

BULLETIN

APHCQ

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

LA COMPRÉHENSION DE L'HISTOIRE VÉHICULÉE DANS LES MANUELS D'HISTOIRE DE L'OCCIDENT

La réforme du programme
de sciences humaines
Le congrès de l'APHCQ



SOMMAIRE

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

POUR DEVENIR MEMBRE

il suffit d'envoyer ses coordonnées (nom, adresse, institution s'il y a lieu, téléphone, courriel) et un chèque de 50 \$ à l'ordre de l'APHCQ à :

David Lessard

Cégep de Ste-Foy
2410, chemin Ste-Foy
Québec (Québec)
G1V 1T3

lessard.david@oricom.ca

POUR REJOINDRE L'ASSOCIATION

Frédéric Bastien
frederic@bastien.com

EXÉCUTIF DE L'APHCQ 2015-2016

Frédéric Bastien, président
(Collège Dawson)
frederic@bastien.com

David Lessard, trésorier
(Cégep de Sainte-Foy)
lessard.david@oricom.ca

Guillaume Breault-Duncan, conseiller
(Cégep André-Laurendeau)
guillaume.breault-duncan@clairendeau.qc.ca

Janie Normand, conseillère
(Collège de Montmorency)
Janie.Normand@cmontmorency.qc.ca

Patrice Regimbald, conseiller
(Cégep du Vieux Montréal)
pregimba@cvm.qc.ca

Geneviève Tremblay, conseillère
(Cégep de St-Jérôme)
gtrembla@cstj.qc.ca

COUVERTURE

Sommaire et informations 2

LE MOT DE L'ASSOCIATION

La réforme du programme de sciences humaines | Jean-Louis Vallée 3

RESSOURCES ÉLECTRONIQUES

Des podcasts à saveur historique 5

DOSSIER

LA COMPRÉHENSION DE L'HISTOIRE VÉHICULÉE DANS LES MANUELS ECV

Jeff Chartrand 6

LIVRES MARQUANTS

B. Ramirez | *J. Gimpel* | *J. Hugo-Bader* 18

LE CONGRÈS DE L'APHCQ

22

EN COUVERTURE

Hubert Robert, *Vue imaginaire de la grande Galerie du Louvre*
Source: Wikimedia commons

BULLETIN DE L'APHCQ

Comité de rédaction

Frédéric Bastien | Collège Dawson
Patrice Regimbald | Cégep du Vieux Montréal
Geneviève Tremblay | Cégep de St-Jérôme

Révision des textes

Chantal Paquette | Cégep André-Laurendeau
Patrice Regimbald | Cégep du Vieux Montréal

Collaborateurs spéciaux

Jeff Chartrand
Marc-André Durand | Cégep de Saint-Jérôme
Géraud Turcotte | Cégep de l'Outaouais
Jean-Louis Vallée

Conception et infographie

Geneviève Dubé | Magistral Design

Impression

Litho Rosemont inc.

Pour faire paraître un article une publicité dans le Bulletin ou pour contribuer à la banque de photos, communiquez avec :

Patrice Regimbald
pregimba@cvm.qc.ca
514 982-3437 poste 7925

ISSN 1203-6110

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque nationale du Canada.

PROCHAINE PUBLICATION AUTOMNE 2016

Tous les articles reliés à une problématique historique, à l'enseignement au collégial, à des recensions de productions historiographiques, audiovisuelles ou multimédias ou à des interventions visant la promotion de l'enseignement de l'histoire seront les bienvenus.

Spécification des textes et visuels à fournir

Un fichier texte produit sur MAC ou PC, sauvegardé en format WORD ou RTF en Times ou Arial 12 points avec sous-titres, références et notes en fin de document et avec le moins de travail de mise en page possible.

Les auteurs sont responsables de leurs textes. Si vous avez des visuels à proposer, faites-nous les parvenir avec la meilleure qualité possible :

- Résolution idéale : 300 dpi
- Résolution minimale : 150 dpi
- Captures d'écran : 72 dpi

LE MOT DE L'APHCQ

TRAVAUX À VENIR DANS LA RÉFORME DES SCIENCES HUMAINES AU COLLÉGIAL

PAR JEAN-LOUIS VALLÉE

PROFESSEUR D'HISTOIRE
CENTRE D'ÉTUDES COLLÉGIALES DE MONTMAGNY

TRÉSORIER
RÉSEAU DES SCIENCES HUMAINES
DES COLLÈGES DU QUÉBEC (RSHCQ)

Les directions des études des collèges québécois ont été informées au début du mois de février que le ministère de l'Enseignement supérieur entendait commencer les travaux pour la refonte du programme de Sciences humaines. En fait, la refonte du programme est simplement la prolongation de l'exercice commencé il y a plusieurs années de révision de tous les programmes collégiaux, tant préuniversitaires que techniques. Déjà, une grande majorité des programmes ont été touchés, soit que le ministère a soumis un nouveau devis, soit qu'il a entamé les principales étapes de consultation. Il gardait le principal morceau, le programme de Sciences humaines pour la fin. En fait, il n'a devancé que de quelques mois le début des travaux pour le programme le plus important en nombre d'étudiants. Pour chacune des disciplines concernées, il est donc important de bien comprendre le processus qui sera amorcé au printemps 2016, mais aussi de cerner les enjeux importants qui sous-tendent cette réforme.

LE MINISTÈRE FERA UN APPEL AFIN DE TROUVER DES PERSONNES POUR TRAVAILLER SUR LE PROGRAMME. IL EST TRÈS PROBABLE QUE LE PROCESSUS RESSEMBLE À CELUI UTILISÉ LORSQU'UN COMITÉ FUT NOMMÉ POUR DÉCIDER DE LA COMPÉTENCE (ET NON DU CONTENU) DU COURS D'HISTOIRE NATIONALE COMMUN À TOUS LES COLLÉGIENS.

LE PROCESSUS DE RÉFORME DU PROGRAMME

Selon ce qu'il est possible de savoir, la première marche sera double. Alors que le ministère interrogera les universités sur ce qui est recherché comme profil de nos diplômés, s'amorcera du côté du programme de Sciences humaines au collégial le processus de consultation. Les fonctionnaires vont donc interroger les universités afin de connaître leur opinion sur ce que devrait être l'étudiant et l'étudiante qui entrent dans leurs facultés de Sciences sociales ou de Lettres. Elles seront interrogées sur le profil que devraient avoir nos diplômés, ce que devraient être les acquis en termes de connaissances et de savoir-faire qui devraient être exigés. En même temps, mais cela prendra beaucoup moins de temps et d'énergie, ils vont demander aux représentants de chacun des collèges d'élire leurs représentants au comité-conseil du programme de Sciences humaines. Cette élection, aux dires des fonctionnaires interrogés, se fera par une rencontre des représentants de chacun des collèges lors d'une vidéoconférence au printemps. Le rôle du comité-conseil sera d'émettre une recommandation sur le rapport qui sera remis par les experts sur ce que devrait être le nouveau programme de Sciences humaines.

La seconde marche sera celle de l'appel des experts. Le Ministère fera un appel afin de trouver des personnes pour travailler sur le programme. Il est très probable que le processus ressemble à celui utilisé lorsqu'un comité fut nommé pour décider de la compétence (et non du contenu) du cours d'histoire nationale commun à tous les collégiens. Le comité d'experts, à la lumière des recommandations des universités et des fonctionnaires, veillera à mettre en devis les compétences retenues. L'évaluation par compétences telle que nous la connaissons actuellement devrait être retenue puisque c'est celle qui a été utilisée pour tous les programmes qui ont été réformés.

FINALEMENT, LES RECOMMANDATIONS DU COMITÉ-CONSEIL DEVRONT ÊTRE ENTÉRINÉES PAR LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET SERONT ACHEMINÉES À LA MINISTRE (MADAME HÉLÈNE DAVID) QUI DÉCIDERA DE SA MISE EN VIGUEUR.

La troisième marche est celle du passage au comité-conseil du programme des Sciences humaines. Ce comité-conseil est composé de directeurs des études de cégeps (au nombre de trois), de représentants des universités (aussi au nombre de trois), de la direction de l'enseignement collégial du ministère, ainsi que de professeurs du programme (au nombre de six) choisis par le comité des enseignantes et des enseignants du programme de Sciences humaines. Nos représentants vont donc être choisis par vidéoconférence au printemps 2016.

Finalement, les recommandations du comité-conseil devront être entérinées par la direction de l'enseignement collégial et seront acheminées à la ministre (madame Hélène David) qui décidera de sa mise en vigueur. Comme tout le monde le constatera rapidement, cette dernière étape - «la sanction royale» - n'est que formelle puisque tout aura déjà été décidé par la bureaucratie.

LES ENJEUX LIÉS À LA RÉFORME DU PROGRAMME

Il ne faut pas se le cacher, les enjeux liés à cette réforme du programme sont importants. Comme ce fut le cas pour les autres programmes, il faut mettre de côté tout changement dans la formation générale. Celle-ci continuera de former la moitié des cours du programme de Sciences humaines. Il faudra continuer d'accepter que les cours de littérature et de philosophie empiètent sur les champs de compétence des professeurs de sciences humaines. Par contre, l'ouverture du débat devrait permettre de nouvelles guerres internes dans le programme. Certaines disciplines voudront obtenir une plus grande visibilité en obtenant le statut de discipline obligatoire; d'autres seront invitées à se marginaliser. Le débat du cours d'histoire obligatoire à la formation collégiale va se retrouver à l'échelle du programme de Sciences humaines. En fait, face au Ministère, ce sera le débat ultime qui démontrera

IL EST DONC NÉCESSAIRE QUE NOUS SOYONS CAPABLES DE NOUS CONCERTER, DE MONTRER UN FRONT UNI FACE AU MINISTÈRE ET À SES REPRÉSENTANTS.

la force ou la faiblesse des sciences humaines au point de vue de l'enseignement collégial. Si l'exercice se solde par une forte division des disciplines, le poids des sciences humaines, déjà faible, sera amoindri. Si pour une fois le programme peut parler d'une seule voix (même avec quelques dissidences), peut-être réussissons-nous à avoir une certaine influence.

Il ne faut pas oublier que le programme, quant à sa structure, a déjà près de vingt-cinq ans. C'est à cette époque que les trois disciplines obligatoires furent déterminées (histoire, psychologie, économie), que furent créés les cours *d'Initiation pratique aux méthodes de sciences humaines* (IPMSH), de *Méthodes quantitatives* (MQ), puis de *Démarche d'intégration des acquis en sciences humaines* (DIASH). En fait, pendant ces vingt-cinq années, la formation générale fut transformée et nous sommes passés de l'approche par objectif à l'approche par compétence. Il ne faut pas non plus oublier que la réponse universitaire sera théorique et très peu pratique. Les facultés auront beau exiger que telle notion ou telle méthode soit enseignée à nos étudiantes et étudiants, elles continueront d'admettre les étudiants sur la base de la détention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Que ceux et celles qui proviennent des programmes de Danse ou des Sciences de la nature sans ces notions obligatoires aux sciences humaines (et qui devraient être essentielles pour entrer dans les facultés de Sciences sociales et de Lettres) n'est pas important à leurs yeux.

Mais la concertation sera très difficile étant donné la structure existant au sein du ministère de l'Enseignement supérieur. En effet, le comité-conseil devra être constitué en l'absence physique des intéressés puisque cela se fera sous forme d'élection par vidéoconférence. Imaginez soixante représentants et plus des collèges publics et privés, au bout de l'ordinateur qui essaient de se concerter afin d'élire leurs six représentants! Ce sera d'autant plus burlesque que ceux-ci devront entrer dans des catégories créées pour la «représentativité»: représentants de disciplines différentes, représentant les collèges montréalais et en région, les collèges privés et publics, les collèges anglophones et francophones. Toutes ces catégories doivent être présentes. Ensuite, il faudra élire les substitués.

Il est donc nécessaire que nous soyons capables de nous concerter, de montrer un front uni face au ministère et à ses représentants. Il nous faut profiter de toutes les occasions qui nous sont offertes: congrès disciplinaires, colloque du RSHCQ, journées d'étude pour débattre de ce que nous voulons, pour donner des mandats clairs, mais rassembleurs à nos porte-paroles afin de créer un programme de Sciences humaines qui soit performant. Par notre composition, le programme de Sciences humaines est déjà un programme de formation générale. Mais plutôt que de diviser, en des débats dont nous sommes les habitués et les experts, il nous faut bâtir une formation qui ressemble à ce que doit être le Québec de demain.

