

1

PER

P-445

BNQ

LE PROFESSEUR D'

# HIS TOI RIE

SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

**LE PROFESSEUR D'HISTOIRE** est la revue officielle de la Société des professeurs d'histoire du Québec.

C.P. 2208,  
Québec 2e

Directeur par intérim : **Christian LAVILLE**  
Université Laval  
Président de la S.P.H.Q.

Comité de lecture : **René DUROCHER**  
Université de Montréal

**Roger SAUCIER**  
Université Laval

**Pierre SAVARD**  
Université Laval

Ce PREMIER numéro a été réalisé grâce à la collaboration technique des EDITIONS DU BOREAL EXPRESS.

# 1 LE PROFESSEUR D' HIS TOI RE

## SOMMAIRE

numéro 1, novembre 1968

<b>EDITORIAL</b> . . . . .		<b>2</b>
<b>ARTICLES</b>		
André SÉGAL	L'Esprit de l'enseignement de l'histoire au Collégial . . . . .	<b>5</b>
René VAN SANTBERGEN	L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire . . . . .	<b>17</b>
Pierre SAVARD	La formation des maîtres d'histoire au niveau secondaire et collégial . . . . .	<b>37</b>
Suzanne CITRON	"La Curée", Histoire & roman . . . . .	<b>49</b>
Michel BRUNET	La crise de l'éducation au Québec et l'enseignement de l'histoire à l'université	<b>56</b>
<b>COMPTES RENDUS</b>		
Robert-Lionel SEGUIN, La civilisation traditionnelle de l'"habitant" aux 17e et 18e siècles (Jacques MATHIEU) . . . . .		<b>73</b>
Marcel TRUDEL, Initiation à la Nouvelle-France (André DESILETS) . . . . .		<b>75</b>
Denis VAUGEOIS, Les Juifs et la Nouvelle-France (Jean HAMELIN) . . . . .		<b>78</b>
Charles-Marie BOISSONNAULT, Histoire politico-militaire des Canadiens-Français (1763 - 1945) (Gilles DUBE) . . . . .		<b>80</b>

## EDITORIAL

L'enseignement de l'histoire de "papa" aura bientôt vécu. Les anciennes interprétations apologétiques, patriotiques et civiques de notre passé ne résistent plus à l'analyse critique de nos historiens scientifiques. Le maître doit constamment se tenir au courant du renouvellement de notre discipline.

Mais chaque matière d'enseignement a des exigences propres quant à la communication de son contenu et à l'auditoire auquel elle s'adresse.

Le Rapport Parent, dans un chapitre consacré à l'histoire, incite les éducateurs à repenser les méthodes de communication suivant le niveau des études des élèves.

L'ESPRIT D  
DE L'HISTOIRE

LES MAÎTRES, LES MÉTIERS

On voit par là que contenu et communication sont intimement liés, qu'il n'est plus possible de les séparer sans courir le risque de dévaloriser notre enseignement. Aujourd'hui ce n'est plus facile de bien faire un cours d'histoire; certains l'ont appris à leurs dépens. Les maîtres ont senti le besoin de confronter leurs expériences, d'où la mise sur pied de nombreux colloques dont le Congrès Annuel de notre Société.

Notre revue voudrait être le prolongement de ces réunions et contribuer au renouveau pédagogique qui s'amorce dans nos écoles.

Le premier numéro paru en janvier fut une tentative dans ce sens. Cependant nous sommes conscients des lacunes et des déficiences qu'il contenait; la seule excuse : nous avons voulu faire vite pour répondre à l'attente de nos membres.

Forts de cette première expérience et à la suggestion de quelques-uns, nous avons élargi le champ de nos préoccupations.

Nous mettrons l'accent sur :

- des articles de didactique, c'est-à-dire une interrogation scientifique sur les

techniques pédagogiques de communication soit pour les réformes, soit pour expliquer les raisons de leur efficacité.

- des expériences pédagogiques qui par leur intérêt provoqueront commentaires et recherches.
- de nouvelles interprétations en histoire du Canada qui permettront aux enseignants d'être au courant de l'histoire qui se fait.
- des réflexions sur les programmes et examens et la façon d'en respecter l'esprit sans en être esclave.
- enfin, des comptes-rendus sur les nouvelles parutions tant pédagogiques qu'historiques.

Comme on le voit, notre ambition est grande. C'est pourquoi nous demandons la collaboration de tous nos membres afin que nous ayons une revue qui soit le reflet du renouveau que nous préparons ensemble.

**ROGER SAUCIER**, professeur,  
Didactique de l'histoire,  
Faculté des Sciences de l'Éducation,  
Université Laval.

# L'ESPRIT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU COLLEGIAL

LES MAÎTRES, LES MÉTHODES, LES PROGRAMMES *André Ségol*

Mon propos n'est pas d'analyser la situation actuelle de notre enseignement de l'histoire, mais de vous soumettre quelques réflexions sur l'orientation souhaitable de cet enseignement. Nous travaillons heureusement dans un milieu mouvant. Ni les traditions, ni les structures ne nous écrasent. Les possibilités d'évolution sont largement ouvertes. Les méthodes et les programmes d'histoire restent assez mobiles pour qu'il dépende de nous de faire de l'histoire une discipline fondamentale de l'humanisme à bâtir ou de la laisser se stériliser dans la forme d'un enseignement d'appoint c'est-à-dire d'un enseignement des seuls contextes historiques utiles à l'étude des Lettres, des Arts ou des Sciences Sociales. L'enseignement de l'histoire sera demain ce que nous en ferons. Il sera animé de l'esprit qui nous anime aujourd'hui.

Car je vais précisément essayer de saisir quelques traits de l'esprit qui, à mes yeux, devait animer l'enseignement de l'histoire. Je risque par là d'énoncer des lieux communs, d'enfoncer des portes apparemment ouvertes. Mais il n'est pas que des portes ouvertes ou fermées. Il y a ces portes qui s'ouvrent sous la plus légère pression ou par une simple approche mais qu'un ressort aussitôt referme. Ce sont les plus difficiles à maintenir ouvertes. La tentation d'aborder les problèmes techniques, de chercher les recettes de l'enseignement est très forte. Ces problèmes et ces recettes sont vaines tant que nous ne sommes pas pénétrés des possibilités de notre discipline et des objectifs de notre enseignement. J'entends par "esprit", l'intention de l'enseignement de l'histoire, ses préoccupations éducatives, les valeurs qu'il peut communiquer, la conception de l'histoire, enfin sur laquelle bâtir l'enseignement. Ce réseau mental s'exprime toujours très mal dans les programmes et les directives, mais il fonde la valeur réelle d'un enseignement.

De cet esprit même, nous pourrions ensuite dégager quelques implications fondamentales quant aux choix des programmes, des méthodes et des maîtres.

Mais commençons par nous situer. De la maternelle où l'enfant apprend à lire l'heure et à se servir de mots comme "hier" et "demain", "avant-hier" et "après-demain", à la recherche doctorale du savant qui s'efforce de saisir les nuances entre les perceptions que deux générations successives se faisaient de la durée, il y a continuité. De cette continuité, je saisirai une tranche : le niveau collégial. J'ai pour cela une raison toute personnelle : c'est de ce niveau que me vient le meilleur de mon expérience pédagogique. Il y a une autre raison cependant : c'est peu avant l'âge du "collégial", en douzième peut-être que la majorité des étudiants atteignent le degré de formation personnelle et d'intégration sociale qui leur permet de tirer profit d'un enseignement authentique de l'histoire. Un minimum d'extraversion, de conscience de la durée, d'acceptation de la relativité des valeurs, de maîtrise de l'émotivité n'y sont-ils pas indispensables? Les expériences intéressantes qu'on nous a exposées pour les premières classes du secondaire illustrent clairement l'usage formateur qu'on peut faire de l'histoire, mais témoignent aussi que dans le domaine de la formation du sens historique nos ambitions doivent y être très limitées. Le problème posé au niveau du Collégial peut comporter certaines adaptations aux dernières

classes du niveau secondaire et détermine les principaux impératifs de la formation des maîtres. C'est en quoi l'enseignement universitaire est également concerné.

Situons-nous, — cela peut ne pas être inutile — dans la perspective d'ensemble de l'enseignement collégial (qu'il soit privé ou public, classique, général ou professionnel).

La fonction de cet enseignement n'est pas de préparer des spécialistes. Le Collégial n'est pas une antichambre de l'Université, chargé d'assurer des prérequis. Sinon, pourquoi ne pas remplacer les collèges par des succursales propédeutiques des facultés universitaires? Le Collège, niveau d'enseignement autonome, devra élaborer ses programmes, ses méthodes, sa philosophie, en fonction de sa finalité propre qui est de compléter la formation intellectuelle, personnelle et sociale des étudiants. A ce niveau, les études se concentrent progressivement dans tel ou tel domaine du savoir, non point pour satisfaire à telle ou telle condition d'entrée d'une faculté universitaire déterminée mais parce que l'approfondissement de la formation demande naturellement que l'étudiant se concentre dans un domaine où ses aptitudes et ses goûts l'invitent. Sans doute cette conception du niveau collégial, fidèle aux conclusions de la Commission Parent et à l'optique du Ministère de l'Éducation est-elle encore mal comprise et souvent entravée. Les Universités, méfiantes, — et qui ne les comprendrait? — sont tentées d'intervenir dans les programmes collégiaux, d'imposer des "prérequis", d'exercer des pressions. La collaboration de l'Université, les conseils des personnalités universitaires sont certes indispensables à l'élaboration de l'enseignement collégial, mais il n'appartient pas plus à l'Université de déterminer les programmes des collèges qu'il n'appartient aux CEGEP de déterminer les programmes du secondaire. L'intérêt, bien compris, de l'enseignement universitaire, au moins pour les facultés de Sciences humaines, ne réside pas dans le réseau de connaissances précises et déterminées pour chaque Faculté qu'elle exigerait des diplômés du Collégial, mais dans la formation intellectuelle et la personnalité qu'elle doit attendre d'eux. Un étudiant bien formé, que ce soit par la Philosophie, les Lettres, les Mathématiques, la Géographie ou les Sciences Sociales, peut faire un excellent étudiant en Histoire à l'Université, même s'il n'avait suivi aucun cours d'histoire au Collégial.

Je ne puis donc pas considérer l'étudiant des concentrations d'histoire ou Collégial comme un futur historien, mais je le vois comme un étudiant qui choisit dans l'histoire son champ d'activité privilégié de formation. D'ailleurs la grande majorité des cours d'histoire dans les Collèges se donnent à des étudiants de Lettres, de Philosophie, de Sciences Sociales, ou des Techniques socio-économiques et non pas surtout aux étudiants d'Histoire. Sans doute, le cours d'histoire se présente souvent comme un cours auxiliaire. Un cours de "Relations internationales" complète utilement la formation de celui qui envisage la spécialisation en Sciences politiques. Un cours d'"Histoire des faits économiques" est nécessaire à celui qui se rend en Sciences Economiques. Si cet aspect de l'histoire au Collégial paraît indispensable, il ne répond pas de soi à la **finalité** de ce niveau.

De même un enseignement de l'histoire nationale dans la mesure où il n'a pas été assuré valablement au secondaire nous paraît utile à la formation civique. Mais là encore, il ne répond pas à la finalité propre du niveau. Tout conduit à limiter l'enseignement de l'histoire à l'apport de connaissances directement utiles et par conséquent, à en limiter l'enseignement à des aspects de l'histoire contemporaine ou de l'histoire nationale. De plus, l'aspiration, bien explicable, des étudiants qui conçoivent très souvent au départ, l'histoire comme un outil civique, technique, voire idéologique, presse dans le même sens. Tout ceci risque de réduire l'enseignement de l'histoire à une fonction purement auxiliaire, apporter les notions dont d'autres disciplines ont besoin et uniquement dans la mesure où elles en ont besoin.

Or l'histoire, je pense, a dans l'enseignement aujourd'hui une vocation bien plus large. A l'humanisme traditionnel fondé sur l'étude des Lettres anciennes ou françaises avec ce que ces études comportaient d'aristocratique et d'individualiste ne s'est pas encore substitué l'humanisme nouveau. L'histoire y pourrait tenir une place de premier rang; la connaissance de l'homme social dans la complexité de ses activités et de son affectivité, dans l'interaction indéfinie des volontés humaines et des conditions naturelles, l'élargissement des horizons d'espace et de temps. Le sens de la durée, l'équilibre sans cesse rompu et sans cesse requis entre la critique et la sympathie ne sont-ils pas une école admirable?

L'enseignement de l'histoire au Collégial n'aura donc pour but premier ni de donner aux futurs historiens les connaissances prérequisées, ni de fournir une information historique utile à la poursuite d'autres disciplines, ni de faire prendre conscience du citoyen de son passé collectif. Ces fonctions l'enseignement de l'histoire peut les assurer, doit les assurer, mais à travers elles, il répondra à son but propre qui est de contribuer à grandir l'homme, à l'ouvrir à la dimension totale de l'humanité. On me taxera d'idéalisme et j'accepterai le compliment, car je crains que si nous ne plaçons pas nos objectifs très haut, les résultats risquent de rester singulièrement étriqués.

Fondons-nous sur le principe suivant, qui résume la nature de l'enseignement collégial : "La manière prévaut sur la matière". L'enseignement de la méthode sur l'enseignement du contenu. L'épanouissement de l'intelligence sur l'extension des connaissances. Ce n'est rien de neuf mais c'est essentiel : la vieille parabole de la "tête bien faite" et de la "tête bien pleine". Que ceci soit vrai pour tous les niveaux d'étude, je ne le conteste pas. Mais ailleurs d'autres objectifs imposent des exigences rigoureuses, l'acquisition de techniques élémentaires au primaire, l'acquisition d'un minimum important de connaissances au secondaire, l'acquisition d'habiletés et de connaissances spécialisées aux niveaux professionnel comme universitaire. Le collégial pré-universitaire, seul, dispose de la liberté de programme — et doit en disposer — pour axer toutes ses forces vers la méthode de travail et l'épanouissement de l'intelligence. Appliquons ce principe à l'histoire. Le développement d'un sens de l'histoire nous importera plus que la connaissance de l'histoire. Plutôt que de lui donner une "information historique", nous tendons à conduire l'étudiant vers une "formation historique". Il s'agit de développer le sens de la complexité, du dialogue continu du réel et du mental qui tisse l'aventure humaine. Il s'agit de développer le sens, le respect de l'étranger, de l'autre, du différent qui élargit l'homme et le débúsque de ses préjugés, de ses "pré"-sentiments, le délivre des cadres étroits de son époque et de son milieu. Non point pour s'en évader, mais pour s'y insérer d'un mouvement libre, lucide et inventif. Je viens de trouver dans les documents de travail préparés par les organisateurs du colloque cette citation très juste : "L'histoire est un art de la distance, une sympathie pour ce qui est différent..." Comme c'est long à enseigner ! Quel professeur d'histoire

n'a pas rencontré cent fois face à l'exposé d'une situation ou d'une attitude étrangère dans le temps et l'espace la réaction d'étudiants qui disent : "C'est comme aujourd'hui, ceci . . ." ou "C'est comme chez nous cela . . ." et qui veulent de toute leur force assimiler le différent au connu, telle situation économique ancienne à une situation contemporaine, telle attitude mentale lointaine à une attitude occidentale courante? Quel professeur n'y a pas succombé lui-même? Comme est fort le besoin de sécurité! Comme est ardu le chemin de la liberté d'esprit!

Il s'agit aussi du sens de la durée, des rythmes de la vie sociale, rythmes techniques et économiques, rythmes politiques et institutionnels, rythmes mentaux, rythmes des modes de vivre, d'aimer, de croire, de savoir, de mourir, rythmes biologiques et démographiques.

Il s'agit enfin du sens critique, comme en toute discipline scientifique, mais avec ceci de plus aigu, je pense, en histoire, qu'il n'y a point de méthode critique universelle, que chaque problème est rigoureusement unique, qu'il n'y a point de répétition et que chaque généralisation, fût-elle légitime, n'est qu'une approximation utile mais douteuse.

Les virtualités de cet enseignement nous ne pourrions les exploiter que si nous envisageons l'histoire dans sa conception la plus large et la plus moderne. L'histoire que nous enseignons doit être globale, sous peine de n'être plus que l'appoint historique à telle ou telle discipline des sciences de l'homme.