BALADODIFFUSION EN HISTOIRE: LA LISTE DE *L'AFICIONAD*

PAR MARC-ANDRÉ DURAND

CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME

Si l'auditeur amateur d'histoire peut depuis l'automne assouvir quotidiennement sa passion depuis l'automne dernier grâce à *Aujourd'hui l'histoire* avec Jacques Beauchamp, l'amateur de podcast peut le faire depuis des années.

La baladodiffusion (*podcasting*) est un mode de diffusion d'émission de radio (ou vidéo), souvent en format mp3 ou mp4, sous forme de fil RSS. Ces émissions peuvent être professionnelles ou amateurs. Vous pouvez les consulter avec un agrégateur, mais votre fureteur préféré en possède normalement un d'intégré. Vous pouvez aussi entrer l'adresse xml dans le logiciel iTunes, qui possède un volet de gestion des *balados* très performants. Finalement, une large part des *balados* peuvent être facilement trouvés sur le *Itunes Store*. L'abonnement est en règle générale gratuit.

L'avantage de la baladodiffusion sur la radio traditionnelle est que vous pouvez écouter ce que vous voulez, de partout dans le monde, quand vous le voulez. Votre téléphone intelligent possède probablement une application pour gérer vos abonnements et vos téléchargements.

Vous trouverez ici une liste de *balados* traitant d'histoire, souvent par des historiens ou des archivistes. Les liens étaient tous fonctionnels et les émissions toujours en production au moment d'écrire ces lignes. Vous pouvez souvent les chercher par le titre dans le *Itunes Store* ou utiliser le fils RSS à l'adresse fournie.

Au cœur de l'histoire (France)

<http://cdn-new-europe1.ladmedia.fr/var/exports/podcasts/sound/au-coeur-de-l-histoire.xml>

Émission d'Europe 1, très grand public, dans la lignée de l'historien G. Lenotre, père de la petite histoire et adepte de l'anecdote. L'émission se caractérise par sa division en un récit fait par l'animateur et l'interview d'un historien. Probablement une des plus intéressantes du genre.

Aujourd'hui l'histoire (Canada)

<http://rss.radio-canada.ca/balado/radio/aujhis.xml>

Nouvelle émission d'histoire de Radio-Canada animée par Jacques Beauchamp. Une des meilleures au Canada et très grand public. Interview d'historien.

Aujourd'hui dans l'histoire (France)

<http://cdn-europe1.new2.ladmedia.fr/var/exports/podcasts/sound/aujourd-hui-dans-l-histoire.xml>

Éphéméride par le même animateur qu'*Au cœur de l'histoire*.

BANQ-Balado (Canada)

<http://www.banq.qc.ca/balado/baladodiffusion.xml.jsp>

Enregistrement de conférences organisées par Bibliothèque et archives nationales du Québec. S'intéresse surtout à la littérature, mais aussi à l'histoire.

C'est pas de l'histoire ancienne (Canada)

<http://www.choq.ca/rss/cest-pas-de-l-histoire-ancienne.xml>

Émission étudiante d'histoire de CHOQ.

Collège de France (Histoire) (France)

Collège de France (Histoire des Religions) (France)

Collège de France (Archéologie) (France)

Collège de France (Histoire moderne et contemporaine du politique) (France)

<http://podcast.college-de-france.fr/xml/histoire.xml>

<http://podcast.college-de-france.fr/xml/historereligions.xml>

<http://podcast.college-de-france.fr/xml/archeologie.xml>

<http://podcast.college-de-france.fr/xml2/cdf6-14.xml>

Il s'agit d'enregistrements de cours donnés au Collège de France. L'écoute peut être particulièrement ardue pour des amateurs, car les sujets, touchés en profondeur, sont souvent très pointus. L'avantage est d'avoir accès aux toutes dernières découvertes dans les domaines concernés. Aussi disponibles en format vidéo.

Concordance des temps (France)

http://radiofrance-podcast.net/podcast09/rss_16278.xml

Émission grand public où l'animateur interview un historien sur un sujet souvent en lien avec l'actualité qui se trouve éclairé par l'histoire.

Découvrez Bibliothèque et Archives Canada: votre histoire, votre patrimoine documentaire (Canada)

<http://collectionscanada.gc.ca/obj/800001/f11/BAC-Balado-m4a-f.xml>

Émission fièrement canadienne au rythme un peu lent, présentant des entrevues d'historiens et d'archivistes.

La Fabrique de l'histoire (France)

http://radiofrance-podcast.net/podcast09/rss_10076.xml

Quatre émissions d'une heure chaque semaine portant sur un même sujet. Le rythme est parfois un peu lent, mais la recherche journalistique est impressionnante, particulièrement dans la variété des interviews. Une des rares émissions à aborder des sujets en dehors de l'Occident de façon régulière.

Histoire vivante (Suisse)

<http://www.rts.ch/la-1ere/programmes/histoire-vivante/podcast/?flux=rss>

Particulièrement pertinentes en histoire contemporaine, les émissions sont toutefois inégales en intérêt. Par contre, Radio Télévision Suisse travaille avec de très bons documentaristes. En prime: des nouvelles de la route suisse.

La Marche de l'histoire (France)

http://radiofrance-podcast.net/podcast09/rss_11739.xml

Très bonne émission grand public, moins anecdotique qu'*Au cœur de l'histoire*.

Un jour dans l'histoire (Belgique)

http://rss.rtbf.be/media/rss/audio/lp-histo_focus.xml

Émission de durée variable (3 à 27 minute) sur une grande variété de sujets d'histoire. Ressemble un peu à *Aujourd'hui l'histoire*, mais en version belge.

Le Salon noir (France)

http://radiofrance-podcast.net/podcast09/rss_10267.xml

Émission d'archéologie. Intéressant, mais les entrevues sont plus ou moins bien menées.

Temporium Radio (France)

<http://temporium.podomatic.com/rss2.xml>

Probablement le plus grand podcast semi-professionnel en histoire.

Plusieurs *balados* ne sont plus produits, mais se retrouvent facilement sur la toile. Ainsi le mythique Jacques Le Goff a animé *Les Lundi de l'histoire (France)*, traitant d'historiographie, jusqu'au soir de sa vie. http://radiofrance-podcast.net/podcast09/rss_10193.xml

DOSSIER

LA COMPRÉHENSION DE L'HISTOIRE VÉHICULÉE DANS LES MANUELS ECV



Source: Wikimedia Commons

L'HISTOIRE ENSEIGNÉE ET L'HISTOIRE SAVANTE SONT- ELLES EN PHASE ?¹

PAR JEFF CHARTRAND

À l'occasion de réflexions sur l'éducation, la référence au rapport Parent s'avère souvent justifiée. Dans ce document d'ampleur, on prend position pour une perspective qui vise à rapprocher l'histoire enseignée de l'histoire scientifique, une orientation qui a été consolidée depuis par les instances en éducation. Une question se pose alors : l'histoire enseignée suit-elle l'orientation dictée par l'histoire savante ?

L'APPROCHE RÉALISTE [...] CONSIDÈRE LA CONNAISSANCE COMME PORTANT SUR DES OBJETS RÉELS, EXTÉRIEURS AU SUJET CONNAISSANT.

C'est à cette question que j'ai consacré mon mémoire de maîtrise, dont je souhaite rendre compte ici. Mon objectif d'alors était d'analyser des manuels pour voir comment la science historique y est représentée et c'est par sa dimension « épistémologique » que je l'ai approchée. Après une mise en contexte portant sur l'épistémologie et le tournant constructiviste de la science historique, je présenterai la synthèse de l'analyse épistémologique des manuels d'histoire de la civilisation occidentale.

1

L'ÉPISTÉMOLOGIE
ET SES POSTURES

L'« épistémologie », c'est la théorie de la science ; on peut aussi dire qu'elle est l'étude de la connaissance. Selon Le Moigne (2012), trois questions fondent l'épistémologie : *qu'est-ce que la connaissance, comment est-elle constituée ou engendrée et comment apprécier sa valeur ou sa validité?* Au cours de l'histoire de la pensée, plusieurs courants ont proposé des réponses à ces questions. Pour l'occasion, ils peuvent être réduits à deux catégories : la famille « positiviste/réaliste » et le constructivisme.

L'approche réaliste dominante dans la tradition philosophique occidentale depuis les présocratiques jusqu'à Kant, considère la connaissance comme portant sur des objets réels, extérieurs au sujet connaissant.

Pendant des siècles, la conception de la vérité « a toujours été la même, au sens où elle était toujours liée à la notion de validité objective. Ainsi, un réaliste métaphysique est un philo-

sophe qui s'attache à l'affirmation qu'on peut considérer quelque chose comme « vrai » seulement si cela correspond à une réalité indépendante et « objective » (Le Moigne, 2012).

Puis, au XIX^e siècle, le courant positiviste, qui se réclame de la seule connaissance des faits et de l'expérience scientifique, a donné une deuxième vie à cette approche épistémologique dont on verra plus loin les prolongements dans le domaine de l'histoire.

Or, depuis quelques décennies, les diverses remises en question de la posture épistémologique réaliste laissent penser que s'impose une nouvelle approche, celle du « constructivisme ». À la différence du réalisme, cette dernière affirme un rapport de construction entre le sujet connaissant et le réel.

Ce glissement paradigmatique du réalisme au constructivisme implique que l'on passe d'une vision du monde centrée sur les « objets » vers une conception orientée vers les « sujets ». En ce sens, certaines approches remettent en cause notre rapport spontané à la réalité, de même que la définition admise de « vérité ». C'est le cas de chercheur-e-s qui défendent les thèses du tournant linguistique (*Linguistic turn* -LT), mais aussi des épistémologies constructivistes. Ce sont deux approches critiques du réalisme qui ont en commun de postuler l'inséparabilité entre « le système observant et le système observé » (von Foerster cité par Avenier, 2011, 376).

Seulement deux approches, semble-t-il, peuvent être qualifiées véritablement de paradigmes épistémologiques constructivistes. La première, de Guba et Lincoln, se fonde sur une « hypothèse de relativisme ontologique ». Pour ses créateurs, il n'existe pas de réalité objective extérieure aux sujets. Pour eux, la réalité est définie comme « la représentation la plus informée et sophistiquée faisant consensus parmi les individus les plus compétents pour forger cette représentation » (Avenier, 2011, 376). Par contre, qu'elles s'inspirent du LT ou des épistémologies constructivistes, il serait erroné d'associer de facto toutes les critiques des postures « positivistes/réalistes » à du relativisme.

**POUR GLASERSFELD, IL FAUT
CHANGER LA RELATION
D'« IDENTITÉ » QUE L'ON IMAGINE
ENTRE LA CONNAISSANCE ET
LE RÉEL, POUR CELLE DE
« CONVENANCE ». EN ANGLAIS,
NOUS REMPLACERIONS TO
MATCH PAR TO FIT, LA PREMIÈRE
IDÉE EXPRIMANT L'IDENTITÉ
ENTRE LA CONNAISSANCE
ET LE RÉEL, LA SECONDE
SUGGÉRANT PLUTÔT QUE LA
CONNAISSANCE DÉVELOPPÉE
À PROPOS D'UN OBJET
« CONVIENT » À LE REPRÉSENTER**

La seconde épistémologie constructiviste est nommée « épistémologie constructiviste pragmatique (ÉCP) » (Avenier, 2011). Sous cette appellation, on peut associer les pensées de chercheur-e-s tels que Glasersfeld, Le Moigne et Schmidt, qui se revendiquent de Piaget. Parmi l'ensemble des dénominations constructivistes, l'ÉCP est d'intérêt particulier puisqu'elle est identifiée comme le fondement des transformations à l'œuvre dans le système d'éducation québécois (Baillargeon, 2006, 22). Sachons qu'à la différence des courants relativistes, l'ÉCP ne nie pas l'existence d'une réalité objective indépendante du sujet ; ce qui a pour effet de la rendre compatible avec les approches positivistes/réalistes. Par contre, l'ÉCP cherche à dépasser

**À LA DIFFÉRENCE DU
RÉALISME, CETTE
DERNIÈRE [APPROCHE
CONSTRUCTIVISTE]
AFFIRME UN RAPPORT
DE CONSTRUCTION
ENTRE LE SUJET
CONNAISSANT ET LE RÉEL.**

« l'irréalisme des théories positivistes [qui prétendent] à une objectivité absolue de la connaissance » (Fahmy-Eid, 1991, 16). Pour ce faire, elle propose de substituer la notion de « vérité objective » — qui se veut le reflet du réel — par celle de « vérité fonctionnelle »; un concept qui réfère à la construction progressive et évolutive d'hypothèses permettant des modèles de plus en plus raffinés pour représenter le monde extérieur. Pour Glasersfeld, il faut changer la relation d'« identité » que l'on imagine entre la connaissance et le réel, pour celle de « convenance ». En anglais, nous remplacerions *to match* par *to fit*, la première idée exprimant l'identité entre la connaissance et le réel, la seconde suggérant plutôt que la connaissance développée à propos d'un objet « convient » à le représenter, sans que l'on puisse pour autant savoir s'ils sont identiques (Glasersfeld, 1988, 23).