Est-il concevable que certains programmes distinguent l'histoire d'une part et l'histoire des civilisations de l'autre comme si l'histoire pouvait être autre chose que l'histoire des civilisations? Je pense à ce dialogue entendu : "Vous n'enseignez pas de l'histoire, Monsieur, vous enseignez l'histoire de l'Art". Et celui même qui dit cela paraît surpris qu'on lui rétorque : "Vous n'enseignez pas de l'histoire, Monsieur, vous enseignez l'histoire économique". Et j'aurais bien envie de dire à l'un et à l'autre qu'ils ont raison, que l'enseignement de l'histoire de l'Art, comme de l'histoire économique sont au Collégial des champs trop étroits. Au moment où les Sciences Sociales compartimentées en de multi-

ples disciplines (Sociologie, Anthropologie, Ecologie, Démographie, Economique, Politique, Psychologique Sociale, etc.) cherchent leur unité, ne serait-il pas tragique que l'enseignement de l'histoire se désagrège?

Car l'histoire possède une unité profonde, non point dans son objet qui est le plus varié, le plus divers qu'une science puisse s'assigner, mais dans sa problématique, son "enquête" (**istoria**) pour prendre le mot dans son sens étymologique. La démarche intellectuelle de l'histoire lui est propre en ceci que "rien d'humain ne lui est étranger". Ne nous imaginons pas trop vite que cette phrase célèbre soit applicable à toute science de l'homme. Sans doute, par la force des choses, — ou plutôt, par l'unité de l'homme, — toute science de l'homme doit tenir compte de tout l'homme. La science économique ne peut pas plus écarter les phénomènes psychiques que l'étude littéraire ne peut faire abstraction des conditions matérielles de la création. Mais si le mot de TERENCE représente un idéal pour tout humaniste, l'histoire me semble seule à garder pour objet propre, tout l'humain. A l'histoire, par définition, rien d'humain n'est étranger.

Il reste, bien sûr, évident qu'au niveau de la recherche et au niveau de l'enseignement de la recherche, c'est-à-dire à l'Université, des hommes et des jeunes gens, formés préalablement à l'histoire globale, s'attachent à l'analyse spécifique d'un aspect ou d'une période. Mais au niveau collégial, non! La préoccupation de l'histoire dans sa totalité doit dominer. Et ce n'est pas une question de programme. Sans doute, certains intitulés de cours peuvent être plus propices que d'autres. Cent ans d'histoire globale du Canada donnent mieux prise à la formation historique que trois ou quatre siècles d'histoire économique du Canada. Mais un professeur historien partira naturellement de l'angle économique pour conduire à l'histoire globale comme tel autre pourrait, historien, lui aussi, partir des manifestations de l'art pour atteindre un objectif analogue.

Autant, je redoute au préuniversitaire l'enseignement d'un amateur, d'un professeur qui n'aurait pas reçu ou acquis une véritable formation d'historien, autant je redoute l'enseignement d'un historien qui ne serait plus que le spécialiste de tel ou tel aspect, de telle ou telle période.

N'est-ce point une merveilleuse école de réalité vivante que de découvrir les sociétés humaines dans leur complexité, de sillonner de droite à gauche et de gauche à droite, ce champ qui va du réel au mental et du mental au réel, des faits économiques aux croyances populaires et de la psychologie collective aux institutions politiques d'un peuple et d'une époque. Une école de réalité, confuse et concrète comme le vivant... organique. Une merveilleuse école pour la compréhension du monde actuel, pour l'action dans le présent. Non pas tant parce que le passé explique le présent et non plus cette fois par la grâce des trop fameuses "leçons du passé" (des trop farçueuses leçons du passé). Mais parce que l'intelligence de la complexité des sociétés passées ne peut que nous aider à l'intelligence tellement plus difficile de ce monde où nous sommes terriblement concernés. Valéry, lui-même, dont le scepticisme à l'égard de l'histoire est bien connu, ne disait-il pas que — je cite de mémoire — "si l'histoire ne permet pas de prévoir, alliée à l'indépendance de l'esprit elle permet de mieux voir le présent".

Oui, j'en viens au présent. Car la formation historique n'est pas vertu d'antiquaire. L'histoire passe pour la science du passé, c'est, si j'ose dire, par accident, car si, par absurde, les sociétés futures nous avaient laissé des traces elles seraient aussi, je pense, objet de l'enquête historique. J'en viens au présent non point pour souhaiter quelque privilège pour les périodes qui lui sont proches, ni pour inviter à multiplier les parallèles du passé et de l'actuel — ces comparaisons offrent un outil pédagogique aussi dangereux que précieux —, je ne fais pas appel aux digressions faciles, mais je souhaite que résolument, on envisage l'enquête historique comme le tissu des questions que pose l'homme contemporain aux générations antérieures. Car le champ de l'histoire comporte bien plus de questions que de réponses. Et que vaudrait une réponse qui ne serait pas réponse à une question.

La problématique de l'histoire, ce sont les économistes, les sociologues, les anthropologues, les psychologues, les biologistes d'aujourd'hui qui la pose. Et, d'un mouvement réversif, les sociétés mortes nous éclairent sur la plupart des problèmes de notre temps, leur donne une perspective, un champ. J'en veux pour exemple le long questionnaire que la science démographique et plus encore

le progrès de la préoccupation démographique, soumet à l'historien. Ou encore l'inquiétante question que pose à nos métropoles immenses et incultes l'Athènes de Périclès, la Florence de Médicis, dont le réservoir humain n'était pas plus large que certaines petites villes de province, aujourd'hui. (Par la population, Athènes et Florence étaient plus proches de Québec que de Montréal).

Ce dialogue du passé et du présent, je le trouve exemplaire lorsque dans un cours sur la civilisation grecque classique, nous en venons à souligner les limites de cette civilisation de "l'Homme grec-libre" de l'**Homme** au sens du mâle parce que la femme souffre d'entraves multiples dans son épanouissement, du **Grec** parce que l'humanité extérieure, barbare, en est exclue, **libre** parce qu'il s'agit d'une société esclavagiste. Cette façon — légitime — de présenter les choses ne naît-elle pas consciemment ou inconsciemment des schémas mentaux de l'homme actuel? Mais inversement ne renvoie-t-elle pas une image saisissante des aspirations et des valeurs les plus vivantes et les plus caractéristiques de notre temps; l'émancipation de la femme, l'oecuménisme, la libération de l'homme à l'égard des contraintes du travail servile?

Développer une attitude historique par la perspective d'un enseignement global de l'histoire, alimenté résolument par le dialogue du présent et du passé nous conduit à la mesure du temps, la pierre de touche de l'historien.

Il n'est pas d'enseignement de l'histoire qui ne soit fondé sur la chronologie. Combien d'étudiants conçoivent le sens chronologique comme un exercice de mémoire, un préalable, nécessaire et ennuyeux à l'étude de l'histoire? Nous voyons pourtant dans le sens chronologique un des fruits les plus riches de cette discipline. Il m'a toujours paru paradoxal d'entendre tant d'hommes publics ne faire appel à l'histoire que pour témoigner de leurs dons étonnants pour l'anachronisme. Ils mesurent à qui mieux, mieux le présent à l'aune du passé et vice-versa. Vraiment, farceuses, les leçons du Passé! Et les esprits chagrins de déclamer sur l'immutabilité de la nature humaine - particulièrement de ses vices - et l'éternel recommencement des civilisations " qui se savent mortelles".

Apprendre à situer chaque événement, chaque pensée, chaque attitude, dans son contexte. Comprendre - dans le sens étymologique du mot - saisir les relations et les interactions. Savoir que ce n'est point connaître historiquement un phénomène économique que de ne pas avoir une vue aussi sensible qu'il se peut du milieu social où le phénomène se produit et de la perception qu'ont pu en avoir les contemporains. Porter au profond de soi cette conviction que chaque époque, chaque peuple, chaque individu demeure irréductiblement unique et qu'aucune conjoncture ne se répète. Savoir comparer sans être dupes de nos comparaisons. Comprendre sans juger. Aimer sans imiter. Respecter ici, sans mépriser ailleurs. C'est cela le sens chronologique. Et si l'enseignement de l'histoire au Collège ne produisait que ce fruit, les professeurs d'histoire auraient droit d'être fiers. L'histoire n'exerce-t-elle pas une ascèse sociale, une psychanalyse, dirais-je presque, qui libère la société vivante des contraintes de son passé, à mesure qu'elle l'éclaire, parce qu'elle se sait différente de son passé. La fonction de l'histoire, au contraire de ce que pensent beaucoup, n'est pas d'enraciner l'homme mais de le déraciner, le libérer, l'extraire de la condition végétative.

Le sens de la complexité et de l'unicité des situations historiques nous a paru le fondement d'une attitude historique faite de respect et de liberté. Et nous souhaitons que l'histoire au Collège soit enseignée d'abord dans cet esprit ce qui n'exclut pas certaines fonctions auxiliaires.

Or aucun programme n'imposera jamais sans doute ces valeurs et ces objectifs. Au moins faut-il veiller à ce que les programmes et les méthodes prescrites ne nuisent pas à la finalité humaniste, humanisante, des cours.

Je demanderais trois choses aux programmes : d'abord qu'étudiants et professeurs puissent se mouvoir librement dans des programmes souples et amples, sans description tracassière des contenus. Il s'agit moins d'une matière à voir que d'un esprit et d'une méthode à acquérir. Ensuite, que les cours couvrent des sociétés, des civilisations, des époques, plutôt que des aspects partiels de l'histoire. Enfin que l'ensemble des cours effectivement donnés s'équilibrent et s'ouvrent largement au monde. Il est naturel que, dans le temps, l'histoire

contemporaine, et, dans l'espace, l'histoire nationale bénéficie de privilèges, mais non pas de monopoles. Dans ce domaine, il existe une facilité dangereuse qui consiste à vouloir répondre aux intérêts immédiats des étudiants. La mission de l'éducateur n'est pas de les intéresser à ce qui les intéresse spontanément, mais de les intéresser — et c'est cela qui contribue au progrès de l'esprit! — à ce qui leur est étranger, de faire naître des besoins nouveaux, d'ouvrir les horizons, de grandir l'homme.

Pour prendre dans les programmes récents quelques titres de cours qui me paraissent particulièrement adaptés à l'enseignement collégial je citerais "Initiation à l'histoire et ses méthodes", "Le fait français en Amérique du Nord", "Histoire de l'Atlantique", "La Méditerranée dans l'histoire".

Ces programmes, j'en suis conscient, invitent dangereusement aux généralités et à la fantaisie, ils permettent sans aucun doute, un enseignement ou trop superficiel ou trop savant. Il faut les mettre dans les mains de professeurs formés et convaincus. La méthode de l'enseignement en est d'autant plus importante. Je pense qu'il n'existe pas une méthode, mais autant de méthodes que de relations "classe-professeurs". Ici aussi l'essentiel repose sur la personnalité et la conscience du professeur. Toutefois on pourrait indiquer quelques principes qui peuvent s'intégrer dans la méthode de chacun.

D'abord, il est indispensable que tout cours d'histoire se prolonge dans le travail personnel de l'étudiant. Le ministère a judicieusement prévu dans plusieurs cas six périodes de travail personnel pour trois périodes de cours. Certaines institutions ont également introduit une période de travaux pratiques. Ce travail personnel peut être varié. Il y a l'étude du cours et les compléments de lecture, la recherche et le commentaire d'un document, la préparation d'un séminaire sur une question précise... Je crois plus efficace une succession de travaux courts à sujets divers qu'un travail long qui risque de n'être qu'une compilation de lectures et que l'étudiant ne fait de toute manière qu'au dernier moment.

Ensuite il importe de ramener sans cesse le cours vers les situations con-

crètes, analysées profondément et globalement. Ici le document écrit ou figuré paraît extrêmement précieux non pas pour illustrer mais pour servir de point de départ ou d'aboutissement à une enquête précise. Il faut alterner entre des temps de survol, des temps d'approche concentrique d'une situation, des temps pour l'analyse de cette situation.

Enfin, le souci de la méthode de travail de l'étudiant, fiches, citations des sources, rigueur et honnêteté intellectuelle s'intégrera dans la méthode du professeur.

Mais nous revenons sans cesse au professeur et à la formation des maîtres. Au Collégial le professeur d'histoire doit être un historien. Peut-être n'est-il pas toujours possible qu'il mène ses propres recherches, qu'il soit un artisan. Au moins faut-il qu'il ait acquis la formation d'un historien, cette largeur de vue, cette curiosité universelle, ce souci du réel dans sa complexité et son unicité... et l'indépendance de l'esprit.

Offrir à tous les niveaux de l'enseignement des maîtres en nombre suffisant et dotés d'une formation historique élevée, c'est un des défis que la Société pose à l'Université.

André SEGAL,

Institut d'Histoire, Université Laval.

# L'HISTOIRE EN PROCES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

René Van Santbergen

Nul ne peut encore nier s'il est conscient que des tensions croissantes et graves ébranlent le monde de l'enseignement. Tout change, l'école, hélas! paraît bien la dernière à s'en apercevoir, elle qui devrait cependant commander le progrès.

## CAUSES DE MUTATION

Plusieurs facteurs se conjuguent pour provoquer et expliquer le changement.

1° **Une démographie nouvelle** caractérisée par un allongement persistant de la longévité, par une diminution du taux de mortalité infantile, ce qui entraîne une augmentation impressionnante de la densité des populations et une aggravation du conflit des générations.

2° **Un progrès exponentiel des sciences et des techniques** responsable pour une grande part de la démographie nouvelle en raison des victoires remportées sur les conditions naturelles d'existence. Libéré de servitudes physiques, l'homme peut appliquer sa raison à améliorer sa connaissance du monde. Celle-ci s'élargit d'autant plus vite que les moyens d'information se perfectionnent et atteignent un public toujours plus large. Le mouvement dès lors s'alimente de lui-même : les exigences croissent à mesure que se créent de nouveaux besoins et les instruments pour les résoudre se multiplient. Jadis insensible même en terme de millénaire, le progrès est maintenant perceptible à l'échelle de la vie humaine.

N.B. : Ces pages constituent la mise au net d'un exposé destiné aux participants du Colloque franco-belge des professeurs d'histoire tenu à Sèvres, du 19 au 23 mars 1968.

Son accélération implique pour l'éducation jadis statique et limitée à l'enfance, puis à l'adolescence, l'obligation d'un renouvellement permanent et d'une continuité constante.

3° **Un élan politique** marqué par l'élargissement du corps civique à l'ensemble de la population par élimination progressive des distinctions d'ordre, de classe, de race, de sexe et d'âge. Il en résulte des orientations nouvelles en matières économique, sociale, culturelle et la mise en cause des structures passées. L'avènement de la femme dans les affaires publiques doit entraîner des modifications propres à sa nature particulière, plus réaliste, moins portée à l'action. De même, l'accession à l'instruction d'éléments plus nombreux issus de couches ou de milieux différents implique des variations dans les conditions de l'éducation. Un enseignement vraiment démocratique se doit d'en tenir compte, mais en est-il toujours ainsi?

### ENCLOS SCOLAIRE

Chaque société a secrété son système scolaire. A cet égard, l'école se définit généralement comme une préparation à la vie. Ses structures étaient jadis aussi stables que l'évolution sociale était lente. L'absence d'obligation scolaire permettait d'ailleurs d'apporter sans grand peine les modifications imposées par les mutations. Cette souplesse n'excluait cependant pas l'installation d'un certain formalisme, le **mandarinat** ou **bureaucratie**, caractéristique des systèmes incapables de se réformer. L'obligation légale y courait son risque le plus grand.

Légalisée, réglementée, rendue obligatoire, l'école d'aujourd'hui y échappe difficilement. En dépit des efforts multipliés de réformateurs, elle tend trop souvent encore à se définir comme une fin en soi. Elle perd ainsi de vue la fonction sociale qui la justifie. Or la rapidité des mutations impose au même moment des transformations que les esprits les plus ouverts ont peine parfois à concevoir eux-mêmes, prisonniers qu'ils sont de leur propre patrimoine mental. La confusion s'installe entre une école de plus en plus repliée sur elle-même bien qu'elle proclame son rôle d'éducatrice, et un monde de plus en plus tributaire d'une école dont il constate les lacunes.

L'école traditionnelle se trouve dorénavant dépassée par l'école parallèle. Presse, radio, télévision, par leur action de masse, ouvrent en effet aux élèves des horizons autrement exaltants que la monotonie scolaire. Le disciple et le maître s'isolent dans leur désarroi respectif.

Il nous faut maintenant rétablir le dialogue. Renouer sur les bases d'une analyse moderne les relations entre professeur et élève. Mettre la vie dans l'école et l'école dans la vie. Nous nous y sommes employés en ce qui concerne l'histoire.