Finalement, une autre particularité de l'ÉPC est d'insister sur le caractère téléologique et contingent des projets humains de connaissance. L'élaboration des savoirs ne doit pas être perçue comme une accumulation ou comme un cheminement par étapes dont l'enchaînement suivrait une logique linéaire et inéluctable. Elle est orientée par la recherche et issue de contextes la déterminant. Pour représenter la science en construction, Glasersfeld propose l'analogie du serrurier qui fabrique des clés qui — par essais et erreurs — permettent d'ouvrir des serrures. Il est impossible de savoir si la clé est faite à l'identique de la serrure puisqu'on n'a pas accès au mécanisme. On peut seulement savoir que la clé permet ou non de déverrouiller la serrure. Éventuellement, une clé mieux conçue déverrouillera la serrure plus facilement, voire déverrouillera plus de portes et des portes qui mènent à plus de pièces.

2

LE CONSTRUCTIVISME DE LA SCIENCE HISTORIQUE

Lorsque l'on dresse le tableau de l'évolution de l'historiographie moderne, deux éléments ressortent. D'abord, qu'au-delà des manières différentes d'appréhender les objets historiques, la posture épistémologique réaliste demeure prégnante au sein de la profession historienne. Par ailleurs, si des éléments de constructivisme ont depuis longtemps été avancés, ce n'est que durant les dernières décennies que l'expression surgit formellement. Selon Lynch, « [i] l est [aujourd'hui] virtuellement impossible de rester indifférent au constructivisme alors [que tous sont mis] au défi de prendre position dans les débats qui le concernent » (Lynch, 2001, 224). Sans entrer dans les détails, voyons certains des moments qui ont fait passer la science historique d'« expression de la réalité passée » à l'histoire comme « un mode de construction de savoirs sur le social » (Dagenais et Laville, 2007, 536).

L'idée de construction de la connaissance historique n'est pas récente. Elle vient de l'influence des sciences sociales, au début du XX^e siècle. Déjà, certains affirmaient le côté actif du travail historique. Il n'est plus seulement question d'établir des faits « déjà là »; il faut les regrouper, les agencer, en somme, les construire (Simiand, 1960 [1903]). Une idée pas si nouvelle même à l'époque. Les chefs de file de l'École méthodique affirmaient déjà qu'« en histoire, on ne voit rien de réel, que du papier » (Langlois et Seignobos, 1898, 122). À ce titre, rappelons le procès un peu rapide qu'a pu leur intenter Febvre au sujet de ce qui est devenu coutume de nommer « le culte des faits ». C'est ainsi, en s'appuyant sur Simiand, que les *Annales* ont aussi mis de l'avant cette idée que l'élaboration d'un fait historique est une construction (Febvre, 1952, 57). Toutefois, si l'on admet qu'une révolution constructiviste

survient dans les années 1990, c'est dans les années 1970 et 1980 que se banalise la perception de l'histoire comme construction.

De l'idée de construction du fait historique, passons à celle de la construction sociale du réel telle que défendue — notamment — par les chercheur-e-s des *cultural* et des *gender studies*, mais aussi chez les historiens et historiennes « culturalistes ». L'apport majeur de cette approche de « construction sociale » est la dénaturalisation des phé-



nomènes à l'étude, en mettant en lumière leur historicité afin d'en faire ressortir les contingences. Il s'agit alors simplement de considérer l'historicité de toutes choses, ce qui constitue le fondement même de l'approche historique. En ce sens, on serait tenté de « croire la discipline historique constructiviste par essence » (Mariot et Olivera, 2010, 706).

Une autre dimension importante de cette question est celle de l'objectivité. D'emblée, différencions l'objectivité-neutralité-du-sujet de l'objectivité référant à la vérité-de-la-connaissance, deux réalités logiques bien distinctes. Aujourd'hui, le premier concept est reconnu comme suranné. Loin est le temps où l'objectivité scientifique passait par l'effacement complet de l'auteur. On reconnaît désormais que loin d'être passif, « le savant [...] provoque l'expérience qui, peut-être, renversera ses plus chères théories » (Bloch, 1949, 81).

Le second concept d'objectivité réfère donc à la « vérité ». Bien sûr, pour discuter de ce point, déjà faut-il appuyer la prétention de la science historique à produire un discours associable à la vérité; elle ne produit pas de fiction. Il faut ensuite s'entendre sur ce qu'est la « vérité », une notion qui a évolué depuis les historicistes. La conception de la vérité historique, qui l'a naguère comparée à la vérité des « sciences dures », s'est passablement assouplie depuis. Rappelons par contre que les sciences dures, depuis, ont elles-mêmes revu à la baisse leurs prétentions à formuler des vérités absolues et définitives. De ce fait, on peut affirmer que l'histoire, comme les autres sciences, travaille à construire des vérités « probables » qui sont des réponses possibles et temporaires à des questionnements, sur la base de l'accumulation et de l'analyse d'indices présentés en preuve (Berkhofer cité par Passmore, 2003, 137).

À propos de l'histoire, la possibilité de la voir évoluer par des études inédites ou par la découverte de nouvelles archives est de plus en plus rare. En effet, la connaissance historique progresse essentiellement par le renouvellement de l'historiographie qui reformule constamment ses questionnements. Cela souligne l'importance de considérer l'évolution même des questionnements historiques, car « si vérité historique il y a, elle est toujours datée: il y a une historicité de l'histoire » (Leduc, 2009, 15).

3 LA RÉFÉRENCE SAVANTE DE L'HISTOIRE ENSEIGNÉE

À la lumière des perspectives proposées jusqu'ici, quant à l'évolution des tendances de l'épistémologie et de l'historiographie, quelle caractérisation de la science historique actuelle peut-on tenter? Pour sa part, Stéphanie Demers souligne la multiplication des objets d'études de la discipline, de même que la diversification de ses questionnements et perspectives. Elle rappelle que l'histoire est, depuis plusieurs décennies, comprise comme une reconstruction dont le sens est toujours ouvert. Enfin, elle souligne qu'il s'agit d'une

pratique médiatisée par la technique [...], oscillant entre le « donné » de la documentation et le créé de l'interprétation de l'historien [...], [dont] [s] euls la méthode rigoureuse et le déploiement d'outils et de concepts épistémiques face aux sources assurent la validité de l'interprétation construite. Qui plus est, l'histoire est socialement construite par la confrontation des interprétations plausibles appuyées par la documentation accessible (selon le contexte temporel et matériel) et à laquelle on attribue de la pertinence (Demers, 2011, 22).

À cette caractérisation de la science historique, Demers ajoute finalement un élément central, à savoir la convergence des principes « constructivistes » de la science historique avec les principes de la socioconstruction des connaissances et, plus encore, leur intégration récente dans le programme d'histoire au secondaire :

Ainsi, l'histoire savante converge vers les principes de socioconstruction de la connaissance et de l'actualisation de compétences épistémiques et méthodologiques propres à l'histoire. En ce sens, le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté est de nouveau en phase avec les savoirs savants de la discipline (Demers, 2011, 20).

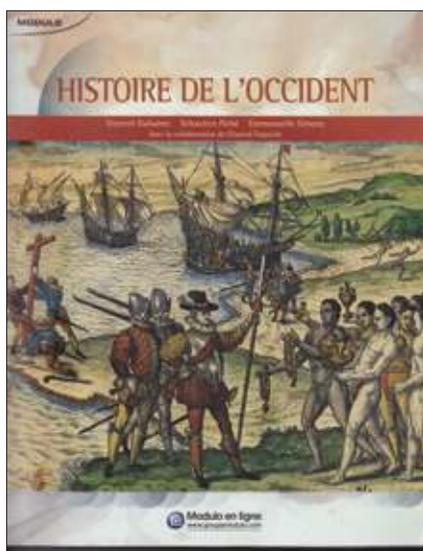
En soulignant des expressions comme : « reconstruction », « pratique médiatisée », « interprétation », « méthode » ou « validité de l'interprétation construite », l'auteure témoigne de la perspective actuellement dominante en science historique. Évidemment, ce n'est pas un hasard si l'on retrouve aussi cette terminologie dans le Programme de formation de l'école québécoise. Il s'agit d'une autre indication des affinités que l'on trouve entre les orientations que prennent les instances d'éducation québécoise, depuis le Rapport Parent, et les conceptions épistémologiques de l'histoire savante actuelle. Cela dit, cette conclusion, valable pour l'histoire enseignée au primaire et au secondaire, vaut-elle pour l'ordre d'enseignement collégial ?

4

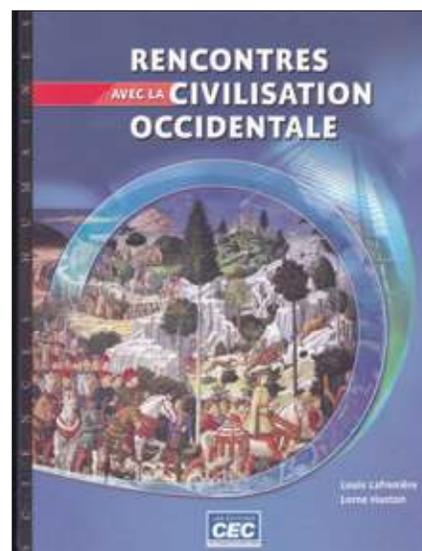
ANALYSE
ÉPISTÉMOLOGIQUE

Jusqu'ici, j'ai traité de la notion d'épistémologie dans une perspective évolutive et de la manière dont la science historique s'y est inscrite. Je peux maintenant affirmer, qu'afin de correspondre au développement de l'historiographie scientifique, l'histoire enseignée devrait adopter une posture épistémologique de type constructiviste. Est-ce réellement le cas? Afin d'y voir clair, je me suis penché sur quatre manuels d'histoire de la civilisation occidentale destinés aux étudiants du collégial : *Histoire de l'Occident* (Duhaime, Piché et Simony, 2012); *Rencontres avec la civilisation occidentale* (Huston et Lafrenière, 2010); *Histoire de la civilisation occidentale* (Langlois et Villemure, 2012) et *Histoire de la civilisation occidentale : Une perspective mondiale* (Simard et Laville, 2010). Ces manuels ont donc été soumis aux questions d'une grille d'analyse afin d'établir leurs rapports aux savoirs (Therriault, 2007, 6). Voici la synthèse de cette analyse...

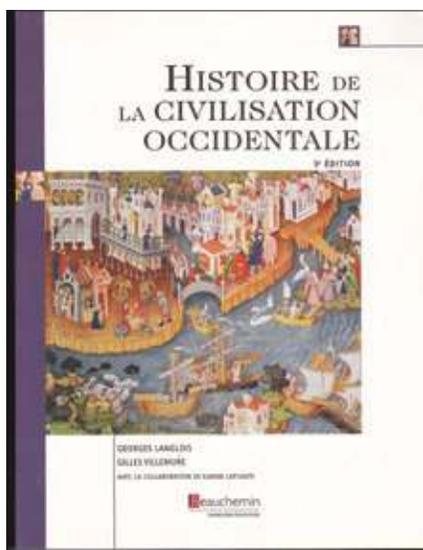
JE PEUX MAINTENANT AFFIRMER, QU'AFIN DE CORRESPONDRE AU DÉVELOPPEMENT DE L'HISTORIOGRAPHIE SCIENTIFIQUE, L'HISTOIRE ENSEIGNÉE DEVRAIT ADOPTER UNE POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE DE TYPE CONSTRUCTIVISTE.