### **L'HISTOIRE À LA BARRE**

Depuis bientôt un siècle, en Belgique comme en France, les instructions précisent que la leçon d'histoire doit développer chez l'élève du secondaire bien plus une formation qu'une information. Malgré des rappels de plus en plus pressants, celle-ci continue néanmoins à l'emporter, et de loin, sur celle-là. Encyclopédique, verbal, l'enseignement de l'histoire, n'en déplaît à ceux qui le dispensent, échoue dans l'essentiel de son rôle. Il ne développe ni l'esprit critique, ni le sens du relatif, ni même celui de la chronologie, il n'entraîne pas à une méthode de travail. Voilà pour la formation. Quant à l'information, son principal souci, elle néglige des secteurs de plus en plus étendus et dans le temps et dans l'espace, elle ne fournit par conséquent plus les connaissances utiles à tout homme d'aujourd'hui plus que jamais confronté avec les problèmes universels.

En un mot, ni par son contenu, ni par ses méthodes, le cours d'histoire ne répond à ses buts. En bonne logique, il se condamne à disparaître. Il aurait disparu déjà si l'homme, par nature, n'était attaché au passé et soucieux de le connaître. Mais le risque devient grave, maintenant que la plupart des disciplines ont en ce qui les concerne suppléé par leurs propres moyens aux carences des professeurs d'histoire. Classée juridiquement parmi les branches secondaires, l'histoire est en voie d'élimination soit totale soit partielle dans plusieurs types d'enseignement.

Plutôt que d'invoquer la vertu outragée, les historiens s'appliqueront à l'autocritique. Celle-ci révèle sans grande peine les causes du malaise et les remèdes à y apporter.

## CAUSES DU MALAISE

**Première constatation**, tel qu'il est conçu l'enseignement de l'histoire traduit à l'usage des enfants une histoire d'adulte. Egaré par l'énormité de la matière, l'historien pédagogue croit en la résumant la rendre plus accessible à l'enfant. C'est oublier qu'il y a des différences essentielles entre un adulte et un enfant. Celui-ci n'atteint qu'exceptionnellement à la vision globale indispensable pour comprendre l'histoire. Le plus grand nombre des élèves renonce à comprendre. Ils construisent ainsi la réputation de cet enseignement désigné sans nuance comme une "petite branche de mémoire". Ainsi se pose un problème d'analyse du contenu de l'histoire qui débouche sur une réelle méthode d'enseignement de cette matière.

**Deuxième constatation**, toute connaissance est d'autant mieux assimilée que celui qui l'aborde se sent concerné, l'histoire plus que d'autres peut-être. Or, nos programmes scolaires s'obstinent à valoriser une histoire politique à base dynastique dont les cadres doivent fournir les repères de la chronologie mais dont les subtilités découragent les plus diligents. Ainsi se pose un problème de méthode qui débouche sur un aménagement du contenu de l'enseignement de l'histoire.

Certes, beaucoup plus d'historiens qu'il n'apparaît sont conscients du litige. Stimulés par les instructions, mais prisonniers des programmes, ils tentent de concilier l'inconciliable. Certains y parviennent à leur grand honneur. Ils vivent dans une angoisse perpétuelle : plus ils progressent dans la connaissance, plus ils constatent leur ignorance de la matière, plus ils réalisent l'utilité de méthodes actives, moins ils ont de temps à y consacrer. Ajoutons que conditionnée à l'encyclopédisme historique, la société trouve bizarre, voire répréhensible, qu'on n'y sacrifie plus alors que l'on adopte des méthodes dont l'efficacité ne se révélera qu'à la longue et qui dans l'immédiat sont jugées ridicules.

Découragés, un certain nombre renonce, quelques-uns même vont jusqu'à nier le problème et imputent, puérilement, à ceux qui l'analysent la cause du mal. Ils s'accrochent ainsi à un rameau mort alors que les expériences démontrent de plus en plus le péril. Les élèves ne maîtrisent toujours pas la chronologie, ils n'ont de la géographie que des notions vagues, ils n'ont du vocabulaire qu'une connaissance plus floue encore. Les manuels ne sont pas mieux adaptés

aux capacités de compréhension des élèves. Les procédés d'évaluation des connaissances restent empiriques, comme tout le reste d'ailleurs. Aucune ouverture n'est ménagée sur la démographie historique, ni sur l'histoire sociale, ni sur l'histoire économique, ni sur une histoire culturelle étendue à l'ensemble de l'évolution humaine, autant de voies cependant frayées avec succès par les pionniers de la science historique qui se fait et qu'il serait temps d'intégrer dans le circuit de l'enseignement.

Quelques-uns proposent des remèdes.

### REMÈDES PROVISOIRES

Plutôt que des remèdes, des palliatifs ont été suggérés et parfois appliqués.

Puisque le temps fait défaut pour approfondir la connaissance de l'histoire, on a renoncé au système du double cycle pour un cycle unique. On démontre de la sorte que l'histoire ne prépare pas à la vie puisque plus de la moitié des élèves quittent les études secondaires avant la fin de ce cycle et n'ont donc jamais connaissance de l'histoire dont ils ont le plus immédiatement besoin : l'histoire moderne et contemporaine. On imagine l'effet psychologique, alors qu'on prétend parallèlement démontrer, comme il se doit, que l'histoire est essentielle à la formation civique.

On abandonne à chaque discipline la part de l'histoire qui lui revient sous prétexte que l'historien n'étant pas un prix Nobel n'a aucune compétence en science ou en littérature. On oublie, ce faisant, la fonction de synthèse irremplaçable de l'histoire. J'en passe.

Conscients des inconvénients du cloisonnement intercoures et interdisciplines, certains ont essayé de mettre sur pied des organisations de contacts avec plus ou moins de fortune. Des publications ont vu le jour : des bulletins à intention pédagogique-scientifiques, des recueils, des préparations de leçons toutes faites, des manuels richement illustrés. D'autres ont procédé de manière plus radicale en créant des groupes de travail d'histoire rassemblant un nombre limité de membres éparpillés dans des établissements voisins mais tenus à des contacts fréquents sur des objets précis : élargir ses connaissances par un travail d'équipe, expérimenter des méthodes nouvelles en collaboration avec les services administratifs et pédagogiques.

Les progrès certains réalisés de la sorte n'ont rendu que plus sensible la nécessité d'une rénovation fondamentale. Celle que nous proposons ci-dessous à votre attention est le résultat d'une réflexion menée par un groupe important d'historiens et d'autres spécialistes des sciences humaines. Elle renonce à accommoder le passé, car elle préfère essayer de rebâtir à neuf sur une table rase. Ceci n'enlève rien, certes, aux valeurs ni au contenu du passé. L'attention a été constamment maintenue sur la méthode en vue d'amener le plus grand nombre d'élèves à une approche efficace et globale de l'histoire. Les expérimentations menées sur cette base se révèlent jusqu'ici encourageantes.

Sans négliger les connaissances historiques, ce projet met principalement l'accent sur le développement d'une attitude envers la connaissance par l'histoire. Pour l'éducateur l'attitude importe plus que la connaissance en soi. Il doit en effet apprendre aux enfants à apprendre plutôt que leur donner des connaissances toutes prêtes. Il importe dans cette approche de s'inspirer des aptitudes propres à chaque niveau d'âge.

### TROIS DEGRÉS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans leur majorité, les psycho-pédagogues s'accordent, à des nuances près, à reconnaître trois degrés dans l'évolution psychologique. Ils s'étendent sur deux années chacun correspondant à un niveau de la pédagogie et à un stade de l'éducation :

- au 1er degré ou niveau d'**observation** répond le stade de l'**initiation**; il s'adresse aux élèves de 11-12 à 13-14 ans;
- au 2e degré ou niveau d'**orientation** répond le stade de la **confirmation**; pour les élèves de 13-14 à 15-16 ans;
- au 3e degré ou niveau de **détermination** répond le stade de la **formation**; pour les élèves de 15-16 à 17-18 ans.

### TROIS PERSPECTIVES D'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE

Chacun de ces degrés répond à des besoins propres. Chacun d'eux possède sa propre finalité. La matière historique, dans chacun d'eux, est envisagée dans son ensemble encore que selon des perspectives différentes qui évitent la monotonie de la répétition sans renoncer à l'instrument d'enseignement majeur que représente la révision.

Au stade de l'**INITIATION**, la matière historique relève principalement des faits de la vie quotidienne. Elle concerne donc la culture matérielle liée aux besoins des hommes. Par approches successives, l'enfant est amené à découvrir les solutions apportées par les hommes à leurs problèmes sociaux, économiques, politiques, religieux. La démarche part des notions les plus concrètes et les plus simples pour s'acheminer vers des notions plus complexes et plus abstraites. Tout en observant son propre environnement, l'élève est constamment amené à se déplacer dans l'espace et dans le temps, ainsi qu'à confronter le passé et le présent. L'accent est mis sur le développement d'un vocabulaire de base propre à l'histoire, ainsi que sur la notion de document, de témoignage, de source. Le sens de la durée, de l'étendue et de l'évolution seront mis en relief, ainsi que les analogies et les contradictions. A l'issue de ce stade, le pré-adolescent intégré dans la vie sociale ou terme de l'obligation scolaire limitée à 14 ans sera capable d'apprécier sommairement les problèmes du temps présent.

Au stade de l'**ORIENTATION**, la matière historique est répartie dans le cadre chronologique de l'évolution de l'humanité axée sur les problèmes économico-sociaux. Il est évidemment capital qu'à ce stade s'opère l'intégration des éléments politiques, juridiques, institutionnels, diplomatiques et que soient examinés dans une perspective globale les mouvements intellectuels, artistiques, religieux et autres.

Les temps les plus reculés de l'humanité retiendront moins l'attention que les périodes plus récentes sur lesquelles il sera insisté. Le procédé se justifie du fait que, au 1er degré, l'élève aura été initié aux caractères fondamentaux des cultures primitives et qu'il ne sera plus nécessaire d'y insister. Au terme du 2e degré, l'adolescent doit atteindre à la compréhension du monde passé et présent. Dans l'hypothèse de la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, l'élève après 4 années d'enseignement secondaire aura acquis les notions suivantes : perception claire et solide de la chronologie et de la durée dans leur relativité; distinction nette des causes et des conséquences; initiation à l'information critique; appréciation des évolutions économique, sociale, politique, culturelle dans leurs rapports réciproques. Il sera capable d'entamer son existence de citoyen lucide de son pays et du monde avec des connaissances suffisantes pour se former du présent une vision correcte. Il pourra assumer ainsi un rôle actif dans une réelle démocratie.

Au stade de la **DÉTERMINATION**, le jeune adulte qui, par deux fois, de façon diachronique et de façon synchronique, aura scruté l'expérience et parcouru l'évolution de l'humanité, est invité à revoir en profondeur un certain nombre de problèmes complémentaires dans leurs multiples aspects : économique, social, politique, culturel. Chacun de ces problèmes est étudié dans ses rétroactes, mais il doit être axé sur la vie contemporaine.

A ce stade, le jeune adulte devra atteindre une formation historique qui lui permettra d'opérer la synthèse des faits principalement autour des grands moments de l'histoire du Monde : 1789, 1870, 1929, 1949 par exemple. Il sera amené à consolider personnellement sa connaissance de l'évolution, à maîtriser les moyens pour y réussir. Il pourra comprendre la nécessité du choix et l'importance de l'action.

Rien ne s'oppose que à ce niveau la formation historique tienne compte des spécialisations auxquelles se destinent les futurs étudiants de l'Enseignement supérieur.

### **AJUSTEMENT DES MÉTHODES**

Héritière de la **lectio** médiévale, voire du **dictamen**, la leçon d'histoire privilégie habituellement la méthode déductive. Pour n'avoir qu'exceptionnellement tenté d'autres moyens de progression, elle reste accrochée à une chronologie synchrone qui ne résiste d'ailleurs pas à l'examen. Il n'est pas dans nos intentions de répudier ces moyens d'enseignement. Ils seront acceptés dans la mesure où ils se justifieront par l'expérience, au même titre que tout autre moyen. Il nous apparaît toutefois que certaines méthodes d'approche de la connaissance historique se justifient davantage au niveau de l'Enseignement secondaire. Nous en distinguerons trois.

#### **1° La MÉTHODE DIACHRONIQUE ou MÉTHODE THÉMATIQUE :**

a — Le propre de l'histoire à l'école est d'étudier en un laps de temps très court des tranches de vie infiniment plus longues. Synchronique et événementielle, l'histoire traditionnelle considère simultanément plusieurs problèmes dans un lieu déterminé, pour une période limitée. Elle valorise l'aspect politique censé fournir la base de la chronologie. Elle donne, nécessairement, une vue fragmentaire des choses.

A l'inverse, l'histoire diachronique embrasse successivement chaque domaine étudié, mais elle l'étend dans l'espace et dans le temps. Elle assure à chaque progression la liaison avec les domaines précédents. Ainsi, et contrairement aux apparences, elle donne plus sûrement une vision globale de l'histoire, tout en menant plus rapidement aux notions d'évolution et d'expansion. Elle entraîne donc mieux au sens du temps et de l'espace, tout en favorisant davantage la compréhension des faits historiques classés en fonction des aptitudes propres à chaque niveau d'âge.

b — L'importance attachée par cette méthode à la notion de durée, permet de fixer avec plus d'exactitude les cadres chronologiques, d'en comprendre la nécessité et la signification.

c — La multiplication des comparaisons entre les différents groupes humains, en insistant sur les analogies et les oppositions, rend cette méthode plus formative.

d — Tout naturellement et sans recourir à des comparaisons forcées, l'élève se trouve par ce procédé plongé dans la réalité actuelle. Il cesse de voir dans le passé une chose morte, pour en saisir les liaisons avec la vie.

e — La grande variété qu'elle procure dans le classement des matières stimule simultanément l'intérêt des élèves et leur effort personnel de synthèse, ainsi se trouvent réunies les conditions d'une étude vraiment fructueuse, en raison de la persistance des résultats acquis.

## **2° La MÉTHODE INDUCTIVE :**

La méthode déductive pose des principes que l'élève est amené avec plus ou moins de bonheur à mémoriser sans reposer nécessairement sur un travail d'intelligence préalable. En éliminant, pour la commodité de l'enseignement, le domaine de la problématique, elle prive l'élève du principal instrument de connaissance : l'art de poser et de résoudre les problèmes.

La méthode inductive, quant à elle, se place délibérément sur le plan de la recherche. Elle constitue de ce fait l'instrument majeur du progrès scientifique. Appliquée facilement pour chaque âge mental et chaque type d'intelligence à des matériaux répondant à leurs aptitudes, elle entraîne à l'effort intel-

lectuel, provoque la réflexion. Elle amène, de la sorte, à la joie de la découverte personnelle et aboutit à la libération de la personnalité. Elle favorise les facultés créatives de l'individu, sans pour autant porter la moindre atteinte à l'action de la mémoire, bien au contraire elle fournit à celle-ci sa pleine efficacité en éliminant le "par-coeur".

### **3° La MÉTHODE ACTIVE :**

La souplesse du programme, la renonciation à l'encyclopédisme verbal, favorise naturellement le développement de la participation des élèves dans le travail scolaire. Sous la direction et/ou avec l'aide du professeur, ils seront aisément conduits à exécuter des travaux collectifs et/ou personnels dans les secteurs de la recherche, de l'interprétation, de l'élaboration, de la présentation des éléments de l'histoire, dans la mesure des compétences propres à leur âge et à leur degré d'instruction.

Ils pourront être familiarisés avec les livres, les revues, les archives, les documents statistiques, la presse parlée et la presse écrite. Ils pourront se livrer à des enquêtes, des visites, des excursions et en assurer la relation. L'intention visera à provoquer et à développer la curiosité, à stimuler l'esprit d'initiative, la faculté de comparer, l'aptitude à utiliser les sources, à consulter les livres, à classer les documents, à les interpréter. Outre la réflexion et l'esprit critique, cette méthode exercera l'intelligence pratique tant souhaitée de l'homme moderne.

Pratiquée dès le début des études secondaires, cette méthode s'adaptera aux progrès des élèves : les documents seront de plus en plus nombreux, de plus en plus complexes; les problèmes à résoudre seront de plus en plus difficiles, l'interprétation et la présentation atteindront un niveau de plus en plus élaboré.

### **SUGGESTIONS POUR UN PROGRAMME D'HISTOIRE**

En dépit des pessimistes, il est préférable de donner aux professeurs la plus grande latitude dans le choix de ses sujets de leçon, à condition de lui fournir des cadres précis et des directives constructives. Il s'agit de respecter la

personnalité et la créativité de chacun. Le titre pédagogique qu'il porte doit être le garant de leur exercice.

Les matières énumérées ci-dessous pourraient être considérées comme obligatoires dans leurs têtes de chapitre. Pour le reste, elles constitueraient des suggestions pour aider le professeur à aborder les principaux problèmes. Le développement et l'importance de chaque point, le choix des exemples, serait laissé à l'appréciation de chacun.

Nous avons volontairement réduit les cadres à des généralités. Celles-ci pourront être interprétées en fonction de l'histoire particulière locale, régionale, nationale ou même de l'histoire universelle. Notons que ce dépouillement pourra favoriser les rapprochements avec les autres disciplines pour ce qu'elles touchent à l'histoire ou qu'elles sont concernées par elle.

## **PREMIER DEGRÉ : Initiation**

### **Première année**

#### **1. L'HOMME ASSURE SA SUBSISTANCE**

##### **a — L'homme se nourrit :**

- les **chasseurs** : influence du milieu  
notion de nomadisme  
techniques de chasse  
relations sociales
- les **agriculteurs** : produits de la terre  
travail de la terre  
notion de sédentarisme  
sociétés et modes de vie
- la **faim**, problème de toujours et de partout.

**b — L'homme se loge :**

- les abris rudimentaires, adaptés au milieu
- l'habitation rurale, dépendance des matériaux, évolution des techniques
- l'habitation urbaine, dépendance de la concentration, adaptation du milieu

**c — L'homme se vêt :**

- justification du vêtement
- dépendance du milieu, de l'économie, des techniques, du goût.

**d — L'homme se soigne :**

- conditions d'hygiène
- maladies, épidémies, endémies
- mages et médecins
- moments du progrès scientifique.

**2. L'HOMME FABRIQUE**

- a — du silex au laser
- b — de l'outil à l'automatisation
- c — du muscle à la fission nucléaire.

**3. L'HOMME COMMERCE**

- a — du troc à la monnaie de papier
- b — du colporteur au super-marché
- c — du portage au transport aérien.

**4. L'HOMME S'INSTRUIT**

- a — du rite de passage à l'école publique
- b — instruction et progrès
- c — alphabétisation dans le monde.

**5. L'HOMME ET SES DIEUX**

- a — de l'animisme au monothéisme : puissances naturelles et surnaturelles.
- b — la vie et la mort

**6. L'HOMME ET L'ART**

- a — de la religion aux loisirs cultivés
- b — moeurs populaires et expressions artistiques
- c — sociétés, jeux et loisirs.

**Deuxième année**

**1. L'HOMME VIT EN SOCIÉTÉ**

- a — en milieu rural : 1/ appropriation territoriale et structures sociales.
  - Types de direction-gestion et de production-travail : villa, seigneurie, grande exploitation moderne.
  - Types de production-travail et de distribution-commercialisation : l'exploitation privée familiale, la plantation.
  - Types d'organisations collectives : abbayes, communaux, kibboutz, kholkhoses.
- 2/ évolution du monde agricole
  - Le cadre d'économie de subsistance
  - De l'agriculture extensive à l'agriculture intensive.
  - La terre : un capital foncier.
- b — en milieu urbain : 1/ origine des villes
  - Types de villes : défense, étape, marché, administration, colonie.
  - Evolution économique et concentration démographique.

## 2/ évolution urbaine politique-économique

- De la commune à la ville
- Du marché au noyau économique.

### 2. L'HOMME ORGANISE LA SOCIÉTÉ

- a – De la cité-Etat à l'Empire : du pouvoir théocratique au droit romain
- b – Féodalisation et centralisation
- c – Monarchie sacrée et monarchie éclairée
- d – De l'absolutisme à la démocratie moderne
- e – Nationalisme et internationalisme.

### 3. L'HOMME CONQUIERT SES DROITS

#### a – lutttes politico-sociales

- pour la propriété de la terre et de ses produits
- pour la liberté du travail et de la circulation des biens
- pour la liberté de la personne, de la pensée, de l'expression.

#### b – articulations majeures

- de l'Etat féodal aux libertés communales
- de la gilde à la compagnie de commerce
- la révolution libérale
- de l'initiative privée à l'Etat-providence
- libérations contemporaines : impérialisme et décolonisation, déclarations des droits, émancipation féminine.

### 4. L'HOMME DÉFEND SES DROITS

- a – la guerre et la paix
- b – l'oppression et la tolérance : racisme, nationalisme
- c – l'ignorance et l'instruction : acculturation, sciences
- d – la disette et l'abondance : besoins, solidarité
- e – la dépendance et la liberté : ordre, justice
- f – l'information et la propagande
- g – les campagnes et les organismes internationaux.

## DEUXIÈME DEGRÉ : Orientation

### Première année

#### Rappel introductif

- l'homme avant et après l'écriture
- l'homme avant et après l'imprimerie
- l'homme à l'âge électronique.

#### 1. Sociétés de ramasseurs-chasseurs :

rappel synthétique.

#### 2. Sociétés pastoro-agricoles :

- synthèse évolutive
- l'art des steppes.

#### 3. Sociétés de maîtres et de serviteurs :

a — Proche-Orient : 1 exemple

b — Orient moyen ou extrême : idem

c — Méditerranée antique : Grèce, Rome et Empire

d — Amérique pré-colombienne : 1 exemple

(chaque exemple peut donner lieu à l'étude de :

- l'organisation économique et sociale
- l'organisation du pouvoir
- la pensée et l'art)

#### 4. Sociétés féodales

a — Serfs et seigneurs en Europe barbare

b — Artisans et marchands

- Byzance, Islam
- Occident chrétien.

c — Monarchies féodales : leurs conflits

d — Un monde différent, la Chine.

(chaque exemple comme ci-dessus)

## 5. Sociétés capitalistes

### Introduction :

- microéconomie : manufactures, banque, compagnies de commerce
  - macroéconomie : évolution interséculaires.
- a — **Un Monde nouveau :**
- géographie nouvelle
  - économie et société nouvelles
  - politique nouvelle
  - pensée et art nouveaux : humanisme, réforme, renaissance
- b — **Crises du monde moderne :**
- Crise économique : 1 exemple  
sociale : **idem**  
politique : étatique (**idem**)  
diplomatique (**idem**)
  - Moyens de reprise : monarchie absolue  
mercantilisme  
équilibre international.
  - Evolution de la pensée, de la science, de l'art.

## Deuxième année

## 6. Ere des changements révolutionnaires

### a — Génèse et triomphe du capitalisme

#### 1 — Révolutions énergétiques :

- la vapeur
- l'électricité
- l'atome

#### 2 — Développement technique industriel

#### 3 — Révolutions libérales : USA, France

4 — Bourgeoisie conquérante : Grande-Bretagne.

**b — Economie et politique en interaction**

1 — Aggravation des crises

2 — Révolutions nationales

3 — Mouvements ouvriers

4 — Impérialisme et colonisation.

**c — Opposition dans le Monde moderne**

1 — Conflits mondiaux : hégémonie du marché

2 — Luites sociales : naissance et développements

3 — Capitalisme et socialisme.

**7. Le Monde actuel exponentiel**

a — Progrès des sciences, des techniques de la population

b — Monde capitaliste

c — Monde socialiste

d — Tiers Monde

(civilisations types : monographies informatives,  
travaux de groupes).

**TROISIÈME DEGRÉ : Détermination**

**Première année**

**1. ÉVOLUTION DE LA POPULATION MONDIALE CONTEMPORAINE**

a — Antécédents du problème

b — Effets actuels

**2. ÉVOLUTION DES SCIENCES, DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, DES TECHNIQUES ET DE LA RECHERCHE TECHNOLOGIQUE, en corrélation avec les institutions correspondantes.**

**3. ÉVOLUTION DES FORMES D'ORGANISATION ÉCONOMIQUE, SOCIALE, POLITIQUE ET RELIGIEUSE, en corrélation avec les institutions correspondantes.**

- a — **Structures économiques et sociales**
  - 1 — structures et transformations agricoles
  - 2 — structures et transformations industrielles
  - 3 — conquête des matières premières et des marchés
  - 4 — développement de l'infrastructure.
- b — **Structures politiques et sociales**
  - 1 — la bourgeoisie au pouvoir et les réactions prolétariennes
  - 2 — le problème des nationalités : révolutions et guerres nationales
  - 3 — impérialisme capitaliste et conséquences politiques
  - 4 — évolution de la pensée et des démocraties libérales
  - 5 — évolution de la pensée et des démocraties sociales
  - 6 — le Tiers Monde et ses problèmes.
- c — **Evolution de la religion et du sentiment religieux.**

### Deuxième année

#### 4. LES CONFLITS DU MONDE CONTEMPORAIN

- a — **conflits militaires, politiques et idéologiques**
- b — **crises économiques et conflits sociaux**
- c — **techniques de destruction**
- d — **arbitrage** : organisations nationales et internationales.

#### 5. LA CONNAISSANCE DU MONDE CULTUREL, en liaison avec l'évolution politique et sociale.

##### a — **La Création artistique :**

- l'Art pour l'Art
- l'Art, destin social
- l'Art au service du pouvoir
- l'Art, expression du subconscient et de l'inconscient.

##### b — **La diffusion de la pensée :**

- l'Enseignement
- la Presse : livres, journaux, périodiques
- le cinéma, la radio, la télévision.

## DU BON SENS

Au terme de ces tours d'horizons, l'élève doit atteindre cette connaissance globale que revendiquent avec raison les partisans de l'enseignement traditionnel de l'histoire. La différence, elle est capitale, réside donc essentiellement, si l'on élimine la mise à jour du contenu, dans la méthode d'enseignement de l'histoire. C'est à l'âge adulte, en effet, que s'exprime l'esprit de synthèse. L'école doit y préparer de manière pratique et efficace.

Nous comprenons certes l'effarement, voire l'effroi qui peut saisir, qui a saisi déjà, des historiens soudainement placés devant un drame, dont la bonne foi proteste et qui ne veulent pas y croire. A ceux qui crieraient à l'assassinat de l'histoire nationale, au meurtre des hommes illustres, au massacre de la chronologie, à l'enflure démentielle, nous répondrons simplement: "Reprenez vos esprits!". Il est risible de nous accuser d'accroître un encyclopédisme que nous dénonçons. L'histoire nationale, comme l'histoire des hommes illustres, s'inscrit logiquement dans les cadres suggérés ci-dessus. La chronologie comme la géographie historique ne peuvent que gagner à une pratique constante de la carte et de la ligne du temps. Pour le reste, nous leur faisons confiance. Une méthode qui prépare l'homme à l'exercice réel de ses responsabilités ne peut en aucune manière brimer la liberté.

## DES MOYENS NOUVEAUX

Une objection majeure pourrait se fonder sur les conditions matérielles nouvelles imposées par cet enseignement: les professeurs d'histoire ne sont pas préparés, les locaux scolaires ne sont pas adaptés ni équipés.

1° **Les locaux et le matériel** relèvent de l'intendance. Nous connaissons peu d'exemples où celle-ci ait résisté à un effort persévérant d'aménagement. Il y aura lieu évidemment de réserver un local fixe à l'histoire, de le pourvoir d'une bibliothèque de base, de tables et de chaises adaptables au travail de groupe, d'armoires et de classeurs pour la documentation, d'instruments de projection et de reproduction, de cartes et du matériel usuel. La ligne du temps occupera une place essentielle.

2° **La préparation des professeurs** relève des institutions habilitées à les

former. Il y aura lieu à ce niveau de prévoir des modifications qui ne pourront porter des fruits que si elles sont opérées en collaboration avec les responsables de l'enseignement secondaire. Pour le reste, il conviendra d'assurer la réadaptation des professeurs en place. Le fait que nous soyons réunis dans ce colloque, sous les auspices de l'Inspection générale de France et de l'Organisation des Etudes de Belgique, témoigne que la voie est tracée. Il nous reste maintenant à l'aménager. Nécessairement, il s'imposera de plus en plus nettement la nécessité d'assurer la préparation permanente des éducateurs. Le travail de groupe permettra à ceux-ci de faciliter la préparation de leur matière. Le caractère synthétique du programme d'histoire par ses ouvertures sur les disciplines connexes entraînera par ailleurs une coopération et une coordination interdisciplinaire naturelle.

Ces obstacles au total peuvent être éliminés sans trop de mal.

#### **ENVOI**

"Mon oeuvre, j'allais dire ma mission, est de briser la foi des uns et des autres...", écrivait le philosophe espagnol Miguel Unamuno, "c'est de combattre tous ceux qui se résignent...".

Au moment où des signes de plus en plus nets attestent de l'imminence de déchirements au niveau de la jeunesse; lorsque un nombre grandissant de maîtres et d'adultes témoignent qu'il ne s'agit pas seulement d'un conflit de génération, il est capital de remettre les choses en cause.

Dans les pays culturellement évolués comme dans les autres aux mutations psychologiques doivent correspondre des changements de structure. La vie de demain ne se concevrait pas sinon. L'histoire doit rester de son temps. A ceux qui luttent pour qu'elle le soit, nous apporterons l'encouragement de ce précepte:

"Réjouis-toi dans la justice, courrouce-toi contre l'iniquité, et, si tu souffres par elle, oppose lui une résistance si énergique qu'elle se lasse de t'opprimer."

René VAN SANTBERGEN,  
inspecteur de

Avril 1968

l'Enseignement secondaire et supérieur  
de Belgique

# LA FORMATION DES MAÎTRES D'HISTOIRE, AU NIVEAU SECONDAIRE ET COLLEGIAL

Pierre Savard

Tout le monde s'accorde assez facilement pour dire que la formation des maîtres est au coeur de la grande réforme pédagogique que nous vivons depuis quelques années au Québec. Le Rapport Parent abonde en rappels de l'importance du maître: il y consacre même le chapitre VIII de son tome 2. Mais tout en proposant quelques solutions radicales comme la suppression des écoles normales, il se révèle conservateur dans les solutions pédagogiques. Et, quand on s'interroge sur ce qui s'est fait concrètement, on s'aperçoit vite que la formation des maîtres constitue un des secteurs où la réforme semble tirer de l'arrière. Les directeurs d'Écoles Normales viennent de reprendre publiquement la formule lancée par les étudiants-maîtres en déclarant que "la révolution tranquille en matière d'éducation a été faite à l'envers": c'est-à-dire qu'on a transformé les structures de l'enseignement à tous les niveaux avant de songer à la formation des maîtres. Un haut-fonctionnaire admettait à la mi-janvier que

---

Communication présentée au 4<sup>e</sup> colloque des étudiants de l'Institut d'Histoire de l'Université Laval tenu à Québec les 9 et 10 février 1968 par Pierre Savard, professeur auxiliaire à l'Institut d'Histoire.

le Ministère de l'Éducation était encore dans une période de réflexion et non de décision, en ce qui a trait à la formation des maîtres. En attendant nous continuons de remplir nos écoles de maîtres insuffisamment formés. La licence d'enseignement secondaire née trop tard attire encore trop peu de candidats — du moins en histoire. Il n'est peut-être pas exagéré de soutenir que nous sommes en train de régresser, eu égard aux objectifs fixés. Les préjugés courants contribuent peu à améliorer la situation. La pédagogie reste pour beaucoup au niveau des discours et des théories; l'éducation est un art (*nascuntur educatores...*). Le maintien de la discipline et, pour les matières jugées importantes, une bonne moyenne de classe aux examens, restent le plus souvent les critères qui permettent de juger de la valeur du maître. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant qu'on tire si peu d'une matière aussi formatrice que l'histoire.

Mais ce n'est pas pour nous étendre sur ces aspects peu reluisants de la situation pédagogique du Québec que nous sommes réunis aujourd'hui. Les organisateurs du colloque m'ont demandé de vous parler plus précisément de la formation des maîtres d'histoire au secondaire et au collégial. Bien entendu il s'agit de niveaux d'enseignement nettement différenciés par leurs buts et leurs méthodes. Le Rapport Parent ne rappelle-t-il pas que la formation des maîtres du secondaire est plus proche, par ses problèmes, de ceux des maîtres de l'élémentaire que du collégial? A l'Université Laval même, les structures "Faculté des Sciences de l'Éducation" et "Ecole Normale Supérieure" semblent refléter cette division. Néanmoins, il faut éviter ici de grossir la différence, ce qui risquerait d'évacuer du niveau collégial à peu près toute préoccupation pédagogique. Enfin, il n'est pas inutile de préciser que nous entendons ici collégial au sens du contenu et des cadres du CEGEP soit **grosso modo** les deux premières années du "college" nord-américain.