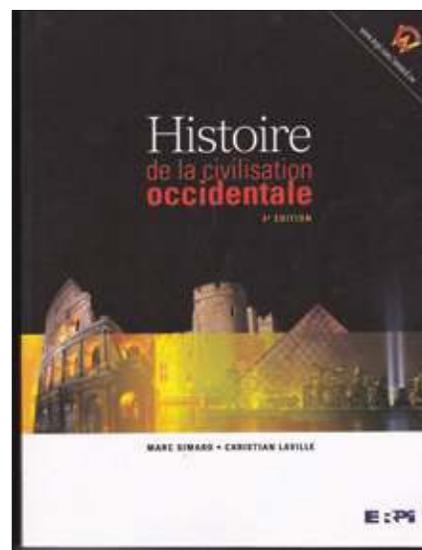
Duhaime, Piché et Simony, 2012



Huston et Lafrenière, 2010



Langlois et Villemure, 2012



Simard et Laville, 2010

GRILLE D'ANALYSE ÉPISTÉMOLOGIQUE

RAPPORT AU MONDE (DIMENSION ÉPISTÉMIQUE)

GNOSÉOLOGIE (LE STATUT DU SAVOIR CODIFIÉ)

Qu'est-ce que le savoir (ou la connaissance) ?

Le savoir est-il indépendant du sujet, décontextualisé ?

Est-il préexistant à l'humain ? Est-il indépendant du sujet, décontextualisé ?

Le savoir est-il conçu comme le reflet exact de la réalité, du monde ? Existe-t-il des savoirs absolus ? Statiques ?

Certains ? Incertains ?

Prend-il en compte les dimensions sociale et éthique ? Suscite-t-il une dialectique ? Rend-il compte de ralliements et de controverses ? Est-il ouvert à la révision, corrigible ? Dynamique, changeant ? Témoigne-t-il d'une représentation du monde ?

MÉTHODOLOGIE

Comment le savoir (ou la connaissance) est-il constitué ?

Le savoir est-il issu d'une expérience directe ou indirecte avec le réel ?

Peut-on y accéder par le raisonnement ? Par le biais de procédés inductifs ? Déductifs ?

La connaissance (plutôt que le savoir) est-elle le résultat d'une construction personnelle du sujet, d'une expérience subjective ?

S'agit-il d'une construction sociale ? Historiquement datée ?

ÉTHIQUE

Comment apprécier la valeur ou la validité du savoir (ou de la connaissance) produit ?

De quels critères faut-il se doter pour des savoirs objectifs ? Ou subjectifs ? Des critères liés à l'expérience ? À la falsification ?

Des critères rationnels ? Ceux de l'utilité ? De l'acceptation culturelle et sociale ?

Le savoir est-il temporairement viable ? Relatif ? Inscrit dans un débat politique ?

LES CONTENUS DE SAVOIRS PRÉSENTÉS DANS LES MANUELS SONT OBJECTIFS, ESSENTIELLEMENT STATIQUES ET DÉCONTEXTUALISÉS.

UNE DOMINANTE RÉALISTE

Bien que certains éléments puissent relativiser la posture dominante, celle-ci semble clairement inscrite dans une optique réaliste. Voici comment j'en suis venu à cette conclusion.

LE RÉCIT HISTORIQUE

Les récits historiques forment le corps des manuels et l'essentiel de leur contenu. On y constate l'importante homogénéité des rapports aux savoirs qu'ils expriment. Au regard de l'analyse des récits, la réponse aux premières questions de la grille d'analyse ne peut être qu'affirma-

tive : les manuels décrivent essentiellement des objets de savoirs autonomes et pratiquement extérieurs à la production humaine. Ils ne prennent que rarement en compte le contexte de production des savoirs ou les débats qui ont structuré leur élaboration. Enfin, ils ne laissent que peu d'indices permettant d'établir le degré de certitude que la communauté scientifique accorde à ces savoirs. Les contenus de savoirs présentés dans les manuels sont objectifs, essentiellement statiques et décontextualisés. Lorsque les connaissances sur un sujet semblent incomplètes, les textes évacuent le problème en insérant — par exemple — un adverbe de doute : peut-être, probablement, sans doute, apparemment, vraisemblablement, ce qui peut donner des allures de spéculation :

Basé sur l'année solaire plutôt que sur les phases de la lune comme celui des Mésopotamiens, ce calendrier compte 12 mois de 30 jours chacun, plus 5 jours, probablement fériés, ajoutés au dernier mois (Simard et Lavoie, 2010, 27).

Cet exemple montre que la syntaxe du texte relativise le degré de certitude de l'énoncé ; par contre, l'impression générale qui s'en dégage — à savoir celle d'être confronté à une vérité objective — demeure essentiellement la même.

LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Outre l'analyse des éléments de contenu et des procédés narratifs, l'étude du dispositif didactique des manuels révèle aussi leurs rapports aux savoirs. Selon Rey, les manuels scolaires sont porteurs de ces dispositifs « qui renvoient à un ordonnancement des objets d'études et à un processus d'acquisition spécifique » (Rey cité par Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004, 514). Ils sont de trois types :

1. « Explication-application » : les textes énoncent des savoirs que les élèves doivent intégrer par l'exercitation. Les manuels deviennent des objets de travail impositif et normatif et participent directement au processus de transmission d'une réalité préexistante.

2. « Observation-compréhension-application » : les textes mettent l'élève au contact d'un phénomène ou d'une règle afin de le conduire à comprendre son fonctionnement. Ensuite, la phase d'application doit consolider cette acquisition. Le savoir y est préconstruit et sa « découverte » par l'élève est rigoureusement contrôlée.

3. « Problème-compréhension-application » : ce type soutient une vision constructiviste autant dans ses acceptions épistémologiques, psychologiques que didactiques. Il pose aux élèves des situation-problèmes qui les mènent à des questionnements générant la construction de savoirs.

L'intégration de ces notions permet de marquer le lien entre l'approche didactique des manuels et leur rapport aux savoirs, des notions intimement liées. Ainsi, contrairement au troisième type présenté, les deux premiers dispositifs, en présupposant la préexistence du savoir, sont incompatibles avec une approche constructiviste. Par ailleurs, la troisième définition met en lumière l'absence de problématisation dans les récits, une situation qui nuit au développement d'une représentation valide de la démarche historique par les élèves (Paxton, 2002). Il semble aussi que cette absence de problématisation par les manuels exclut le seul type de dispositif didactique qui permettrait véritablement un rapport de construction au savoir.

À l'égard des dispositifs didactiques, l'analyse des manuels et du matériel disponible en ligne montre que plusieurs des activités proposées impliquent simplement des questions de repérage : une information est présentée et une question qui la suit — invite à la retrouver. Une majorité des activités d'apprentissages des manuels relève ainsi du dispositif didactique d'« explication/application » sous des rubriques de types « vrai ou faux », « questions à choix multiples » ou « exercices d'association ».

Certains exercices à vocation méthodologique ou d'analyse de documents font plutôt appel au dispositif de type « observation-compréhension-application ». Ces activités, par exemple, demandent aux élèves de « Distingue [r] la nature de chacun des textes et les auteurs de chacun » ou encore de « Restitue [r] dans le temps et leur contexte général chacun des documents » (Huston et Lafrenière, 2010, 40), alors que l'observation de documents historiques doit leur permettre de découvrir ce vers quoi on les oriente. Dans d'autres cas, même s'il y a médiation du document et

l'appel à l'observation, les exercices procèdent plutôt de la précédente catégorie. Par exemple, l'exercice « Testez vos habiletés en codicologie ! » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 131), malgré l'utilisation d'un document visuel, ne laisse pas d'espace permettant de développer une compréhension autonome par les élèves ; les questions appellent essentiellement à repérer, dans le document, des informations précédemment énumérées.

Si la vaste majorité des activités relève des deux premiers dispositifs didactiques, il existe un contre-exemple. Dans une rubrique, un manuel propose de dépasser le strict cadre du texte afin de formuler des réponses qui n'y sont pas textuellement décrites, mais qui peuvent être inférées à partir d'éléments fournis. Une rubrique présentée comme devant permettre l'ouverture de « débats pour élargir la perspective historique » (Huston et Lafrenière, 2010, V). Cette considération en tête, on comprend mieux certaines formu-

lations plus polémiques dans le manuel, par exemple : « Pourquoi la démocratie telle qu'elle a été pratiquée par les Athéniens est-elle impensable de nos jours ? » (Huston et Lafrenière, 2010, 11) Une telle proposition de questionnements semble correspondre au dispositif didactique de type « problème-compréhension-application », à la condition, bien sûr, que les élèves soient véritablement accompagnés dans le développement d'une réflexion critique. Sinon, l'énoncé même de cette question devient l'assertion d'une autre vérité présumée. Au demeurant, pour nombre des questionnements soulevés dans cette rubrique, les réponses aux interrogations sont présentes dans le récit, ce qui limite l'élargissement des perspectives au profit d'une vérité historique peu discutable.

**À L'ÉGARD DES
DISPOSITIFS
DIDACTIQUES, L'ANALYSE
DES MANUELS ET DU
MATÉRIEL DISPONIBLE
EN LIGNE MONTRÉ
QUE PLUSIEURS DES
ACTIVITÉS PROPOSÉES
IMPLIQUENT SIMPLEMENT
DES QUESTIONS
DE REPÉRAGE : UNE
INFORMATION EST
PRÉSENTÉE ET UNE
QUESTION QUI LA SUIV —
INVITE À LA RETROUVER.**

LES CONTENUS THÉORIQUES

En plus des contenus historiques, l'analyse des contenus théoriques sur l'histoire permet aussi de relever les rapports aux savoirs des manuels.

En définissant la science comme « connaissance exacte, universelle et vérifiable par des lois » (Langlois et Villemure, 2012, 2), un manuel adopte certainement une posture réaliste. Même si cette définition doit disqualifier l'histoire du domaine scientifique, elle marque un rapport objectiviste au savoir. Elle pose une distinction entre les savoirs « imparfaits » des sciences humaines et la « vraie » science qui fournit une connaissance exacte du réel. Aussi, l'utilisation de la métaphore du paysage suggère une conception du savoir qui reflète la réalité et que le travail historique doit révéler :

Cette méthode se fonde essentiellement sur la recherche et l'analyse des traces, le témoignage de lui-même que le passé a pu nous léguer. Témoignage de toutes sortes [...] d'une variété prodigieuse, et qui forment le paysage mystérieux, immobile et fascinant dans lequel, tel un explorateur, l'historien s'avance à la découverte de l'Homme dans le Temps (Langlois et Villemure, 2012, 2).

Cette conception qui identifie le savoir à un reflet de la réalité historique est présente dans cet autre passage affirmant que le travail historique doit « déterminer quelle réalité de l'époque est reflétée à travers les sources » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 131). Évidemment, je suppose ici que le choix des mots n'est pas accidentel ; qu'au contraire, il est l'expression d'un mode de pensée révélant un rapport particulier au savoir. Le dernier passage cité ne dit pas que la source « informe » sur une époque ou que « l'analyse des sources tire des indices participant à construire une représentation d'une époque ». L'énoncé affirme précisément que la source « reflète son époque ». Afin de vérifier si cet exemple est anecdotique, voyons d'autres passages tirés du même manuel...