Cette vérité assez évidente par elle-même qu'il faut connaître la matière qu'on a à enseigner est assez généralement acceptée dans notre milieu pour

me dispenser de longues démonstrations. La fondation d'un véritable enseignement supérieur de l'histoire au Québec après 1946 a non seulement amélioré la qualité et accru la quantité des travaux historiques mais il a eu aussi des répercussions heureuses sur les enseignants à tous les niveaux. Au même moment, la remise en question de l'image de notre passé collectif a provoqué une inquiétude salutaire chez bien des maîtres. On peut affirmer que les maîtres qui ont passé par l'Université ou entre les mains de professeurs formés dans les Facultés, possèdent un bagage respectable de connaissances historiques et un esprit plus soucieux des exigences de la méthode que leurs prédécesseurs. Ce qui ne veut pas dire que tout soit acquis dans ce domaine lié à la recherche et aux aspirations du temps, donc en perpétuel mouvement. Nos programmes de licence sont actuellement remis en question tant par les étudiants que par les professeurs. Pour ma part, il me semble que les réformes devraient se faire d'après les principes suivants. La licence doit former l'esprit historique qui soit un esprit historique ouvert. Cet esprit ou cette culture ne peut plus connaître les limitations méthodologiques et géographiques de la science de 1900. Le licencié de 1968 doit posséder une solide connaissance des grands problèmes de l'histoire nationale, histoire qui a trop longtemps été envisagée chez nous dans une optique étroitement politique. Il doit aussi posséder une initiation intelligente au passé des autres civilisations. A Laval, nous avons découvert tardivement les Etats-Unis mais c'est acquis maintenant. Si nous pouvons difficilement échapper à une vision "française" de l'Europe, il y aurait toutefois un sérieux efforts à faire pour mieux connaître le monde est-européen de même que l'Amérique latine. De même, si nous n'envisageons pas de lancer, dans un avenir prochain, nos étudiants dans des études supérieures sur l'Extrême-Orient, le professeur d'histoire qui enseigne à des enfants qui verront le monde de l'an 2000 ne peut ignorer ces réalités. Au moment où on appelle à grand cri le travail interdisciplinaire, il faut que la culture des licenciés d'histoire soit largement ouverte aux autres disciplines (science politique, sociologie, économie, littérature, etc.). De ce côté, les réalisations ont commencé. L'ouverture d'esprit doit se manifester dans la discipline historique même : je crois que nous pouvons nous féliciter d'avoir échappé jusqu'ici à l'exclusivisme de certains esprits historiques et non des moindres qui ne jurent que par tel type d'explication ou telle théorie historique.

Le licencié en histoire doit, bien entendu, posséder les vertus historiques traditionnelles : souci de la précision chronologique et de la preuve documentaire, sens critique et en même temps aptitude à comprendre l'Autre, en somme une manière objective de travailler accompagnée d'une conscience lucide des limites de l'objectivité historique. Enfin, don précieux à la fois au chercheur et à l'enseignant, il doit maîtriser une technique efficace de documentation.

Un tel objectif ne risque-t-il pas de conduire à l'encyclopédisme? Non, si les programmes sont sérieusement construits et pensés en fonction de leur valeur de formation. D'ailleurs, la qualité d'un licencié ne se mesure pas au nombre d'heures passées dans les salles de cours mais à sa façon de travailler. Ceci étant dit, il faut que l'étudiant ait appliqué son esprit à l'étude de questions diverses et qu'il ait beaucoup lu.

Nous devons ici nous arrêter à une question souvent formulée par les étudiants de la licence : pourquoi les programmes de la licence ne sont-ils pas simplement calqués sur ceux du secondaire et du collégial, ceci pour le plus grand bien des futurs enseignants? Je crois qu'il faut répondre carrément qu'il est nécessaire et même heureux qu'il n'en soit pas ainsi. Un licencié bien formé sait reconstituer la continuité historique que les programmes de licence, axés sur des questions forcément limitées, ne peuvent lui offrir. Enseigner c'est choisir et c'est adapter à l'esprit de l'élève. Apprendre à enseigner c'est apprendre à choisir et apprendre à adapter. Un bon licencié devrait se réjouir d'avoir suivi 30 heures de cours sur les institutions du Régime français pour en donner 3 ou 6 en 9<sup>e</sup> année. C'est là qu'il fera vraiment oeuvre de maître beaucoup plus qu'en répétant des cours universitaires si achevés fussent-ils!

J'ai évité jusqu'ici d'aborder une question fondamentale posée elle aussi souvent par les candidats à la licence : la formation des maîtres et celle des futurs chercheurs doivent-elles être identiques au plan de la discipline, entendons ici l'histoire? La réponse s'impose d'elle-même après ce que nous avons vu. La licence se donne des ambitions modestes : apprendre à aborder des problèmes historiques et à communiquer les fruits de son travail. Ce minimum est essentiel autant au futur chercheur qu'au futur enseignant. D'ailleurs, à ce niveau, futurs

maîtres et futurs chercheurs restent aussi souvent indifférenciés dans leurs motivations. Enfin, séparer serait s'exposer à brève ou longue échéance à créer une licence pour enseignants étriquée et à faire de l'enseignement une voie de garage pour les moins doués.

— II —

Posséder cet esprit historique qui est bien plus que savoir l'histoire est loin de suffire pour être apte à l'enseigner à des adolescents ou à des jeunes gens. L'insuccès pédagogique de certains parmi nos meilleurs diplômés en histoire et la réussite dans l'enseignement de licenciés qui n'ont jamais été attirés sérieusement par la recherche suffisent pour nous faire réfléchir là-dessus.

On a pu décrire une classe comme un équilibre, un accord entre les aptitudes du maître et les besoins et les possibilités des élèves. Ce qui revient à dire qu'il y a autant d'états d'équilibre qu'il y a de classes et qu'une part importante de l'art du maître est d'établir cet accord délicat qui donne à l'enseignement toute sa valeur. Une telle vue des choses implique que le maître connaît aussi bien les besoins et les possibilités de son auditoire qu'il connaît ses limites personnelles et ses atouts.

Comme tout enseignant, le professeur d'histoire doit connaître celui à qui il s'adresse. La plus élémentaire psychologie nous rappelle qu'au moment de l'adolescence l'affectivité paraît prendre le pas sur le développement intellectuel de l'écolier. Le professeur d'histoire est exposé comme bien des enseignants à réagir devant les élèves en oubliant totalement sa propre adolescence, comme s'il n'avait jamais vécu ou éprouvé ce que ses élèves ressentent. Les enfants devant lui deviennent alors autant de têtes à farcir de connaissances, connaissances aussi importantes les unes des autres (importantes aux yeux du maître bien entendu). Un travers plus spécifique menace même le professeur d'histoire. La discipline longtemps présentée comme la science humaine objective par excellence a fait croire à bien de ceux qui la pratiquent et qui l'enseignent qu'ils avaient pour premier devoir de s'abstraire du temps présent. On devine les conséquences d'un enseignement aussi désincarné.

La plus grande partie des déboires auxquels s'exposent les maîtres provient de l'ignorance de la psychologie des jeunes, partant de leur capacité d'absorption et de leurs intérêts. Ainsi le maître oublie que les enfants ne vivent pas du même passé historique que lui, que chaque génération se retrouve plus aisément dans certaines tranches du passé qui sont rarement les mêmes pour le maître et pour l'élève. La crise de 1929 pour certains maîtres ce n'est pas de l'histoire, c'est du passé vécu alors que pour les élèves, c'est de l'histoire bien morte au même titre que la révolution industrielle ou le mouvement communal. A l'inverse, devant un maître qui démonte patiemment le mécanisme de la première crise marocaine de 1905, combien d'élèves rêvent secrètement d'apprendre quelque chose du passé de l'Afrique ou de la Chine...

Bien entendu, il n'est pas suffisant de décrire théoriquement l'adolescent au futur maître pour que celui-ci sache adapter son enseignement. Il faut d'abord que l'enseignant aime assez les jeunes pour les accepter tels qu'ils sont avec ce qu'ils présentent d'inachevé, de maladroit. Ensuite, il est essentiel qu'il soit guidé dans des stages pratiques par des maîtres d'expérience, façon essentielle d'apprendre dans ce domaine. Tout cela suppose qu'on a favorisé chez le futur maître l'esprit d'invention car, on l'a vu plus haut, chaque classe est la rencontre unique d'un maître et d'un groupe donné d'élèves.

Pour l'enseignant, la connaissance des élèves est inséparable de la connaissance de soi. Nous venons de dire que l'adulte doit faire un effort pour pénétrer la psychologie des jeunes. Ceci bien entendu sans glisser dans l'infantilisme ou sans perpétuer des comportements adolescents, travers trop répandu chez les maîtres. On voit encore trop des maîtres qui fondent un fragile succès pédagogique à démolir les manuels ou les idées reçues en histoire. D'autres, moins nombreux, ont l'habitude ennuyeuse et stérile d'accabler leurs élèves en leur parlant sans fin de leur recherche, d'un intérêt habituellement microscopique par rapport à l'ensemble du programme, ce qui est une autre façon de se mal situer par rapport à la science. Le passage dans un centre de formation de maîtres doit constituer une période privilégiée d'évaluation personnelle. Si le

futur maître n'apprend pas à se connaître avant la sortie de l'école de formation, c'est péniblement et au détriment de générations d'écoliers qu'il se découvre lui-même.

— III —

L'histoire constitue une province sous-développée par excellence de la didactique. A l'époque où l'école active s'impose de plus en plus, où l'enseignement magistral est contesté — quoiqu'il reste encore plus difficile de descendre de la tribune que d'y monter —, où l'on parle d'école atelier, de pédagogie de la découverte et de l'expression personnelle, l'histoire semble bien en dehors de ce mouvement. Trop de maîtres s'estiment satisfaits de répéter en perroquets à des élèves qui n'y voient que du feu, les cours qu'ils ont reçus à la Faculté. Trop sont guidés par l'à-peu-près dans ce qu'ils choisissent de présenter à leurs élèves. Sans compter les maîtres qui jouent aux apprentis-sorciers avec un matériel audio-visuel dont ils sont loin de maîtriser les ressources.

A la décharge des maîtres il faut dire que presque tout reste à faire au niveau de la recherche pédagogique et de l'organisation des centres de formation dans ce domaine. La didactique des mathématiques pour ne citer que cette matière a connu des progrès spectaculaires depuis quelques années. L'enseignement de l'histoire, elle, marque le pas : les principales acquisitions se limitent au progrès des techniques d'édition et d'impression : multiplication des recueils de textes, des illustrations en couleur dans les manuels, et des diapositives. De recherches en didactique et d'expérimentation, il n'est à peu près pas question au Québec — mis à part quelques tentatives aussi louables que limitées dans leurs moyens à telle école normale ou dans telle régionale. Il est donc urgent de rassembler ces forces éparses et de mettre sur pied un ou des centres de recherche et d'expérimentation en didactique de l'histoire confiés à des esprits avertis des exigences de l'histoire, des besoins des jeunes et des méthodes modernes.

De tels travaux aideraient à résoudre des difficultés qui font de l'histoire un des enseignements les plus rétrogrades qui soit quant aux méthodes : abus

de l'abstraction, mauvaise utilisation des ressources audio-visuelles, techniques archaïques de contrôle des connaissances, etc.

Un autre obstacle inattendu au renouvellement de la didactique de l'histoire c'est le type d'enseignement que reçoivent les futurs maîtres dans les Facultés. L'enseignement supérieur, nous le savons bien, ne brille ni par l'efficacité ni par le sens de l'innovation dans le domaine pédagogique. Le cours magistral y domine encore trop et un minimum d'effort d'adaptation aux auditeurs reste la règle générale. Or, l'étudiant qui passe 3 ou 4 ans en Faculté où il découvre la science a tendance naturellement à modeler son comportement pédagogique sur ceux qui lui révèlent la science, ceci allant — nous l'avons observé dans bien des cas — jusqu'au mimétisme de ce qui ne sont pas toujours des traits pédagogiques qu'on pourrait qualifier de positifs. C'est précisément une des fonctions essentielles d'un centre de formation des maîtres d'habituer à distinguer contenu scientifique et mode d'acquisition suivant les groupes donnés.

Nous avons jusqu'ici parlé du professeur devant sa matière spécifique d'enseignement, l'histoire. Il ne faudrait pas oublier de rappeler un point capital : le professeur d'histoire est plus qu'un professeur d'histoire, c'est, suivant le mot de Georges Gusdorf, un "maître d'humanité". Le cours d'histoire, comme tout autre cours au niveau secondaire ou à celui du CEGEP, c'est le dialogue implicite d'un jeune esprit désireux de s'accomplir avec un adulte épanoui et équilibré. Le professeur d'histoire a moins pour but de recruter de futurs historiens que d'éveiller à l'homme et au monde des esprits par les biais d'une discipline éminemment riche. Ce n'est pas du premier coup que le maître d'histoire en arrive à cette espèce de sagesse pédagogique voire philosophique qui consiste à dépasser sa discipline, dépassement que peut se permettre seul celui qui la possède solidement. Dépassement qui le rend capable de former des esprits et des coeurs en restant fidèle à l'esprit historique et sans se laisser obnibuler par la technique de l'histoire. Ici encore, une telle attitude suppose une formation du futur maître, attentive à en faire un maître d'humanité — solide culture générale, intérêt réel pour le travail d'éducation, sens des possibilités mais aussi des limites de sa matière d'enseignement.

Même si l'histoire nous est présentée comme une discipline de synthèse, les historiens constituent, dans le monde de la science contemporaine, un des derniers carrés quasi irréductibles de travailleurs individualistes dont la thèse réalisée plus qu'ailleurs de façon artisanale constitue le symbole. Sans attendre que les historiens eux-mêmes se convertissent au travail d'équipe, il convient que les centres de formation des maîtres apprennent aux futurs maîtres les vertus de l'échange et de la collaboration. Au niveau de l'enseignement secondaire, les exigences de la pédagogie commandent que les maîtres travaillent en groupe suivant la discipline d'une part et suivant le niveau d'autre part. Au niveau collégial, le maître travaille dans un département qui doit être autre chose qu'un regroupement formel de spécialistes.

Pour souligner jusqu'à quel point le maître d'histoire doit être ouvert aux autres disciplines et aux problèmes, tant ceux des élèves que ceux de la pédagogie, rappelons qu'au niveau collégial, les professeurs d'histoire auront leur place parmi les "tuteurs" d'étudiants. C'est dans les centres de formation des maîtres plus encore que dans les Instituts d'histoire que les futurs maîtres s'inifieront à cette fonction éminemment éducative.

#### — IV —

Après ces considérations sur l'esprit de la formation des maîtres, il faut dire un mot de la sélection des candidats et des cadres à l'intérieur desquels devraient travailler les centres de formation.

Commençons par un autre truisme : pour devenir professeur d'histoire il faut être apte à l'enseignement et posséder un minimum d'aptitudes pour l'étude de l'histoire. S'il est relativement facile de déceler l'aptitude à l'enseignement, il est moins aisé de déceler les aptitudes au métier d'historien. Le Rapport

Parent prévoit que les Facultés recevront à la licence d'enseignement secondaire des élèves ayant terminé 13 années de scolarité. Il faudra que les Facultés jusque là tributaires d'un enseignement à base d'humanités gréco-latines acceptent de plus en plus des candidats plus jeunes et de formation autre que littéraire. L'histoire d'aujourd'hui très tournée vers le social et l'économique pourra sans doute s'accommoder de ces nouveaux types de clientèle.

Quant aux exigences propres au métier d'enseignant, il convient de souligner ici combien elles doivent être sérieuses. Il faut résister à la tentation de faire de l'enseignement un débouché pour les médiocres et les laissés pour compte de la recherche. Peupler nos écoles de maîtres sans motivation réelle, sans maturité et sans solide formation d'esprit — on devrait ajouter sans correction et sans précision de la langue — c'est rendre un bien mauvais service à la collectivité. Il faudra un courage certain pour établir un niveau de qualité dans la formation des maîtres au moment où la demande s'annonce si pressante.

Capitale aussi apparaît la question des cadres dans lesquels doivent s'établir les centres de formation des maîtres. Le Rapport Parent a demandé la disparition des écoles normales et le rattachement de tout l'enseignement élémentaire et secondaire aux Facultés des Sciences de l'Éducation. Et on parle actuellement de décentralisation, les Facultés concernées pouvant établir des succursales qui pourraient fort bien se retrouver dans certaines écoles normales existantes, à l'abri d'un centre d'études universitaires. Quoi qu'il en soit, il est essentiel que les futurs enseignants ne soient plus, comme jadis, coupés pour la plupart de l'enseignement universitaire. Il apparaît aussi essentiel que les centres de formation des maîtres soient directement rattachés, non seulement aux Facultés des Sciences de l'Éducation, mais aussi aux Départements d'Histoire quant au contrôle de l'enseignement historique proprement dit.

Il faut également que les futurs maîtres travaillent dans des locaux qui facilitent leur regroupement pour des réunions et les échanges d'ordre pédagogique. Le maître se caractérise non seulement par des techniques et un esprit mais aussi par un style de vie. Ce style de vie où le prendra-t-il ailleurs qu'au

centre de formation des maîtres? On voit ici les problèmes d'aménagement de nos campus universitaires qui découlent de telles propositions.

Le Rapport Parent recommande qu'on confie aux mêmes institutions la formation des maîtres à l'élémentaire et au secondaire et laisse aux Ecoles Normales Supérieures existantes le soin de préparer au CEGEP. Il faudrait se garder ici d'oublier que les CEGEP resteront du secondaire prolongé quant à bien des problèmes pédagogiques. Il nous semble urgent qu'un sérieux travail de coordination s'élabore entre les Facultés des Sciences de l'Education et les Ecoles Normales Supérieures pour éviter des répétitions aussi coûteuses qu'inutiles.

- O - O - O - O - O - O -

- V -

La formation des maîtres ne s'arrête pas au diplôme et ne saurait s'adresser qu'aux seuls candidats qui se présentent après leur 13e année de scolarité. Les centres de formation des maîtres ont une responsabilité dans la formation permanente des maîtres et dans le recyclage des maîtres en exercice.

Tous les enseignants sont conscients du fait combien, dans ce monde où nous vivons, l'information tant scientifique que pédagogique vieillit vite. Le décalage entre la science qu'on transmet — celle qu'on a reçu en gros — et l'état actuel des connaissances est souvent porté au maximum à des niveaux d'enseignement où les professeurs ont des horaires surchargés et où les moyens d'information sont inadéquats. Supposant que le maître possède un vif désir de se perfectionner — attitude développée au moment de sa formation — il faudrait prévoir des structures lui permettant de se renouveler périodiquement et aux moindres frais. De bonnes habitudes de travail en équipe acquises au centre de formation des maîtres peuvent aider à modifier l'esprit individualiste qui règne dans les établissements d'enseignement, même à l'intérieur d'une même discipline. Des rencontres périodiques d'enseignants, des publications réalisées dans un esprit pratique pourraient également aider à corriger une situation qui va s'aggravant.

Les centres de formation des maîtres ne sauraient se désintéresser des maîtres en exercice. Si on en juge par des enquêtes faites dans d'autres disciplines, le niveau scientifique des maîtres en exercice reste, dans l'ensemble, bien bas. Cependant, on aurait tort de se priver de leur concours au moment où la pénurie de maîtres d'expérience vient aggraver la pénurie de maîtres tout court. Ces maîtres possèdent une expérience de l'enseignement qui n'est pas négligeable. Souvent ils enseignent l'histoire par choix et ce sont les structures qui les ont empêchés de poursuivre leurs études. Il y aurait certainement lieu de récupérer les meilleurs d'entre eux et de leur offrir des cours de recyclage, adaptés à leurs besoins. Les succès de plusieurs de nos étudiants venus sur le tard à la science historique autorisent de bons espoirs dans ce domaine.

- O - O - O - O - O - O -

Au terme de cet exposé destiné à nous faire prendre un peu plus conscience de l'ampleur de la tâche à accomplir, il faut admettre que celle-ci n'est pas facile. Equiper nos écoles d'instruments modernes, fournir des bibliothèques, donner aux maîtres un bon bagage historique nécessaire, tout cela reste une question de temps et de crédits. Former de véritables maîtres dignes de ce nom est plus malaisé. L'essentiel, c'est-à-dire les vertus intellectuelles et morales, le style de vie, le sens de l'enseignement, l'esprit d'invention pédagogique, tout cela ne peut se développer facilement et ne peut se réduire à une question de matériel.

Bien entendu, ici comme ailleurs, la réforme commence en chacun de nous. Les Facultés qui dispensent la formation scientifique aux futurs enseignants doivent cesser de laisser croire à leurs étudiants qu'ils sont tous destinés à la recherche et que le don d'enseigner est inné. Les centres de formation doivent, de leur côté, montrer une véritable ouverture à la recherche en didactique et créer pour les futurs enseignants des cadres propices à l'éclosion de véritables vocations pédagogiques.

Pierre SAVARD,  
Institut d'Histoire, Université Laval.

# "LA CUREE", HISTOIRE ET ROMAN

Suzanne Citron

Durant trois semaines, une classe de Première du lycée pilote d'Enghien a consacré une vingtaine d'heures à préparer et rédiger un travail collectif intitulé "La Curée; Histoire et Roman"; il se présente sous la forme d'un classeur grand format de 95 pages dont un peu plus d'1/5e d'illustrations.

Cette expérience se situait dans le cadre de la recherche pédagogique du lycée d'Enghien. Cette recherche a deux aspects majeurs: repenser le **contenu** de l'enseignement secondaire, qui, émietté en disciplines cloisonnées se projetant en programmes disparates, ne permet pas d'aborder les faits culturels dans leur réalité totale; pour cela rechercher des coordinations inter-disciplinaires. D'autre part, innover en matière de **méthodes**, en suscitant, pendant une partie de l'année scolaire, des occasions de travaux créateurs impliquant de la part des élèves, initiative, efforts de mise en oeuvre (individuellement ou par équipes).

Au départ, l'étude de **La Curée** devait être le moyen d'aborder l'**Histoire** du Second Empire (qui est du programme de la Première) (1), sous l'angle de

(1) Le cloisonnement des programmes dans l'enseignement secondaire se traduit ainsi, en ce qui concerne l'histoire et le français, en Première: alors que le programme d'histoire porte sur la période 1848-1914, le programme de français répartit les auteurs entre le XVIe et le XIXe siècle et ne prévoit, dans les 13 rubriques proposées, qu'"une grande oeuvre en vers du XIXe siècle" et "une grande oeuvre en prose du XIXe siècle".

"l'avènement de l'oligarchie capitaliste", aspect plus important à faire comprendre aux élèves que le passage de "l'Empire autoritaire" à "l'Empire libéral", si l'on veut ensuite démythifier la IIIe République et faire saisir la permanence des mécanismes économiques et des structures sociales sous l'Empire et sous la République. **La Curée** était alors un texte à exploiter comme document sur :

- les mécanismes de la spéculation
- les liens entre le Pouvoir et l'Argent
- les transformations matérielles de Paris, mais surtout leur aspect "Comptes fantastiques".

Zola, témoin de son temps, devenait le collaborateur précieux du professeur d'Histoire. Le professeur de français, mis au courant, décidait d'orienter parallèlement la réflexion des élèves sur les techniques de création romanesque, les rapports entre le temps historique et le temps romanesque (suggérant un graphique du temps, qui fut réalisé par un élève), l'influence de la société sur l'évolution des personnages. Ainsi, les heures de français succédant aux heures d'histoire, nos 27 élèves, groupés en sept équipes, menaient à bien leur travail, dont voici la tables des matières :

- Introduction : genèse de l'oeuvre (sources exploitées : H. Mitterand, Introd. à **La Curée**, dans l'Édition Pléiade. H. Mitterand, **Zola journaliste**, collection Kiosque).

- Le contexte :

- a) L'avènement d'une société capitaliste;
- b) Les transformations de Paris par Haussmann

- L'Histoire vue à travers **la Curée** :

- a) L'oligarchie dans **la Curée**
- b) Le "Paris" de **la Curée** avec carte situant tous les lieux du roman
- c) Les innovations parisiennes, l'ambiance de Paris dans **la Curée**

- **La Société et les personnages dans la Curée**

- a) La spéculation à travers Saccard

b) Ancienne et nouvelle bourgeoisie :

- Le personnage de Renée et son milieu
- Le mariage bourgeois
- Les plaisirs
- La jeunesse dorée
- La mode féminine

— Graphique du temps historique et du temps romanesque

— Conclusion : Histoire et création romanesque dans **la Curée**.

Pendant plus de quinze jours, **La Curée** ne quittait guère le cartable des élèves et devenait plus ou moins leur livre de chevet.

Qui étaient ces jeunes lycéens français, lecteurs 1968 de Zola, comment ont-ils réagi, que leur a apporté ce travail? Je ne puis répondre que de façon assez schématique à ces questions; voici cependant quelques éléments.

La classe et les élèves d'abord. C'est une section C, c'est-à-dire scientifique (bien que plusieurs aient des difficultés en mathématiques). Vingt et un garçons pour six filles. Le milieu familial est le suivant, d'après les professions des parents: ingénieurs: 10; architectes: 2; représentants, négociants, commerçants: 5; fonctionnaires: 5; dont 1 commissaire PJ et un inspecteur; 2 agents techniques; un ajusteur. Donc une grosse majorité de cadres supérieurs et moyens.

C'est une classe assez hétérogène, tant sur le plan intellectuel que sur le plan humain. En tête, un peloton d'élèves brillants, qui ont beaucoup de facilité. Le reste de la classe est moins doué sur le plan scolaire; certains élèves se sentaient au début de l'année assez souvent découragés par leurs résultats (d'où la valeur pédagogique et stimulante du travail par équipe pour compenser les habitudes déprimantes d'un enseignement trop individualiste). Ils sont assez réservés, parfois timides. La disproportion entre filles et garçons influence l'ambiance.

Le niveau littéraire est plutôt médiocre, les "hobbies" oscillent de l'automobile au bricolage, du sport à la moto. Peu de lectures littéraires signalées de façon précise dans les "fiches" du début de l'année. Une seule mention de Zola, une de Balzac. Ils lisent plutôt "Science et Vie", des romans policiers, des

revues sportives ou "Salut les Copains". Ils s'intéressent à l'actualité et ont presque tous la télévision. Lectures, intérêts, goûts sont normalement banals, la classe paraît dans son apparence extérieure et sa diversité, suffisamment représentative d'une jeunesse lycéenne moyenne.

Certains thèmes ont été chaudement disputés, lorsqu'il s'est agi de répartir le travail entre les équipes.

La spéculation, l'argent, aiguisaient l'intérêt; Saccard et Renée attiraient. Finalement, après une séance litigieuse, chaque équipe s'organisa librement pour discuter et rédiger le chapitre ou partie de chapitre, qui lui était attribué. Quelques convergences entre la personnalité des équipes et le choix des thèmes peuvent être soulignées. Une équipe était féminine, cinq masculines, une dernière mixte. L'équipe des filles a étudié l'ambiance du nouveau Paris haussmannien, les innovations parisiennes; l'équipe mixte a traité le mariage bourgeois, la jeunesse dorée, les plaisirs, la mode; les équipes de garçons se sont partagé l'introduction et la conclusion, Paris, Saccard, Renée. Une équipe de très bons élèves avait choisi les synthèses (introduction et conclusion). Saccard, "le spéculateur-né" en fascinait une autre, moins douée en français que la précédente, mais qui a fourni un travail considérable de réflexion et de rédaction véritablement collective concernant les secrets de la réussite d'Aristide Saccard

si elle tient du prodige elle tient surtout de l'exceptionnel ensemble de qualités d'homme d'affaires, dont il témoigne et, — compte tenu des circonstances —, qui le servent: intuition de la conjoncture économique et politique, connaissance des hommes et de leurs faiblesses, observation, énergie, audace, opportunité dans l'action, génie de l'intrigue, sens de la réclame, cynisme à l'occasion...

L'équipe qui a choisi Renée a exprimé l'attrait que le personnage de la jeune femme exerce sur les lecteurs:

Cette entrée brutale dans la vie, alors qu'elle n'est pas encore prête à l'affronter, a déformé l'esprit de Renée. Sa jeunesse l'a rendue insouciante et joyeuse, cet accident la laisse démunie, indécise. Il se crée en elle un certain détraquement, qui fait de Renée le personnage le plus intéressant et le plus complexe du roman...

Sous l'angle pédagogique, la réussite a été appréciable. En effet ce travail était par définition entièrement gratuit, sans aucune sanction chiffrée. Les seules motivations étaient donc l'intérêt et la volonté d'aboutir. Des recherches de documents: photographies, gravures, cartes de Paris — ont été faites

spontanément. Presque tout le travail de discussion et de rédaction s'est fait en classe; les élèves n'ont donc pas été surchargés. La discussion des thèmes et la rédaction en équipe ont porté des fruits, ont nécessité parfois des mises au point critiques, contribué à un effort d'**expression**. L'apprentissage de la collaboration complémentaire s'est concrétisé par le fait que certains élèves se sont chargés plus spécialement des illustrations, des photos, et dans certains passages de la "mise en page". Des capacités et des talents ont pu être exploités. Un élève a utilisé son petit laboratoire personnel de photos pour reproduire des clichés montrant Haussmann, les travaux dans Paris, une soirée d'été sur les boulevards, etc. Des portraits de Saccard, "un nom à aller au bain ou à gagner des millions", de Larsonneau "ce grand bellâtre d'usurier", de Maxime ont été dessinés. Des croquis évoquent le fiacre, le vélocipède, la mode. Un fin dessin à la plume illustre la phrase "ils s'étaient décidés à passer au milieu des travaux".

Il est naturellement difficile d'apprécier ce que chaque élève individuellement a pu tirer de cet effort collectif. Ils y ont mis plus ou moins d'eux-mêmes, chacun selon son tempérament. Je n'ai pas sollicité de confidences et je ne puis juger leurs réactions intimes. Cependant je crois pouvoir tirer quelques conclusions sur l'attitude de ces jeunes lycéens d'aujourd'hui face à une oeuvre de Zola.

D'abord ils paraissent aborder un roman comme **la Curée** sans complexe ni réticences. Il faut peut-être tenir compte de ce que la classe comporte une majorité de garçons. Mais, dans cette étude collective tous les aspects de l'oeuvre, les détails parfois "scabreux" ont été abordés avec la plus grande liberté et mentionnés sans détours, qu'il s'agisse du viol de Renée, de sa toilette en otaienne, des divers aspects de la sexualité, de la prostitution des femmes du monde. D'autre part la compréhension de Zola est directe. On va droit à l'essentiel. On précise les objectifs dans l'introduction :

Il va ainsi rassembler dans LA CUREE les principales transformations physiques, sociales et morales de la France sous le Second Empire, en illustrant sa théorie naturaliste, c'est-à-dire en étudiant l'influence du milieu sur les caractères. Sans doute les autres romans de Zola complètent cette vaste fresque historique, mais LA CUREE groupe déjà presque tous les aspects nouveaux du Second Empire, à l'exception peut-être de la misère du prolétariat qui n'y apparaît qu'en filigrane.

Pour eux, Zola n'est pas un auteur "scandaleux". Qu'en est-il pour leurs familles? Aucune n'a en tout cas manifesté de désapprobation. Les jeunes ont des appréciations nuancées :

Cette société de la débauche et de la spéculation, Zola l'a vue de ses propres yeux mais de la classe inférieure; en effet, élevé dans la partie besogneuse de la population, il a pu concevoir une certaine révolte contre ces bourgeois qui jetaient l'argent par les fenêtres. Donc en nous montrant cette décadence morale de la bourgeoisie, il a pu exprimer un certain ressentiment. Sans toutefois exagérer l'ardeur spéculative de certains parvenus tels que Saccard ou les entrepreneurs Mignon et Charrier, il s'est sans doute montré très dur envers le luxe des réceptions bourgeoises. Ces bals, il ne les représente même pas comme des réunions de gens distingués: les invités se précipitent sur le buffet avec la même ardeur que des chiens se disputant pour la possession d'un os... Sous nos yeux se déroule une continuelle ruée vers l'argent, les honneurs et même la nourriture. Faisant d'autre part preuve d'une extrême férocité à l'égard des personnages féminins, Zola semble exagérer un peu dans la peinture de cette société...

Enfin Zola a su créer des personnages assez puissants pour que des jeunes gens d'aujourd'hui s'y intéressent. Des liens se sont établis par distanciation ou par identification, des rapports, se sont noués entre les personnages et les lecteurs. Ils ont éprouvé une certaine admiration horrifiée à découvrir en Saccard

une individualité puissante en lutte pour le pouvoir et pour l'or.

Ils ont voulu comprendre Renée, l'expliquer sinon l'excuser :

Le viol constitue la charnière de la vie de Renée. Par son mariage elle connaît la vie dans un nouveau milieu. Ce viol cause un choc à la jeune fille restée encore enfant au collège et qui prend brusquement connaissance de la vie. Encore jeune fille on la pousse brutalement à être une femme (...) Elle cherchera à se défouler après toutes ces années austères et silencieuses. Sa jeunesse dans une école pour jeune fille a atrophié l'évolution de son esprit. Elle souffre du manque d'affection de son père. Ses parents ne lui ont rien appris de la vie. Ainsi lors de son viol elle se trouve seule et démunie...

Maxime par contre est surtout méprisable et méprisé comme échantillon de la "jeunesse dorée" :

Saccard soigne son fils. Il l'envoie dans le lycée du "Beau Monde". Dès lors il s'adapte très bien à une vie oisive, une vie d'enfants de riches. Il subit l'influence de son milieu, de son lycée, de ses parents... Et l'étude sur Maxime se termine par un jugement cinglant: Ainsi l'ascension de Saccard lui permet de donner à Maxime une éducation de milieux riches, une vie d'enfant gâté.