De manière générale — dans ce manuel —, le travail historique vise à « reconstituer le passé » ; une formule maintes fois énoncée qui rappelle le « ce qui s'est réellement passé » de Ranke. Là encore, le choix du mot est indicateur, « reconstituer » c'est « constituer, former de nouveau » ; « rétablir dans sa forme, dans son état d'origine en réalité ou par la pensée (une chose disparue) » (Rey-Debove et Rey, 2015, 2146). Ainsi, lorsqu'il est affirmé que le travail historique est « de reconstituer le passé le plus fidèlement possible » ou que les sources doivent être « représentatives de la réalité passée » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 95), cela implique l'idée qu'il existe « une réalité passée » extérieure au sujet et antérieure à la connaissance ainsi que la possibilité d'en faire un élément de comparaison. Ce rapport au réel, pourtant, semble assez simple à réfuter, à propos de l'histoire plus encore que dans d'autres domaines. Un des manuels le souligne : « l'histoire porte sur un objet qui, par définition, n'existe pas ou n'existe plus » (Langlois et Villemure, 2012, 1). Il n'existe donc pas

d'objet de comparaison pour vérifier la validité des productions historiques. Tout ce qui reste des réalités passées, ce sont les sources brutes et le produit de la recherche historique contenu dans divers médias. Autrement dit, si le seul passé qui puisse servir de référence est celui contenu, par exemple dans les livres, la comparaison historique devient autoreférentielle et logiquement invalide. Admettre une telle situation ferait de la science historique un système autopoïétique, c'est-à-dire qui se reproduit à partir de lui-même, ce qui aurait pour effet de couper définitivement le lien entre la discipline et le réel. Un des éléments marquants qui ressort de l'analyse des sources en ce qui concerne leur rapport au savoir est la manière dont elles présentent la tension entre « objectivité » et « subjectivité ». Celle-ci prend diverses formes, notamment la différenciation de nature effectuée entre les faits « objectifs » issus des sources et les interprétations « subjectives » émanant des chercheurs. Certains passages des manuels s'inscrivent dans cette approche lorsqu'ils affirment que la subjectivité historique ne doit pas « dénaturer » le contenu des sources (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 192) ou lorsqu'ils présentent les « faits historiques » qui ne donnent pas lieu à discussions contrairement aux interprétations (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 382).

D'autres manuels vont aussi en ce sens lorsqu'ils discutent de « faits » auxquels « l'auteur donne un certain éclairage » (Langlois et Villemure, 2012, 16) ou lorsqu'ils appellent à « distinguer le fait de l'opinion » :

Le fait qu'il soit brut (un événement, une date, un article de loi) ou construit (comme une série statistique) appartient au domaine du réel : il peut être observé et sa véracité se vérifie. L'opinion quant à elle s'appuie sur des facteurs personnels, subjectifs (préférences, vision du monde, croyances, idéologies) qui orientent la compréhension qu'on donne du réel (Simard et Laville, 2010, 85).

Cet énoncé soulève des questions : est-il possible d'exister à l'extérieur du réel ? Exclues du domaine du réel, les opinions relèvent-elles de la fiction et de l'imaginaire ? Qu'ont de plus « réel » les événements et les articles de lois que les idéologies ? Dans la mesure où personne n'a jamais croisé de séries statistiques ou de dates dans la rue, ces éléments ne sont-ils pas tous, également, des abstractions construites à des fins de connaissances ?

L'opposition réaliste entre ce qui relève de l'objectivité et la subjectivité revient encore lorsque l'on mentionne certains écrits qui « expriment surtout des croyances religieuses et des conceptions de l'être humain et du monde, tout en contenant des faits historiques et des réflexions historiques » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 14). Ailleurs, on discute des récits historiques anciens qui sont « de qualité inégale, souvent imprégnés de croyances religieuses ou peu objectifs » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 13). Un autre exemple réside dans l'opposition présentée entre les sources visuelles « traditionnelles » et celles issues de la photo et du cinéma : « [...] deux technologies [qui] permettent, pour la

première fois de capturer et de conserver des images de la réalité, et non seulement des représentations de cette réalité (...)» (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 17). Déjà, sur le plan de la sémantique, cette opposition présente une fausse évidence puisqu'« image » et « représentation » ont un important rapport de synonymie. Ce passage laisse pourtant entendre qu'il existe une différence de nature entre ces deux types de productions. Tout en reconnaissant que ces technologies offrent de nouveaux types de représentations du réel, celles-ci mettent autant en scène des points de vue particuliers (personnels, déterminés, contextualisés, limités, etc.); en somme, des visions subjectives. Il serait préférable alors de parler d'un plus grand « effet de réel » permis par les supports photo et vidéos, puisque le rapport au réel, lui, n'est pas différent d'avec la peinture et la sculpture. Corolairement à cela, les représentations peintes ou sculptées n'en sont pas moins — ni plus — des faits historiques. Ce sont des sources desquelles on tire des informations permettant de construire des représentations possibles du passé, de même que le sont les « croyances religieuses » et les « conceptions de l'être humain et du monde ». Au demeurant, si cette manière d'appréhender la relation entre l'objectif et le subjectif peut paraître banale, elle dénote pourtant une autre fausse évidence historique :

Le fait historique, qui serait vrai ou faux une fois pour toutes, et qu'on doit ambitionner d'établir dans sa nudité, son objectivité absolue. Ce positivisme du 19^e siècle scientifique reste très fort chez les historiens. Il ne tient compte ni des effets de l'observation humaine sur tout phénomène réel ni des contradictions inhérentes à chacun d'eux. Dans les pays anglo-saxons, plus ouvertement encore qu'en France, ce positivisme pragmatiste s'exprime par la distinction radicale [...] entre *facts* et *values*. Les uns existent par eux-mêmes, dans l'absolu, les autres sont laissés à la liberté subjective de chacun (Chesneaux, 1976, 59).

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Cette relation aux faits qui vient d'être décrite a des conséquences méthodologiques. Il faut savoir que certains manuels mettent un fort accent sur la critique des sources dans le travail historique, ce qui du reste est cohérent avec cette proposition affirmant que « le chercheur est totalement dépendant d'informations préexistantes sur lesquelles il ne peut avoir aucune influence [...] » (Langlois et Villemure, 2012, 2). Un autre manuel affirme que « l'historien dépend entièrement des sources primaires disponibles » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 95). Certes, on ne peut nier l'importance des sources dans l'étude historique. Mais, comme le suggérait Febvre, les sources ne sont jamais des données déjà disponibles aux fins de l'analyse :

Toute une part, et la plus passionnante sans doute de notre travail d'historien, ne consiste-t-elle pas dans un effort constant pour faire parler les choses

muettes, leur faire dire ce qu'elles ne disent pas d'elles-mêmes sur les hommes, sur les sociétés qui les ont produites — et constituer finalement entre elles ce vaste réseau de solidarités et d'entraide qui supplée à l'absence du document écrit? (Febvre, 1952, 428)

La démarche euristique de l'histoire, qui certes inclut la critique de sources et implique divers traitements pour les « faire parler », est plus large que cette seule technique : « interpréter n'est pas connaître. Les heuristiques nous démontrent que l'interprétation n'est qu'une phase du processus cognitif » (Leter, 1990-1991). Un des manuels étudiés jette un éclairage intéressant sur cette démarche euristique. Alors qu'un passage souligne les limites de la « critique historique », un second présente « une méthode historique » qui prend en compte les principales étapes logiques de la démarche scientifique, dont l'identification d'un problème, la formulation d'une hypothèse, les recherches, les vérifications, la synthèse, etc. (Simard et Laville, 2010, 6). Ici s'opposent les logiques d'exposition et de découverte :

Un discours persuasif doit être préparé en une suite de traitements dont les deux premières séquences désigneront les deux moments nécessaires à toute élaboration intellectuelle : l'eurèsis (ou inventio) et la taxis (ou dispositio). Il s'agit, dans le discours argumenté, d'abord de « trouver quoi dire », puis de disposer en ordre ce qui a été trouvé. Canon méthodologique : l'ordre de la découverte opposé à l'ordre de l'exposition. Une chose est de faire surgir les idées, les arguments, une autre de les structurer de façon appropriée à leur communication (Chrétien-Goni, s.d.).

L'HYPOTHÈSE

Enfin, l'utilisation du concept d'« hypothèse » me conduit à réfléchir aux sens qui lui sont donnés. Dans un passage de manuel, deux situations décrites doivent rendre compte du rapport de la recherche avec des sources. La première se présente lorsque la disponibilité des sources permet de vérifier la proposition avancée et de « faire la lumière » sur les événements (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 14). La seconde situation, elle, survient quand les sources sont manquantes. Dans ce second cas, « les événements demeurent entourés de mystères et [...] les historiens ne peuvent [à leurs propos] que formuler des hypothèses » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 14). Dans cette situation, l'hypothèse a valeur de spéculation. C'est l'état d'incertitude de la proposition historique, lorsque faute de preuves, elle ne peut être confirmée. L'hypothèse, c'est donc : « peut-être les événements se sont-ils déroulés ainsi... », alors que la vérité historique nous dit : « voici comment les événements se sont réellement déroulés ». La proposition de départ, semble-t-il, change ainsi de nature...

Ailleurs, le même texte utilise encore le concept d'hypothèse :

l'histoire se construit à partir de diverses interprétations, elle est évolutive en ce sens que chaque

hypothèse avancée par un historien suscite, chez d'autres, la volonté de vérifier les fondements de cette hypothèse, soit pour la confirmer, la contester ou la compléter. [...] De ces nouvelles analyses surgissent alors de nouvelles hypothèses, souvent complémentaires, parfois plus nuancées ou méthodologiquement mieux démontrées (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 95).

LA DÉMONSTRATION SOULIGNE QUE LES RAPPORTS AUX SAVOIRS DES MANUELS INDIQUENT UNE POSTURE GÉNÉRALE DE TYPE RÉALISTE.

Dans cet autre extrait, « hypothèse » ne semble pas être le même concept que plus tôt. Dans la première acception, d'ordre méthodologique, la vérification de l'hypothèse doit (in) valider une proposition historique (par l'analyse des sources, selon une méthode reconnue, etc.) et la faire passer de « spéculation » à « réalité historique ». Dans la seconde par contre, le résultat de la vérification de l'hypothèse demeure une hypothèse sur « ce qui s'est réellement passé ». D'une première hypothèse de travail non encore scientifiquement validée, on arrive alors à une hypothèse portant sur la réalité historique, mais, cette fois, soutenue par une démarche scientifique validée. Idéalement, elle sera désignée comme « thèse » et sera incluse au corpus des savoirs scientifiques. Dans ce cas, plutôt que de transformer la nature d'une proposition, cette représentation permet d'affirmer quelque chose comme : « à la suite de l'étude des sources, il est vraisemblable de croire que les événements se sont déroulés ainsi... ». De toute manière, peut-on vraiment être plus affirmatif que cela ? Le même manuel affirme, à juste titre : « nul ne peut retourner dans le temps pour vérifier ce qui s'est réellement produit » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 95).

APPARENCE DE CONTRADICTIONS

Jusqu'à présent, la démonstration souligne que les rapports aux savoirs des manuels indiquent une posture générale de type réaliste. Il faut reconnaître, par contre, que l'analyse des sources n'a pas révélé de situation parfaitement univoque. Certains passages des manuels semblent parfois se contredire. Nous avons vu que des extraits affirment la dépendance de la recherche face aux sources ou insistent sur l'importance de l'objectivité des chercheur-e-s. Par contre, d'autres passages des mêmes manuels soulignent que c'est le questionnement des chercheur-e-s qui est à la base de la démarche historique (Langlois et Villemure, 2012, 118) ou que la démarche critique n'est que l'un des éléments de la démarche scientifique en histoire (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 382). En ce sens, d'autres passages des textes ont aussi attiré mon attention, particulièrement lorsque mis en relation avec cette définition du constructivisme :

À titre illustratif, un paradigme constructiviste implique un rapport au savoir marqué par une conception relativiste et faillible des savoirs. Dans cette perspective, on confère également un statut particulier aux connaissances : celles-ci sont construites en contexte par le sujet, elles sont aussi temporairement viables et requièrent une activité réflexive (Therriault, 2008, 79).

La question de la « construction en contexte » demeure une notion virtuellement absente des manuels. Par contre, à propos de la « faillibilité des savoirs » et de leur évolution, deux manuels présentent des éléments discordants du reste du corpus.

POSTURE RELATIVISTE ?

Un premier passage étudié semble relativiser les anciennes ambitions de la science historique qui à « ses débuts [...] prétend établir une fois pour toutes la connaissance intégrale du passé humain » (Simard et Laville, 2010, 4), en affirmant, par la suite, que la situation actuelle est bien différente :

L'histoire reconnaît produire des savoirs relatifs plutôt qu'absolus. L'histoire ne prétend plus écrire le récit définitif et objectif du passé. Chez l'historien, le principe d'objectivité a laissé place à celui de transparence : s'il expose ce qui lui paraît être le savoir le plus juste du moment sur une question donnée, il reconnaît qu'aujourd'hui ou plus tard, avec des perspectives ou des documents différents, lui-même ou d'autres pourraient produire des savoirs différents sur la même question. Chacun de ces savoirs n'en est pas moins valide s'il résulte d'un travail scientifique soigné et transparent (Simard et Laville, 2010, 4).

Contrairement à l'ensemble du manuel — et du corpus — et en accord avec la définition présentée juste avant, ce passage pourrait correspondre à une conception constructiviste des rapports aux savoirs. Plus précisément, en reconnaissant la validité de savoirs différents sur une même question, la perspective présentée semble correspondre au paradigme épistémologique constructiviste de Guba et Lincoln, qui — nous l'avons vu — repose sur une hypothèse ontologique relativiste. Sous cette lumière, cet extrait de manuel prend un grand intérêt. Se trouvant en introduction, il présente les clés de lecture du texte à suivre, ce qui a pour conséquence d'orienter la lecture du récit historique. Évalué sans cette clé de lecture, le récit de ce manuel est positif sur ce qu'est la vérité historique. Ce passage introductif en tête, il faut comprendre que les auteurs ne proposent qu'une des versions possibles de la vérité. Il relativise ainsi l'impression de réalisme qui se dégage du récit et qui semble n'admettre qu'une vérité possible. Cela dit, pour que le réalisme apparent du récit historique s'en trouve véritablement mitigé auprès du lectorat du manuel, il faut espérer que ces quelques lignes le marquent

profondément, enfin, si l'on souhaite qu'elles orientent vraiment la lecture et sa compréhension de l'histoire. Autrement, le récit historique de ce manuel — comme des autres — risque de n'être pour son lectorat que l'une de ces versions censément authentiques de l'histoire écrite par « l'équipe gagnante ».

PASSAGE CONSTRUCTIVISTE ?

Outre le précédent passage, un autre, déjà observé, détonne du reste du corpus :

l'histoire se construit à partir de diverses interprétations, elle est évolutive en ce sens que chaque hypothèse avancée par un historien suscite, chez d'autres, la volonté de vérifier les fondements de cette hypothèse, soit pour la confirmer, la contester ou la compléter. Pour ce faire, certains historiens recourent à des sources que personne n'avait songé à exploiter, ou encore utilisent de façon novatrice des sources dont on croyait pourtant avoir tout tiré. De ces nouvelles analyses surgissent alors de nouvelles hypothèses, souvent complémentaires, parfois plus nuancées ou méthodologiquement mieux démontrées.

Il n'y a donc pas en soi de « vérité historique » immuable et aucune explication n'est à priori à rejeter. Sauf celles qui s'appuieraient sur des falsifications (consciente ou non) de l'histoire, une mauvaise méthodologie ou des négations de faits pourtant clairement avérés et acceptés par la communauté des historiens. Pour éviter de telles erreurs, l'historien s'assure que ses sources sont authentiques, crédibles et représentatives de la réalité qu'il souhaite étudier (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 95).

Contrairement à presque tout ce qui a été relevé jusqu'à présent dans ce manuel, ce passage expose des énoncés pouvant s'inscrire dans une posture épistémologique constructiviste. Il faut d'abord noter le rejet de la « vérité historique ». Ensuite, ce passage inclut un mode de validation des savoirs produits qui repose sur la qualité de la méthodologie, plutôt que sur leur correspondance avec les réalités historiques. Par contre, cet extrait suggère que les sources peuvent être représentatives de la réalité. Faut-il y voir, selon la tendance générale du texte, l'expression d'une posture réaliste ? Peut-être pas. Il semble, dans ce contexte-ci, que « représentativité » introduise le critère méthodologique de la pertinence dans le choix des sources — le moyen que se donne la recherche (la méthode d'échantillonnage, d'analyse, etc.) — et la réponse à la question de recherche.

Un autre passage du même texte nuance encore la prétention « absolutiste » de l'histoire. Par contre, contrairement au précédent, ce passage qui relativise la « vérité historique » n'implique pas nécessairement un rejet de la posture épistémologique réaliste : « l'historien doit analyser ses sources pour reconstituer le passé. Son

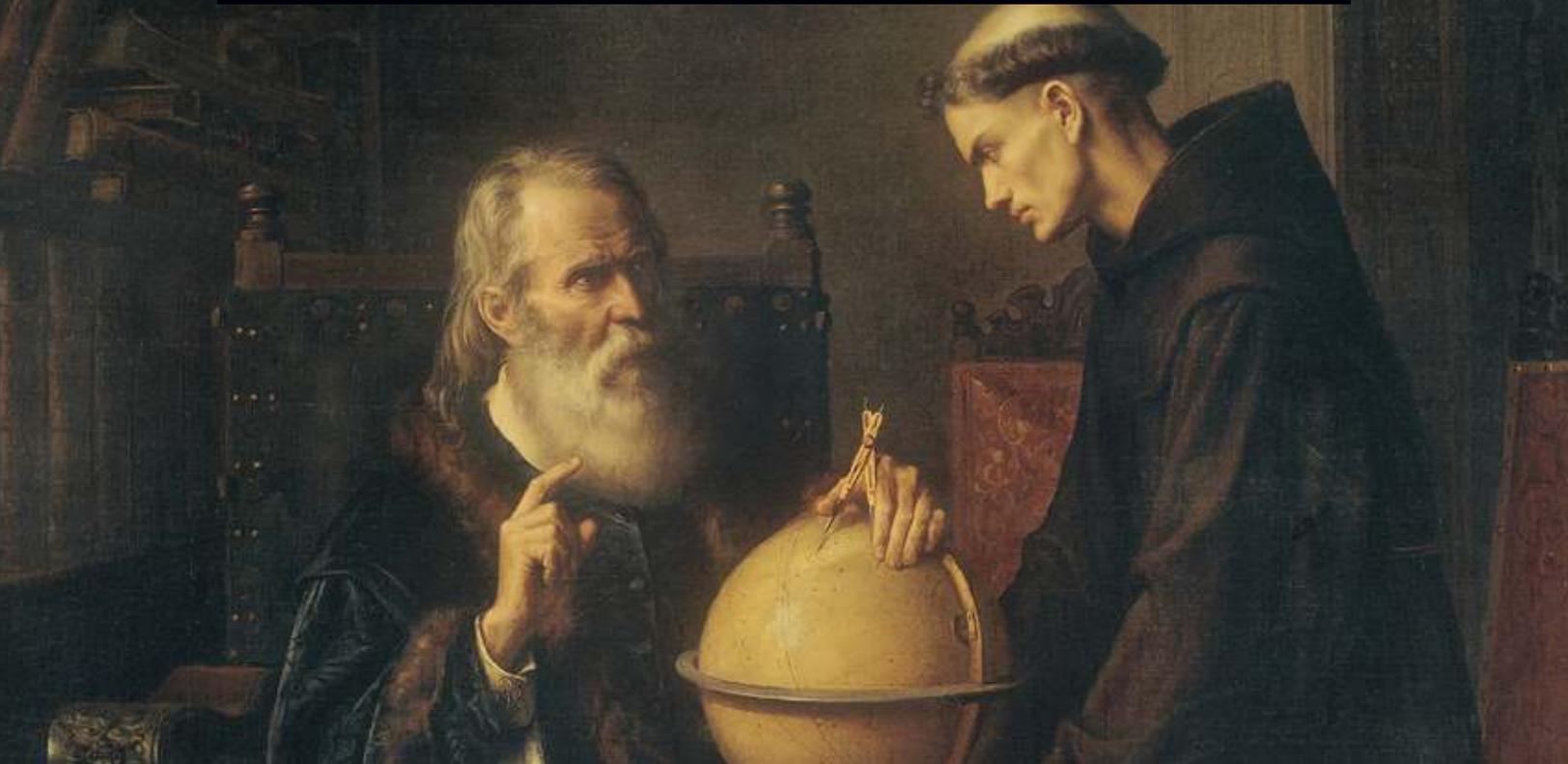
objectif n'est pas d'établir la « vérité historique » ; il sait bien qu'il est impossible de l'atteindre » (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 18). Il est intéressant de voir que, dans cet extrait, le manuel ne propose pas de remise en question de l'existence d'une vérité ontologique de l'histoire, mais qu'il énonce plutôt une impasse d'ordre méthodologique. Autrement dit, il n'affirme pas que la vérité historique (absolue, définitive, etc.) est impossible en soi, mais seulement qu'elle est inatteignable. Cette idée, aussi développée ailleurs dans ce manuel, nuance la possibilité « de reconstituer l'ensemble du passé », lorsque l'on fait face, soit à la destruction des documents historiques, soit à l'incapacité d'une part importante des populations dans l'histoire de rendre compte par écrit de leur vécu (Duhaime, Piché et Simony, 2012, 15). Au final, cette remise en question de la « vérité historique » s'inscrit parfaitement dans une posture épistémologique réaliste.

CONCLUSION

Quelles conclusions sont à tirer de cette analyse ? Sans surprise, j'affirme qu'elle démontre que les manuels étudiés adoptent une posture épistémologique réaliste. On peut donc conclure que, sur ce point, ils ne correspondent pas à l'histoire scientifique de référence. Évidemment, ce serait excessif de généraliser la situation des manuels à l'ensemble de l'enseignement historique collégial, comme le posait ma question générale de recherche. Nombre d'études sont encore à faire afin que l'on puisse vraiment dresser un portrait de la situation.

Au sujet des manuels, je me demande s'il est possible d'imaginer des réaménagements qui pourraient pallier certains problèmes évoqués. Suite à ce travail, je pense qu'il serait intéressant de remettre la science historique « sur ses pieds » en promouvant, non pas des résultats abstraits et déconnectés de leur contexte de production, mais, au contraire, les processus concrets par lesquels les savoirs sont produits, c'est-à-dire enseigner la science historique plus que l'histoire. Mais cette valorisation du processus scientifique par l'enseignement de l'histoire n'était-elle pas déjà au cœur même des recommandations du rapport Parent ?

Enfin, quant au travail que je viens de présenter, je souhaite réaffirmer que mon objectif n'a jamais été de juger de la qualité du travail des auteur-e-s des manuels. J'espère seulement qu'il sera l'occasion d'élargir la réflexion sur le type de compréhension de l'histoire véhiculée dans les manuels et dans l'enseignement collégial².



RÉFÉRENCES

1. Cet article présente la démarche inscrite dans le mémoire de l'auteur : Jeff Chartrand, 2015. « La science historique et le rapport aux savoirs des manuels québécois du cours collégial « Histoire de la civilisation occidentale » : analyse épistémologique et critique » (Mémoire, Université de Montréal).
2. Si la question de l'épistémologie et de l'enseignement vous intéresse, j'attire votre attention sur le numéro d'automne 2015 de *Pédagogie collégiale* incluant un dossier sur ce sujet : Association québécoise de pédagogie collégiale, « Dossier — L'épistémologie en éducation », *Revue pédagogie collégiale* 29, no 1 (automne 2015) : 18-42.

MÉDIAGRAPHIE

Avenier, Marie-Josée. 2011. « Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme? », *Management & Avenir* 43, no 3 : 372-391.

Baillargeon, Normand. 2006. *La réforme québécoise de l'éducation : faillite philosophique*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay, http://classiques.uqac.ca/contemporains/baillargeon_normand/reforme_qc_education/reforme_qc_education.html.

Bloch, Marc. 2005 [1949]. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay, http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/apologie_histoire.html.

Chesneaux, Jean. 1976. *Du passé faisons table rase : à propos de l'histoire et des historiens*. Paris : Maspéro.

Chrétien-Goni, Jean-Pierre. S.d. « Heuristique », *Encyclopaedia universalis*, <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/heuristique>.

Dagenais, Michèle et Christian Laville. 2007. « Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale ». Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 60, no 4 (printemps) : 517-550.

Demers, Stéphane. 2011. « Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas » (Thèse, Université du Québec à Montréal).

Duhaime, Vincent, Sébastien Piché et Emmanuelle Simony. 2012. *Histoire de l'Occident*. Montréal : Modulo.

Fahmy-Eid, Nadia. 1991. « Histoire, objectivité et scientificité. Jalons pour une reprise du débat épistémologique », *Social History/Histoire Sociale* 24, no 47 (mai) : 9-34.

Febvre, Lucien. 2008 [1952]. *Combats pour l'histoire*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay, http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_l'histoire/Combats_pour_l'histoire.html.

Glaserfeld, Ernst von. 1988. « Introduction à un Constructivisme Radical », dans Paul Watzlawick, éd. *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil.

Lafrenière, Louis et Lorne Huston. 2010. *Rencontres avec la civilisation occidentale*. Anjou : Éditions CEC.