Ces démarches d'étonnement, de sympathie ou de dégoût sont le signe que Zola reste un auteur actuel et que ses personnages sont vivants pour un jeune d'aujourd'hui.

Je ferai deux remarques pour conclure :

La première c'est l'utilité du "Livre de poche" pour la diffusion d'une oeuvre comme celle de Zola, notamment auprès des jeunes. Tous mes élèves ont pu aisément et à peu de frais se procurer **la Curée**.

La deuxième, c'est que par sa nature même, l'oeuvre de Zola pose admirablement le problème d'un enseignement global des Civilisations, qui reste à inventer. Seule une coordination des Spécialités issues du XIXe siècle peut permettre une approche complète, convergente de la substance d'une civilisation, c'est-à-dire de son cadre matériel, de sa société, de ses mentalités, de ses comportements et des oeuvres qui l'expriment et qu'elle a secrétées. Cet enseignement global n'existe ni au niveau du Secondaire, ni à celui du Supérieur. Cependant la prise de conscience de l'impuissance dans laquelle nous réduit "l'esprit de spécialité, qui est l'esprit de mort dans l'état actuel du travail humain" (1) s'avère de plus en plus nécessaire. Je souhaite que le petit travail d'une classe de Première en soit un modeste témoignage.

SUZANNE CITRON,

Lycée pilote d'Eghien, France.

(1) Lucien Febvre, "Contre l'esprit de spécialité", in *Combats pour l'histoire* (p.105).

# LA CRISE DE L'EDUCATION AU QUEBEC ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'UNIVERSITE

*Michel Brunet*

Deux faits de l'actualité internationale nous mettent dramatiquement en présence des contradictions profondes du monde contemporain. La spéculation sur l'or dans les capitales financières de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord menace la stabilité économique des pays qui s'identifient avec la civilisation nord-atlantique. L'agitation permanente et universelle de la jeunesse étudiante, depuis l'Europe orientale jusqu'au continent asiatique — sans oublier le Québec, prend l'allure d'une révolution culturelle à l'échelle mondiale.

Ces événements manifestent un affrontement fatal entre le passé et l'avenir. La crise de l'or est un reliquat du XIXe siècle. Celui-ci avait créé une économie au service de quelques pays et de quelques classes privilégiées. Cet ordre politico-économico-social s'appuyait sur certains postulats parmi lesquels la propriété privée demeurerait le dogme des dogmes. Toute une liturgie contribua à consolider ce régime. L'or, qui a toujours fasciné les hommes depuis les temps les plus reculés, fut élevé à la dignité de dieu-régulateur de l'économie. Des temples nombreux s'élevèrent en son honneur. Son paradis contemporain se nomme Fort Knox. Chaque banque joue le rôle de sanctuaire et de lieu de pèlerinage. Les banquiers, courtiers et financiers se sont constitués en grands-

\* Conférence du professeur Michel Brunet au Congrès annuel de la Société des Professeurs d'histoire du Québec, Université de Montréal, 30 mars 1968.

prêtres du culte. La discipline qu'ils ont imposée et les peurs qu'ils ont entretenues ont donné naissance à une religion qui a paralysé l'homme d'Occident. Il est urgent pour celui-ci de s'en libérer.

Le progrès et la prospérité de l'homme reposent sur son intelligence et sur son usage rationnel des ressources de la terre. Pour entrer dans le monde de l'avenir, nous devons abandonner les mythes du XIXe siècle. Espérons que la crise monétaire actuelle forcera les sociétés occidentales à s'affranchir du veau d'or afin de bâtir une économie au service de tous les hommes.

La crise de l'éducation participe au même effort d'affranchissement. La jeunesse contemporaine des cinq continents sait non seulement qu'elle est appelée à vivre au XXIe siècle, mais constate avec inquiétude qu'elle devra même l'inventer puisque ses aînés, figés dans des attitudes stéréotypées, semblent incapables de le prévoir. Elle a confusément conscience que l'héritage culturel des siècles précédents est devenu anachronique. Elle ignore exactement pourquoi; néanmoins, elle a la conviction que l'avenir lui réserve de cruelles déceptions si les sociétés contemporaines ne se libèrent pas du joug des traditions du passé. Le proverbe arabe selon lequel les hommes "ressemblent plus à leur temps qu'à leurs pères" est plus vrai que jamais à notre époque d'accélération précipitée de l'histoire.

Les professeurs d'histoire et les historiens — je songe à ceux qui n'ont pas une vocation d'antiquaires ou de thuriféraires du passé — demeurent les mieux placés pour comprendre les angoisses et les contradictions de notre époque troublée. Leurs études et leur réflexion sur l'homme en société leur ont appris que la seule et unique loi de l'histoire est celle du changement. Les bouleversements contemporains ne surprennent pas l'historien qui a une vue d'ensemble de l'aventure humaine. S'il est capable de donner aux problèmes actuels leur dimension historique, il a le privilège d'être le premier à les avoir prévus et le dernier à s'étonner de leur ampleur.

La seule façon contemporaine d'aborder l'étude du passé c'est de le saisir dans ses relations avec le présent. A cette condition, l'histoire peut devenir

une science au service de l'homme du XXI<sup>e</sup> siècle. Celui-ci se rend bien compte qu'il n'a pas de temps à perdre. La conception traditionnelle de l'histoire, exercice d'adoration mutuelle et de piété filiale vouée au passé, lui répugne. Projeté vers l'avenir, il ne refuse aucune information qui lui permettra de l'affronter, mais son instinct vital lui fait rejeter tout lien qu'il croit susceptible de l'asservir à un ordre social dépassé et de limiter ainsi sa liberté créatrice. Sa philosophie s'inspire d'une conception existentielle et dynamique de la vie individuelle et collective. Elle appartient à notre âge de la cybernétique. Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire n'a qu'une seule raison d'être : apprendre à l'homme du XXI<sup>e</sup> siècle comment s'est constitué l'héritage qu'il doit assumer en toute lucidité s'il entend se libérer des servitudes du passé pour faire face aux défis de son époque.

Ainsi présentée, l'étude de l'histoire ne peut qu'enthousiasmer les nouvelles générations. En compagnie du professeur, elles approfondissent leur connaissance de l'homme et d'elles-mêmes. Elles s'habituent à réfléchir sur les faits et les données que leur révèle l'observation objective du comportement des générations précédentes. Cette enquête, au cours de laquelle elles interrogent les témoins du passé, analysent leurs témoignages, dégagent certaines constantes de l'évolution sociale, dépistent les failles des civilisations disparues, évaluent leurs contributions à la culture dont elles sont les héritières, les prépare à jeter un oeil lucide sur le monde qui les environne et qui a besoin de leur participation comme agents de l'évolution historique. Les jeunes du XXI<sup>e</sup> siècle ne peuvent se passionner pour l'étude de l'histoire que s'ils découvrent qu'ils n'en seront PAS les prisonniers. Quand ils rejettent cet enseignement c'est parce que trop souvent leurs aînés, par lâcheté ou par ignorance, ont invoqué l'histoire pour leur fermer l'avenir. Celui-ci leur appartient et le rôle de l'éducateur c'est de les aider à en prendre possession. La connaissance du passé les y prépare admirablement.

Si un mauvais enseignement de l'histoire peut fausser l'orientation des nouvelles générations, l'ignorance du passé a des conséquences encore plus graves. Tout ce qui est humain s'inscrit dans le temps. Refuser cette dimension lorsqu'on veut bâtir l'avenir c'est s'exposer à d'amères déceptions et à de coûteux

échecs. L'histoire nous en donne de tragiques exemples. Que de décisions malheureuses auraient été évitées depuis la Deuxième Grande Guerre si ceux qui les prirent avaient mieux défini la conjoncture en s'appuyant sur une connaissance moins incomplète de l'histoire contemporaine! En négociant avec Staline, les dirigeants et les diplomates anglo-saxons des deux côtés de l'Atlantique-Nord s'imaginaient que le monde n'avait pas évolué depuis la mort de la reine Victoria et du président Théodore Roosevelt. Londres n'avait pas prévu la décolonisation et, quand Washington y songeait, il croyait qu'elle servirait sa propre hégémonie. Le **State Department** et le **Pentagon** n'ont nullement tenu compte de la déroute française en Indochine et ont inconsidérément engagé la nation américaine dans l'impasse vietnamienne. Ces trois cas suffiront à illustrer combien il est onéreux de mal interpréter l'histoire ou de s'en désintéresser.

Le Québec, comme toute autre société, a une histoire et s'est constitué, de génération en génération, une image de lui-même et du monde où il vit. Jusqu'à la fin de la deuxième moitié du XXe siècle, ses porte-parole officiels ont donné de la collectivité franco-québécoise une définition qui ne correspondait nullement à la réalité mais qui s'adaptait à l'ordre politico-économico-social que la Conquête et l'occupation de la vallée laurentienne avaient imposé à ses premiers habitants d'origine européenne.

Selon la mythologie officielle, les Canadiens français avaient reçu la mission de demeurer le dernier peuple paysan de l'Amérique du Nord et d'y défendre une échelle de valeurs que les autres nations avaient eu le tort d'abandonner. Bien entendu, cette survivance miraculeuse exigeait un isolement et un refus du monde extérieur. Celui-ci, d'ailleurs, était condamné à une décadence fatale. Il suffisait d'attendre patiemment cette échéance libératrice — pour les Canadiens français bien entendu. Presque entièrement absentes de l'histoire qui se faisait, à demi-conscientes de leur impuissance, les classes dirigeantes traditionnelles du Canada français poursuivaient un rêve intérieur et prenaient leurs désirs pour la réalité.

N'ayant pas les mêmes loisirs, la masse du peuple franco-québécois dut, pour gagner son pain quotidien, s'insérer dans la civilisation urbaine et indus-

trielle qui se bâtissait, sans sa participation créatrice, autour d'elle et au-dessus d'elle. Sa frugalité, ses ambitions limitées et sa plasticité psychologique lui valurent un siècle de survivance végétative. Elle dut apprendre à s'en contenter. Quant à ses pseudo-dirigeants, ils s'en accommodèrent en s'arrangeant pour retirer les petits profits que leur méritait leur soumission à l'hégémonie anglo-canadienne. Ce Grand Compromis de l'histoire canadienne, dont les origines remontent à l'alliance MacNab-Morin de 1854, dura jusqu'à la décennie de 1950. Il apporta une stabilité politique et sociale relative à l'union canadienne.

Quelques esprits inquiets n'acceptèrent jamais complètement cet ordre ou ce désordre établi. Ils avaient l'impression que les Canadiens français en acquittaient principalement les frais. Dans leur recherche d'un bouc émissaire, ces critiques du régime se dispersèrent à gauche et à droite. Les nationalistes de la vieille école accusèrent les Anglais, les protestants, les Juifs et les trusts. Les nationalistes de tradition libérale, la "queue de Papineau" selon l'expression autrefois en usage, s'attaquèrent au clergé et étaient quelque peu anglophobes sur les bords. Cependant, ils songeaient plus à la métropole londonienne qu'au Canada anglais dont ils espéraient la conversion à leur conception du canadianisme. Quelques Canadiens français, qui se piquaient de largeur d'esprit — ceux dont Olivar Asselin a déjà dit qu'ils livreraient leur propre mère à une meute de chiens enragés pour prouver leur absence de préjugés, se limitaient à charger les curés et à dénoncer l'idiotie de leurs compatriotes. Quelques survivants contemporains de cette école de pensée en voie de disparition heureusement, parmi lesquels un politicien fédéral tout étonné du rôle qui lui échoit par la grâce du Canada anglais, pratiquent encore ce masochisme propre à certains pontifes des peuples colonisés.

Fait à retenir, cependant, tous ces adversaires de l'ordre social traditionnel s'entendirent au moins sur l'une des causes supposées de nos malheurs individuels et collectifs : ceux-ci auraient dépendu d'un mauvais enseignement. Les nationalistes de la stricte obédience déplorèrent un manque d'éducation nationale. Les libéraux y virent une occasion de plus de s'en prendre au clergé, en très grande partie responsable de l'organisation du système scolaire. Les masochistes conclurent que de meilleures écoles dégrossiraient quelque peu ces "pouilleux"

de Franco-Québécois. Entre 1956, année où la Commission Tremblay publia son rapport, et 1965, an I du ministère de l'Éducation recommandé par la Commission Parent, l'unanimité se fit sur la nécessité et l'urgence d'une réforme générale du système d'enseignement. Celle-ci mettrait miraculeusement fin à tous nos maux et ouvrirait toutes grandes les portes du paradis terrestre.

L'ancien messianisme survivait toujours. Les recensements de 1951 et de 1956 avaient démontré qu'il fallait renoncer à la reconquête démographique pancanadienne. Quelques exaltés proposèrent alors d'y substituer la "revanche des cerveaux". Le Rapport Parent lui-même, au lieu de prendre la mesure exacte de nos ressources humaines et matérielles avant de nous inviter à nous lancer à l'aventure tête baissée, proposa une organisation scolaire idyllique conçue pour la société planifiée de l'an 2100. Rien n'échappa à la sollicitude illimitée des commissaires-enquêteurs depuis l'enseignement de l'hébreu et du japonais dans les écoles polyvalentes jusqu'à celui du ballet à l'école maternelle. Malheureusement, ils oublièrent de tenir compte du fait que le Québec n'avait même pas le personnel requis pour enseigner à lire, à écrire et à compter aux élèves du cours élémentaire. En portant la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans, le gouvernement lui-même avait choisi de l'ignorer. Le ministère de l'Éducation, emporté par l'euphorie d'une politique dite de grandeur, proclama : "Qui s'instruit s'enrichit." Les contribuables constatent aujourd'hui qu'ils se sont appauvris et le nombre de chômeurs porteurs de diplômes augmente d'année en année. Le ministère de l'Éducation lui-même n'a pas encore le personnel compétent qu'il lui faudrait simplement pour s'acquitter de ses tâches quotidiennes. Tout le système repose sur le dévouement de quelques fonctionnaires débordés, peinant sous la menace d'une dépression nerveuse ou d'une crise cardiaque.

Pour accueillir les masses d'élèves invités à s'instruire dans le but de s'enrichir, on a multiplié les usines scolaires confiées à un personnel dont la majorité n'a pas une préparation suffisante. Dans certaines régions du Québec, l'enseignement secondaire est donné en partie par des instituteurs et des institutrices qui n'ont qu'un brevet "B". Doit-on s'en étonner quand on veut bien se rappeler que la formation des maîtres n'a jamais retenu l'attention des dirigeants de notre système d'enseignement. La pénurie d'enseignants et la concurrence

absurde financée par un Etat irresponsable, entre les institutions privées et publiques, ont fait augmenter d'une façon anormale les traitements payés à certains groupes d'enseignants. Les syndicats ont naturellement profité de cet état d'anarchie. Qui pourrait les en blâmer?

La demande accrue et les hauts salaires ont attiré vers la profession de l'enseignement un nombre considérable d'arrivistes nullement prêts à assumer les responsabilités de l'éducateur professionnel. Les autorités scolaires n'avaient pas la liberté de se montrer trop exigeants et ont retenu leurs services. Les moins compétents sont en général les plus bruyants et ont réussi à s'imposer au sein des syndicats d'enseignants. Ceux qui ont encore de la conscience professionnelle se voient forcés de se taire. Très souvent les postes de direction ont échoué, faute de candidats sérieux au moment où ils ont été créés, à des administrateurs scolaires sans envergure et sans dynamisme. Aujourd'hui, ceux-ci agissent en seigneurs féodaux et ont de la difficulté à faire reconnaître leur autorité que contestent les nouveaux enseignants frais émoulus des universités et animés par un idéal professionnel qui remet en question les structures existantes. Les conventions collectives protègent surtout ceux qui ont raison de s'interroger sur leur compétence et n'encouragent pas les véritables professionnels de l'enseignement. Situation tragique qui existe d'ailleurs dans la plupart des pays.

Si la profession médicale avait procédé de la même façon, les cadavres s'empileraient dans les corridors d'hôpitaux. Dans notre profession, il y a beaucoup de mortalités parmi les élèves abandonnés à des enseignants recrutés à la hâte mais les cadavres ne sont pas immédiatement visibles. Les victimes des médecins incompetents trépassent; celles des mauvais maîtres demeurent en circulation et manifestent leurs malaises en s'agitant. Leurs dénonciations et réclamations contradictoires ne font que révéler l'état général de panique qui domine actuellement tout le monde de l'enseignement.