Langlois, Charles-Victor et Charles Seignobos. 2005 [1898]. *Introduction aux études historiques*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay, http://classiques.uqac.ca/classiques/langlois_charles_victor/intro_etudes_historiques/intro_etudes_historiques.html.

Langlois, Georges et Gilles Villemure. 2012. *Histoire de la civilisation occidentale*. 5^e éd. Montréal : Chenelière éducation.

Lebrun, Johanne, Yves Lenoir et Julie Desjardins. 2004. « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 », *Revue des sciences de l'éducation* 30, no 3 : 509-533.

Leduc, Jean. 2009. « Les historiens français contemporains et la question de la vérité », *Réseau historiographie et épistémologie de l'histoire*, http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/sites/historiographie/IMG/pdf/LES_HISTORIENS_FRANCAIS_CONTEMPORAINS_ET_LA_QUESTION_DE_LA_VERITE.pdf (consulté le 20 juin 2013).

Le Moigne Jean-Louis. 2012. *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.

Leter, Michel. 1990-1991. « Théorie de l'heuristique littéraire », dans Michel Leter; *Séminaires dirigés au Collège International de Philosophie (1990-1995)*, <http://aboutleter.chez-alice.fr/pages/etexts%20ml/Ciph1.html> (consulté le 25 juin 2014).

Lynch, M. 2001. « Vers une généalogie constructiviste du constructivisme », *Revue du MAUSS* 1, no 17 (1^{er} mars) : 224-246.

Mariot, N. et P. Olivera. 2010. « Constructivisme », dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt, dir. *Historiographies : concepts et débats*, Paris : Gallimard, 2 : 705-710.

Passmore, K. 2003. « Poststructuralism and History », dans S. Berger, H. Feldner et K. Passmore, dir. *Writing history: theory & practice*. Londres : Arnold, 118-140.

Paxton, R. J. 2002. « The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem », *Cognition and Instruction* 20, no 2 (1^{er} janvier) : 197-248.

Source: Wikimedia Commons

Rey-Debove, Josette et Alain Rey. 2015. « Reconstituer », *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert, 2146.

Simard, Marc et Christian Laville, 2010. *Histoire de la civilisation occidentale*. 3^e éd. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique inc.

Simiani, F. 1960 [1903]. « Méthode historique et Science sociale », *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 15, no 1 (1^{er} janvier) : 83-119.

Therriault, Geneviève. 2008. « Postures épistémologiques qui développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs » (Thèse, Université du Québec à Montréal, <http://www.archipel.uqam.ca/1311/>).

Therriault, Geneviève, L. Harvey et P. Jonnaert. 2007. « Une analyse épistémologique des rapports aux savoirs sous-jacents à un manuel d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire », dans Monique Lebrun, éd. *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LIVRES MARQUANTS

L'HISTOIRE À L'ÉCRAN

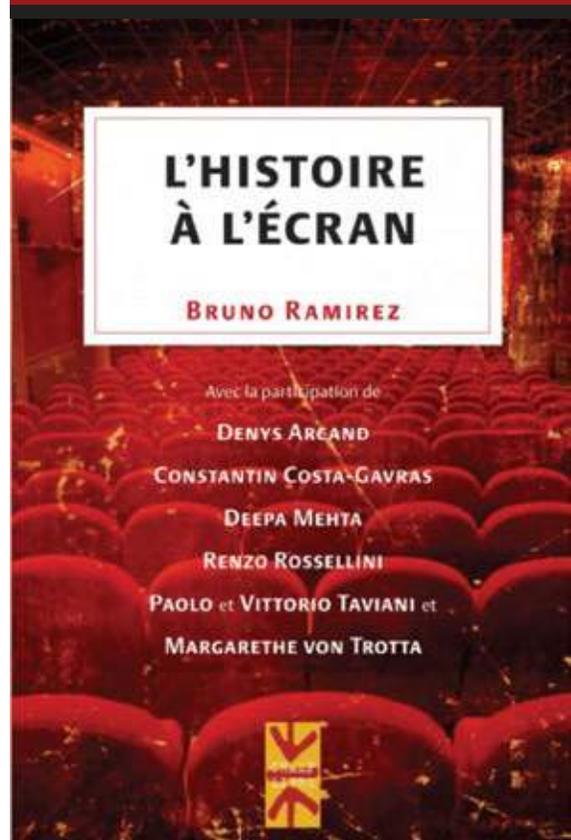
GÉRAUD TURCOTTE

CÉGEP DE L'OUTAOUAIS

**RAMIREZ, Bruno. *L'histoire à l'écran*,
Montréal, PUM, 2014. 333 p.**

Trop peu de livres traitant du cinéma à caractère historique sont publiés pour passer sous silence un ouvrage de qualité paru chez nous. Bruno Ramirez a l'avantage sur beaucoup d'auteurs d'être à la fois un historien reconnu de l'Université de Montréal (spécialiste de l'histoire de l'immigration) mais aussi, un scénariste (*La Sarrasine* et *Caffè Italia, Montréal*). Cette double compétence fait de l'auteur un intervenant plus que crédible dans ce champ de recherche particulier.

Le livre se présente en deux parties dont la première aborde deux sujets. Les deux premiers chapitres, plus théoriques, traitent du développement de l'art cinématographique et de celui de la science historique au XX^e siècle et font la différence entre le projet historiographique (l'Histoire des historiens) et le projet filmique (l'histoire avant l'Histoire). L'auteur met aussi en lumière l'apport fondamental de certains historiens (Marc Ferro, Robert A. Rosenstone et Natalie Zemon Davis, entre autres) dans l'étude du cinéma à caractère historique tout en soulignant le désintérêt, voire le mépris, de la majorité des historiens quant à cette forme de représentation de l'Histoire. Les deux chapitres suivants parlent plutôt de l'élaboration d'un film à caractère historique en soulignant l'importance d'une recherche étendue effectuée avant l'écriture du scénario, évidemment, mais aussi avant la fabrication des décors et le choix des accessoires. Pour illustrer ses propos, l'auteur cite plusieurs films en les regroupant en trois catégories. Il y a celle dite biographique (*Amarcord, Fanny et Alexandre, Léolo*), celle de la microhistoire (*Le retour de Martin Guerre, L'arbre aux sabots, Le ruban blanc*) et celle de l'émancipation (*L'âge de fer, La prise de pouvoir par Louis XIV, Blaise Pascal, Saint-Augustin*, tous des films de Roberto Rossellini). Finalement, il nous fait part de ses expériences en tant que scénariste (*La Sarrasine, Caffè Italia, Montréal, Il Duce Canadese* et *La dérouté*).



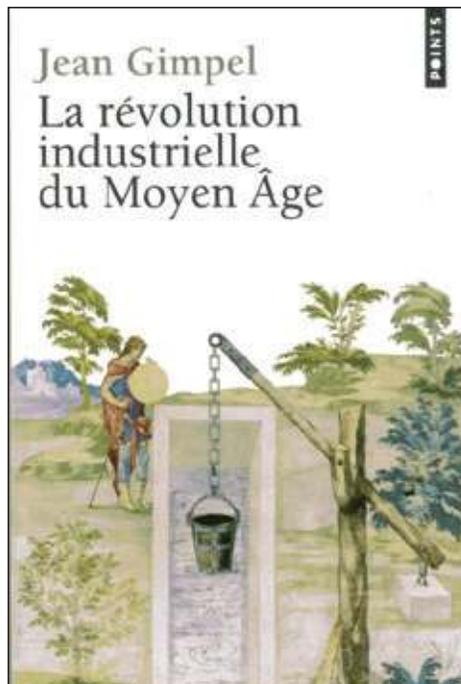
La deuxième partie du livre est formée d'entrevues avec six cinéastes (dont les frères Taviani et Margarethe von Trotta) qui témoignent des efforts entrepris pour rendre à l'écran une Histoire vivante peu éloignée de l'Histoire écrite.

Je partage avec l'auteur la thèse selon laquelle le cinéma est le plus puissant vecteur d'images et de connaissances du passé. Cependant, là où j'analyse le discours historique des films, indépendamment de l'étiquette « film commercial » ou « cinéma d'auteur » qu'on peut leur accoler, Bruno Ramirez va plus loin en défendant, dans une approche « rossellinienne » de l'histoire à l'écran, la fabrication d'une filmographie à caractère historique de qualité, remportant l'adhésion, non seulement du grand public, mais aussi des historiens. Le choix des films cités laisse peu de doutes quant à l'inclination de l'auteur pour les films d'auteur.

LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE DU MOYEN ÂGE

GENEVIÈVE TREMBLAY

CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME



GIMPEL, Jean. *La révolution industrielle du Moyen Âge*, Paris, Éditions du Seuil, 1975, 244 p.

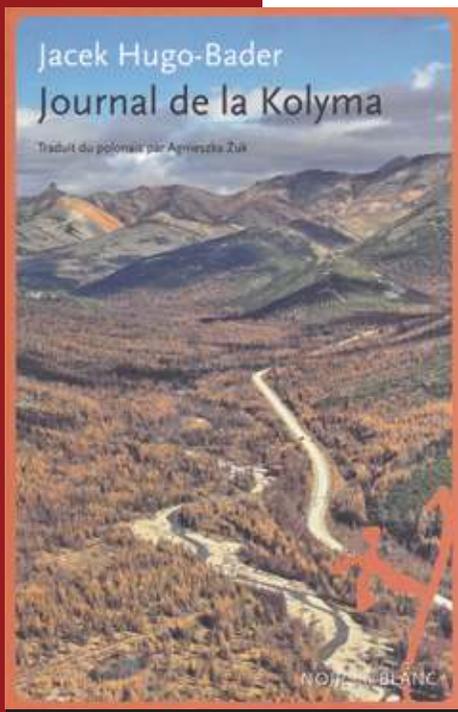
La médiéviste que je suis est toujours attirée par ce qui touche le Moyen Âge. Toutefois, mes intérêts me portaient surtout vers une littérature plus culturelle ou sociale. Depuis peu, je suis à la recherche d'ouvrages traitant de l'essor de la bourgeoisie et c'est dans cette optique que j'ai dévoré cet ouvrage qui montre une autre facette de cette période qui m'est chère.

La révolution industrielle du Moyen Âge adopte comme symbole le moulin, qui existait déjà depuis l'Antiquité romaine, mais étant donné la quantité d'esclaves, les Romains n'ont pas cherché plus que nécessaire à en augmenter l'efficacité. Plus tard, dans les compilations du Domesday Book, on répertorie déjà plus de 5 600 moulins auxquels on a commencé à raccorder des arbres à cames, inventés en Chine au III^e siècle. Ce combo encourage la mécanisation de toute une série d'opérations industrielles, permettant par le fait même d'augmenter la productivité -un homme actionnant un moulin à foulon fait l'ouvrage en une journée de quarante hommes- et de standardiser le produit, notamment dans la métallurgie. L'eau des moulins n'est pas la seule source énergétique, il y a aussi le charbon, déjà exporté par l'Angleterre vers 1 200 et dont il faut réglementer l'utilisation près des villes au XIV^e siècle à cause de la pollution qui en découle.

La révolution touche également l'agriculture. Nous connaissons déjà l'utilisation de la rotation des cultures, mais Gimpel affirme que l'utilisation du cheval (qui peut travailler jusqu'à deux heures de plus par jour que le bœuf) vient régulariser cette rotation en obligeant le paysan à cultiver l'avoine. L'utilisation du cheval, attelé à la charrue lourde à versoir qui permet de contrôler la régularité et la profondeur des sillons, exige une reconfiguration des terres en rangs pour faciliter les manœuvres. Et on peut trouver des traités d'agronomie aussi tôt qu'au XIII^e siècle avec les recherches indépendantes de l'Anglais Walter Henley.

Le livre de Gimpel prend ensuite un autre chemin pour traiter de l'enrichissement possible grâce à cette révolution. Il est question de l'absence de scrupules des marchands anglais et des tisserands florentins, comme lorsque les banquiers florentins provoquèrent l'effondrement de l'industrie flamande en achetant d'avance la laine anglaise. Les conditions des travailleurs ne sont pas en reste. Les travailleurs, selon le rapport de force qu'ils sont capables d'imposer, soutirent des concessions diverses, comme les mineurs échappant à la justice seigneuriale. À l'autre bout du spectre, on voit déjà poindre une classe prolétaire chez les ouvriers du textile italiens qui se verront refuser tout droit professionnel ou politique jusqu'à la révolte des Ciompi.

Comment expliquer qu'on en sache si peu sur cette période dynamique à tous points de vue? Selon l'auteur, c'est parce que l'histoire de la technique est tardive, les intellos étant peu enclins au travail manuel et technique. Je me reconnais bien là!



JOURNAL DE LA KOLYMA

PATRICE REGIMBALD
CÉGEP DU VIEUX MONTRÉAL

HUGO-BADER, Jacek. *Journal de la Kolyma*, traduit du polonais par Agnieszka Zuk, Lausanne, Les Éditions Noir sur Blanc, 2015, 367 p.

Dans cet ouvrage, Jacek Hugo-Bader fait le récit de l'aventure en autostop qu'il a effectuée sur la Route de la Kolyma à l'hiver 2010 entre Magadan et Iakoutsk, un périple de plus de 2000 kilomètres dans cette région à l'extrême est de la Sibérie, au-dessus du cercle polaire arctique.

L'auteur, fervent militant anticommuniste durant les années 1980, est journaliste pour le grand quotidien polonais *Gazeta Wyborcza*. Depuis une vingtaine d'années, il parcourt de long en large, en bicyclette, en moto ou en jeep, les anciens territoires du bloc communiste (Chine, Tibet, Mongolie, ex-républiques soviétiques de l'Asie centrale, Sibérie) comme s'il s'agissait, à travers ses périple, d'entretenir la mémoire d'un passé en voie d'effacement définitif. Et comme dans son précédent ouvrage *La fièvre blanche, de Moscou à Vladivostok*, l'auteur arpente les reliquats déglingués de l'Empire soviétique.

Source: Wikimedia Commons



La Kolyma, du nom du fleuve qui s'écoule vers l'Océan arctique, est une immense région enclavée dont l'unique route n'est praticable qu'une partie de l'année. Souvent qualifiée de « Golgotha russe », « d'enfer arctique » et de « crématoire blanc », la région a connu son apogée à l'époque des grandes purges stalinienne. Un véritable archipel du goulag y a été développé, constitué de 170 camps et 200 000 prisonniers. Et c'est environ deux millions de prisonniers politiques et de droit commun qui y ont été déportés entre 1932 et 1956 pour y travailler dans des mines d'or, d'argent et d'uranium. L'existence de ces camps fut révélée en 1941 par des prisonniers polonais libérés après l'invasion de l'Union soviétique par l'Allemagne nazie.

Sur les 3000 prisonniers de guerre polonais qui y furent internés en 1940 et 1941, 171 recouvrèrent la liberté. C'est dire la dureté des conditions de travail qui y régnaient. Ironie de l'histoire, c'est un combattant de la liberté polonais Jan Czernski, déporté en Sibirie pour avoir participé à l'insurrection de janvier en 1863-1864, qui a sillonné le premier la région et en a révélé les extraordinaires valeurs géologiques.

Aujourd'hui, 150 000 personnes habitent ce territoire, c'est-à-dire trois fois moins qu'au moment de la chute du communisme. C'est à ce rejeton monstrueux de la terreur stalinienne, véritable Atlantide en perdition, qu'Hugo-Bader s'est intéressé, moins pour en célébrer le naufrage que pour en rencontrer les rescapés, recueillir des témoignages, apprendre de leur bouche ce qu'ils ont vécu, comprendre enfin comment on vit encore aujourd'hui dans un tel endroit. Et comme pour réconcilier le passé et le présent, l'auteur s'est muni d'un *roadbook* qui l'accompagne tout au long de ses pérégrinations, *Récits de la Kolyma* de Varlam Chalamov, immense fresque dépeignant l'univers concentrationnaire stalinien².

Le journal d'Hugo-Bader, structuré chronologiquement en fonction de son avancée le long de la Route de la Kolyma, évoque au fil des chapitres ses rencontres et présente une galerie de personnages aux destins les plus singuliers : des aventuriers chercheurs d'or, des potentats locaux engagés tout à la fois dans la politique et dans des activités économiques clandestines, des policiers corrompus, une chamane iakoute, d'anciens prisonniers des camps ou bien encore, Natalia Nikolaïevna, soixante-dix-neuf ans, fille de Nikolaï Iejov, chef suprême du NKVD entre 1936 et 1938, artisan cruel des grandes purges et responsable de la mort de centaines de milliers de personnes.

Dans cet essai d'histoire immédiate, aux confins de l'extrême, l'auteur se bute à une nature implacable où la traversée des torrents des rivières s'effectue sur des bateaux de fortune et où les voyageurs sont si souvent attaqués par les ours que les habitants de la Kolyma



ont inventé un verbe pour caractériser l'action des ours qui éventrent les toits des voitures pour en dévorer les occupants, comme s'il s'agissait d'ouvrir de simples boîtes de conserve.

Il y a quelque chose dans ce récit qui fait penser à la nouvelle de Joseph Conrad, *Au cœur des ténèbres* : même plongée à l'intérieur de terres inhospitalières — ici, l'Afrique équatoriale, là, les étendues de la Sibirie arctique — même éloignement de la civilisation, même remontée du cours d'un fleuve et du temps pour s'y confronter aux aspects les plus sauvages et les plus sombres de l'humanité.

RÉFÉRENCES

1. *La fièvre blanche. De Moscou à Vladivostok*, Lausanne, Les Éditions Noir sur Blanc, 2012, 528 p.
2. Prisonnier politique, Chalamov a été interné de 1936 à 1951 dans les camps de la Kolyma. Voir : CHALAMOV, Chalam. *Récits de la Kolyma*, nouvelle édition intégrale, Lagrasse, Verdier, 2003, 1536 p. ; CHALAMOV, Chalam. *Récits de la Kolyma*, treize récits extraits de l'édition intégrale, Lagrasse, Verdier, 2013, 192 p.





L'HOMME DANS LA
VILLE:
UNE HISTOIRE
ENVIRONNEMENTALE

1er, 2 et 3 juin 2016

Collège Ahuntsic, Montréal

Nous vous invitons cordialement à ce 20e congrès de l'APHCQ. Au programme : convivialité, échanges, débats et menus plaisirs! Sous le thème de *L'Homme dans la ville, une histoire environnementale*, nous vous proposons un rendez-vous au carrefour de plusieurs disciplines : histoire, urbanisme, architecture, muséologie, chacune offrant un point de vue enrichissant et complémentaire sur l'urbanité. Cité-État de l'Antiquité, bourg médiéval, ville moderne, cité jardin ou banlieue contemporaine, la ville se décline en de multiples facettes, fruits de la volonté humaine de façonner son environnement à son image. À son tour, l'environnement urbain façonne l'homme en l'insérant dans une complexité grandissante de rapports sociaux, de hiérarchies complexes et de rencontres improbables.

Plus qu'un cadre de vie, la ville constitue un univers symbolique où se projettent des espoirs et des utopies, où s'affrontent des intérêts contradictoires, où les hommes bâtissent et détruisent. Étudier la ville, son histoire, son organisation, c'est donc mieux comprendre un certain parcours de l'Homme au cœur de la civilisation.

Nous espérons que ce programme vous intéressera et qu'il enrichira votre parcours personnel.

Votre comité organisateur

Les différentes options d'hébergement pour le colloque

Option 1

Les résidences étudiantes du Collège Ahuntsic à 5 minutes de marche du collège. Pour obtenir le formulaire de réservation, écrire à Louise Forget (l.forget@videotron.ca).

Détails :

- 10 appartements à deux chambres, salle de bain et cuisine pour un total de 20 places disponibles. Vous devez donc être jumelés d'avance. Premier arrivé premier servi.
- 50\$ par personne, taxes incluses.
- **Stationnement** disponible au collège pour 10\$ le 24 heures pour les locataires de la résidence étudiante. Les vignettes seront disponibles au comptoir d'accueil du Colloque. Prévoyez avoir le montant exact en argent comptant. Sinon, il existe du stationnement gratuit dans les rues avoisinantes. Surveillez bien la signalisation.

Option 2

Studios Hôtel de l'Université de Montréal, **514-343-8006**

2450 boul. Édouard-Montpetit, exactement entre les stations de métro Édouard-Montpetit et Université de Montréal.

<http://www.studioshotel.ca>

Détails :

- Différentes options s'offrent à vous à partir de 45\$ + taxes. Vous devez communiquer directement avec le Studios Hôtel.
- 20 minutes de métro plus 7 minutes de marches du Collège Ahuntsic
- Pas de climatisation, salles de bain communes
- Stationnement : disponible à 16\$ + taxes pour 24 heures ou 35 + taxes pour 3 jours

Option 3

Hôtel Quality Inn, 8104, Ave de Neuville, collé à la métropolitaine, à 10 minutes d'automobile du collège.

Tél : **514-493-6363** <http://www.choicehotels.ca/en/quality-hotel-montreal-east-anjou-hotel-cn326>

Pour la réservation, mentionnez le Colloque de l'APHCQ et le code 246 2480

Détails :

- Stationnement gratuit, Wi-Fi et climatisation.
- Chambres avec lit queen ou deux lits simples, tarif régulier 133\$, prix de 119\$ pour le colloque jusqu'au 1er mai, mais possibilité d'annulation sans frais 24 heures avant l'évènement.
- Note : en ce premier mars, la réservation directe, en suivant le lien est à 114\$!!! Bref, vous pouvez toujours utiliser notre code de promotion quand les prix seront plus élevés en mai. À vous de voir. Le site *Hotwire* est aussi une bonne façon d'économiser: <https://www.hotwire.com>

Comment se rendre au Collège Ahuntsic?

En métro

Le Collège Ahuntsic est situé à quelques minutes de marche de la station de métro Crémazie (ligne orange).

En autobus

Autobus 30 (à partir du métro Henri-Bourassa)
Autobus 56 et 146 (à partir du métro Crémazie).

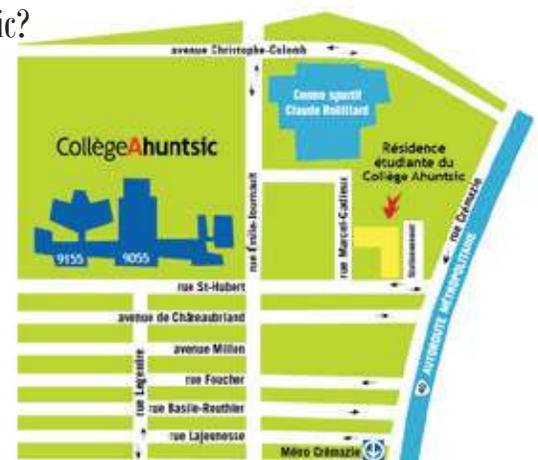
En train

La gare intermodale de trains, située à Ahuntsic-Cartierville, demeure un moyen de transport rapide et efficace pour la clientèle du Collège en provenance de Deux-Montagnes et des environs.

Les coordonnées du Collège

9155, rue Saint-Hubert, Montréal (Québec) H2M 1Y8
514 389-5921 • 1 866 389-5921 • poste 2223

www.collegeahuntsic.qc.ca



POMPEII

« ... UNE EXPÉRIENCE
IMMERSIVE
AU CŒUR DE L'ANTIQUITÉ »

— *Elle Québec*

« VOUS NE POUVEZ
QU'ÊTRE ÉMU
PROFONDÉMENT. »

— *Gravel le matin, ICI Radio-Canada*

« ... UN EXPLOIT
EN MATIÈRE DE
SCÉNOGRAPHIE »

— *Claude Deschênes, Huffington Post Québec*

JUSQU'AU 5 SEPTEMBRE 2016
mbam.qc.ca

Partenaire de l'exposition



Une présentation de



metro

MOIRA & ALFREDO
ROMANO

AIR CANADA

Bell



IL GRUPPO
DELL'ARTE

TOURISME /
MONTREAL

ZONIN



MONTREAL
GAZETTE



MUSÉE DES
BEAUX-ARTS
MONTREAL

Une exposition organisée en partenariat par le Musée royal de l'Ontario, Toronto, et le Musée des beaux-arts de Montréal, en collaboration avec le Museo Archeologico Nazionale di Napoli et la Soprintendenza Pompei. Fresque représentant une scène de banquet (détail). Herculanum. Museo Archeologico Nazionale di Napoli (MANN).