L'université ne pouvait pas échapper aux conséquences malheureuses d'une réforme globale et improvisée de notre système d'enseignement. Aucun plan d'ensemble n'avait été établi au préalable. Les bonnes intentions de l'Etat ne servirent finalement qu'à la consolidation des groupes d'intérêts privés les

mieux organisés. Les universités anglophones ne furent pas les dernières à profiter de la situation. La minorité anglo-qubécoise, grâce à l'avance dont elle jouissait dans l'organisation de l'enseignement supérieur, sut admirablement tirer parti des hésitations et des erreurs de l'Etat. **McGill University, Sir George Williams College**, devenu université à la fin de 1959, **Bishop's University** et **Loyola College** ont connu un développement spectaculaire depuis huit ans. Félicitons leurs administrateurs et constatons que le succès récompense toujours ceux qui ont déjà réussi!

Du côté francophone, les dirigeants universitaires, pas plus que les membres du gouvernement québécois, n'étaient prêts à assumer leurs nouvelles responsabilités. Ils se sont engagés dans l'aventure sans savoir où celle-ci les conduirait. Ils n'ont même pas cherché à établir en commun un plan quinquennal. D'ailleurs, l'Etat n'en demandait pas. Chaque institution voulut concevoir seule son développement. Les autorités des trois universités franco-qubécoises, nullement conscientes de l'ampleur de la tâche entreprise, s'imaginèrent que l'aide financière accrue de l'Etat leur permettrait de résoudre tous leurs problèmes. Il suffisait de construire d'imposants immeubles, d'engager au petit bonheur des dizaines de professeurs et de créer des programmes nouveaux et prétentieux d'enseignement. Avec des budgets plus élevés, tout irait pour le mieux dans le meilleur des mondes, semblait-on croire. Plusieurs décennies d'austérité humiliante avaient développé chez les universitaires franco-qubécois la mentalité qu'ont tous les pauvres : s'imaginer que l'argent est l'unique et magique solution à tous les problèmes.

Si la pauvreté se manifeste par un manque d'argent, des universitaires auraient dû savoir que celui-ci ne supprime pas les causes profondes de l'indigence. Distribuer des allocations de subsistance à des familles qui vivent dans une région sous-développée n'a jamais rendu celle-ci prospère. Nous pouvons en dire autant des sommes engouffrées dans l'enseignement supérieur au Québec depuis quelques années. Les universités ont de gros budgets, les professeurs sont moins mal payés, le nombre des étudiants a augmenté mais l'enseignement supérieur n'est pas encore intégré comme agent essentiel du progrès collectif dans un programme audacieux de restauration sociale. Nous nous acheminons

vers le XXI<sup>e</sup> siècle et nous avons conservé de la fonction universitaire une conception qui appartient au XIX<sup>e</sup> siècle.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'université était un tremplin de promotion sociale au bénéfice de quelques classes privilégiées. Au contraire, l'université contemporaine a la responsabilité d'accueillir tous ceux qui ont le talent et le désir de poursuivre des études après une scolarité de douze à treize années. L'université n'a pas le choix. Ayant cessé d'être un club privé pour les enfants des familles bien nanties, elle doit s'organiser pour une production de masse. L'enseignement face à face avec un grand maître qui réunit ses quelques disciples à l'heure du thé n'est plus qu'un souvenir nostalgique oxfordien. Le professeur de grande réputation a aujourd'hui la tâche de dispenser son savoir à des centaines d'étudiants en même temps. La démocratisation de l'université l'exige. N'est-il pas amusant de constater que ceux qui se déclarent en faveur d'une accessibilité égalitaire à l'université réclament du même souffle le retour aux méthodes aristocratiques de l'enseignement supérieur du XIX<sup>e</sup> siècle?

Le cours magistral est subitement devenu l'objet des dénonciations violentes de quelques porte-parole de la population étudiante. Certains propagandistes, égarés par leurs émotions, et plusieurs réformateurs, remplis de bonnes intentions mais pris de panique devant la complexité des problèmes qui retiennent leur attention, semblent vouloir en faire un véritable bouc émissaire. Quatre faits expliquent cette attitude dans le milieu québécois contemporain : la formation inégale des candidats au premier grade universitaire, la mauvaise orientation dont plusieurs étudiants sont victimes, le manque de grands professeurs auxquels doivent être exclusivement confiés les cours magistraux et l'état alarmant de sous-développement des structures de l'enseignement supérieur franco-québécois.

Les étudiants sont les produits de notre enseignement primaire et secondaire. Ceux qui ont eu le privilège de fréquenter des institutions privées ou publiques bien organisées et ayant à leur service un personnel enseignant compétent ont une préparation qui leur permet de profiter pleinement de leur séjour à l'université. Ils ont une méthode de travail, savent comment prendre leurs notes aux cours, ont acquis l'habitude de lire et de fréquenter les bibliothèques, ont déjà poursuivi des recherches personnelles et sont capables d'en

présenter les résultats dans une langue correcte. Ces étudiants souhaitent une plus grande souplesse dans nos programmes et veulent que ceux-ci tiennent davantage compte de leur formation antérieure. Plusieurs candidats admis à l'université après une onzième année ou n'ayant pas reçu une formation comparable à celle du premier groupe, manquent de confiance en eux-mêmes et se sentent dépaysés dans le milieu universitaire. Ils n'ont pas la maturité requise pour organiser seuls leur travail personnel. Les examens leur font peur, mais ils ignorent comment s'y préparer. Ils en concluent que l'université leur est hostile, qu'elle ne s'intéresse pas à eux, qu'elle refuse de prendre en considération leurs problèmes.

Un grand nombre d'étudiants, trompés par une propagande irréflectée, ont cru qu'il leur suffisait de se procurer des diplômes pour obtenir sans difficulté un emploi rémunérateur. Ne bénéficiant d'aucun service d'orientation professionnelle, ils ont décidé de se spécialiser dans des disciplines auxquelles la radio, la télévision et les journaux donnaient beaucoup de publicité. La sociologie, l'anthropologie, la science politique, les études afro-asiatiques et quelques autres disciplines à la mode ont ainsi reçu leurs suffrages. Les universités elles-mêmes ont failli à leur tâche en autorisant la mise en marche de nouveaux programmes ambitieux sans se demander si ceux-ci répondaient exactement aux besoins du milieu et en ne cherchant pas à orienter les étudiants vers les carrières qui demandaient de nouvelles recrues en grand nombre. Quantité d'étudiants viennent de découvrir avec alarme que leur diplôme ne leur apportera aucun emploi intéressant et n'enrichira nullement la société qui n'a pas besoin de leurs services. Par contre, nous manquons de bibliothécaires, de spécialistes en éducation physique, de psychologues consultants, de professeurs d'anglais langue seconde, d'orienteurs professionnels, d'ouvriers hautement spécialisés, d'administrateurs, de conseillers en réhabilitation sociale, etc. Est-il étonnant de constater que quelques jeunes sont dans un état malsain de panique? Ils accusent leurs professeurs et la société de les avoir conduits à un cul-de-sac sous de fausses représentations. Ont-ils tort? Une planification du développement de l'enseignement supérieur aurait prévenu ce gaspillage de nos ressources humaines et matérielles dont nous ne commençons qu'à apercevoir les premières conséquences malheureuses.

Les cours magistraux qui ont pour but d'établir un contact direct entre les grands maîtres et la masse des étudiants qui se présentent à l'université en première année suppose que celle-ci compte dans chaque discipline des savants de haute réputation. En plus, ceux-ci doivent avoir le don de communiquer leur science et leur expérience. Le titulaire d'un cours magistral a principalement pour tâche de soulever l'enthousiasme du jeune universitaire, de l'intéresser à la matière qu'il étudie, de provoquer sa curiosité, de l'habituer à se poser des questions, de le passionner pour la recherche personnelle, de lui faire partager son propre itinéraire à la conquête de la connaissance, de lui indiquer les méthodes qui l'aideront dans sa démarche scientifique. Nous devons avoir la modestie de reconnaître que les professeurs de ce calibre, joignant aux qualités du chercheur original celles de l'enseignant dynamique, de l'éveilleur de vocations intellectuelles, doués d'un véritable charisme, ont toujours été très rares. En particulier, nos universités en comptent trop peu. Nous ne devons pas nous en étonner car notre milieu n'a jamais favorisé leur formation. Quand ils condamnent le cours magistral, les étudiants constatent surtout notre pénurie de maîtres.

Les grands professeurs ne sont pas les fruits d'une génération spontanée. Pour les produire et se les attacher une société doit créer un climat favorable au développement de l'enseignement supérieur. Celui-ci suppose une division des tâches au sein de l'université. Une administration efficace et souple veille à libérer les professeurs de toutes les besognes fastidieuses qui les distraient de leur fonction essentielle. Il faut mettre à leur service des laboratoires et des bibliothèques bien équipés et bien organisés. Ils ont besoin de chercheurs, de documentalistes et de secrétaire-dactylos. L'université doit avoir également un centre de matériel didactique dont le personnel spécialisé assiste le professeur dans la préparation de ses cours. Les techniques et machines contemporaines qui permettent l'accumulation et la consultation rapides des sources de documentation épargnent aux professeurs un temps précieux et décuplent leurs moyens d'action. Enfin, chaque titulaire d'un cours magistral ne peut pas s'acquitter de ses responsabilités s'il n'est pas entouré par une équipe d'assistants de recherche et d'enseignement. Ceux-ci candidats au D.E.S. ou au doctorat, tout en poursuivant leurs études et leurs recherches sous sa direction, partagent avec lui la tâche de former les étudiants en licence. Ceux-ci sont divisés en petits groupes

de travaux pratiques qui se réunissent régulièrement en compagnie d'un assistant d'enseignement. Celui-ci répond à leurs questions, commente avec eux leurs lectures, vérifie les notes qu'ils prennent, discute de leurs problèmes d'adaptation au milieu universitaire, les conseille dans la préparation de leurs examens et de leurs dissertations. Le professeur titulaire du cours magistral rencontre lui-même ses assistants pour discuter du programme suivi au sein des groupes de travaux pratiques et fait la tournée de ceux-ci au cours de l'année académique pour avoir des échanges intimes avec les étudiants. En plus, ceux-ci doivent avoir à leur service des équipes de médecins, de psychiatres, d'orienteurs professionnels et de psychologues consultants. En dernière année de licence, et au niveau des grades supérieurs, les groupes de travaux pratiques, les colloques et les séminaires remplacent avantageusement les cours magistraux. Chaque étudiant, ayant alors prouvé qu'il peut poursuivre des études universitaires et bénéficiant d'une expérience élargie, devient plus directement l'agent de sa propre formation et de celle de ses confrères. Le professeur lui-même profite de la contribution de l'étudiant aux recherches qu'il poursuit et aux questions mises à l'étude.

Le cadre physique a également un rôle important à jouer. Il n'est pas obligatoire que les immeubles universitaires soient luxueux, mais il est important qu'ils répondent aux besoins des professeurs et des étudiants. Ceux-ci doivent se sentir chez eux à l'université, y trouver un climat agréable qui encourage l'éclosion de solides amitiés professionnelles. Pour faciliter et multiplier les rencontres entre tous les membres de la communauté universitaire, il est nécessaire de prévoir des restaurants accueillants, des salons où aller prendre un café, de nombreuses salles de réunion. L'absence de ces lieux de détente où professeurs, étudiants, administrateurs et employés des secrétariats se rencontrent en dehors des bureaux, des salles de cours et des réunions officielles a pour résultat néfaste de favoriser l'isolement et le cloisonnement qui rendent si difficiles le dialogue, les échanges et la coopération dans le milieu universitaire. Ceux qui se scandalisent de constater le manque de communication entre les professeurs et les étudiants des différentes facultés et départements devraient se poser certaines questions pertinentes à ce sujet. Que d'affrontement pénibles seraient évités et de fossés comblés si l'aménagement des immeubles tenait davantage compte des aspirations

légitimes de ceux qui les fréquentent!

La description qui précède ne correspond pas à la triste et dure réalité que chacun d'entre nous connaît, et endure, et à laquelle j'ai fait allusion précédemment. Je suis assez lucide pour admettre que cette organisation idéale de l'université ne créera pas automatiquement des savants prestigieux, des professeurs d'une compétence absolue, des étudiants remplis d'enthousiasme pour leur travail quotidien. Mais ce que je sais de science certaine c'est que la politique d'éducation suivie jusqu'ici, depuis la maternelle jusqu'aux études supérieures, se solde par un échec.

Les sommes d'argent considérables que nous avons englouties pour nous donner enfin le "vrai meilleur système d'enseignement au monde", le mécontentement général des parents, des éducateurs, des élèves et des étudiants, les scandales connus et cachés, la détresse des contribuables et des administrateurs publics, la pénurie de cadres et de spécialistes en demande, la surproduction de diplômés dans des disciplines parasitaires ou de luxe, l'insuffisance des investissements économiques face à l'augmentation des dépenses en services d'éducation, les faiblesses de l'enseignement technique, le sort pénible des adultes qui cherchent en vain à se recycler, les retards et les erreurs accumulés dans la formation des enseignants pour les niveaux élémentaire et secondaire, l'anarchie qui prévaut à l'intérieur de chaque université et dans tout l'enseignement supérieur, l'absence tragique de centres fonctionnels et coordonnés de recherches pures et appliquées, le petit nombre de professeurs d'université et de chercheurs capables de servir efficacement le milieu, voilà le bilan réaliste d'une entreprise mal conçue, mal engagée et mal réalisée. Refuser de l'admettre c'est faire preuve d'infantilisme ou de messianisme. Tous les éducateurs lucides, parce que compétents et conscients de leurs responsabilités, s'ils ont la liberté d'exprimer publiquement leur point de vue, confirmeront mon témoignage.

Jusqu'ici je me suis beaucoup plus adressé aux éducateurs que vous êtes qu'aux professeurs d'histoire du Québec. Je savais que vous ne dissociiez pas ces deux fonctions. En enseignant la discipline que vous avez choisie, vous ne perdez pas de vue le bien général de vos élèves et le progrès de la collectivité avec laquelle vous vous identifiez. A titre d'élèves et d'étudiants, vous avez

connu les déficiences de notre ancien système d'enseignement. Votre formation d'historiens vous a fait découvrir les causes profondes de nos échecs antérieurs. Devenus professeurs, vous avez eu la légitime ambition de participer à une grande oeuvre de rénovation. Remplis d'idéal et d'enthousiasme, prêts à vous imposer les sacrifices, les études, les dévouements qu'exige notre profession, vous avez entretenu de grands rêves. Plusieurs d'entre vous m'ont fait part de leurs déceptions, de leurs révoltes, de leurs luttes stériles, de leurs expériences déprimantes, de leurs moments de découragement. Quelques-uns sont parfois tentés de se laisser enliser et de se conformer à la médiocrité ambiante. La plupart, cependant, entendent continuer dans la voie qu'ils se sont tracée au départ. Peu importe les obstacles rencontrés. L'historien est doué d'une longue patience.

Les compétents, les courageux et les patients finissent toujours par l'emporter. A la condition de renouveler leur réserve d'enthousiasme à toutes les vingt-quatre heures. Le grand privilège du professeur, sa force secrète, son premier moyen d'action et de pression c'est qu'il a, au départ, des alliés naturels indéfectibles, prêts à le soutenir et à l'encourager, s'il sait mériter leur confiance. Ce sont ses élèves, ses étudiants, ses disciples, ses compagnons d'armes dans la conquête du savoir. Grâce à leur appui, qu'il doit obtenir sans démagogie, il ne perdra jamais foi en son rôle et il triomphera. Quand nous compterons quelques milliers d'éducateurs de cette qualité, nous pourrons envisager l'avenir avec confiance. Le problème actuel c'est de grouper ceux qui sont déjà en fonction, de compléter leur formation au besoin, d'attirer de nouvelles recrues d'élite, de les former avec soin, enfin de fournir aux plus compétents et aux plus dynamiques, les moyens de s'affirmer à tous les niveaux de notre système d'enseignement. Celui-ci s'améliorera dans la mesure où les professionnels de l'éducation remplaceront les arrivistes, les profiteurs et les entrepreneurs de la chose scolaire.

Comment se comporte l'enseignement de l'histoire à l'université? Pour le savoir, vous n'avez qu'à vous référer à ce que j'ai déjà dit au sujet de l'enseignement supérieur en général. En histoire, comme ailleurs, il est difficile de recruter de bons professeurs. Nous n'avons pas un nombre suffisant d'assistants d'enseignement et de recherche. Les bibliothèques sont pauvres et mal organisées. Le matériel didactique n'a pas franchi l'époque artisanale. Le département d'histoire de l'Université de Montréal n'a pas encore une seule liseuse à microfilms

de première qualité. Ses cadres administratifs sont rachitiques. Son ancien directeur et ses collègues ont livré une lutte épique pour créer et maintenir un cours d'histoire du Québec, le premier à être organisé dans nos universités. Ce nouveau cours a failli être supprimé. Néanmoins, au moment où nous luttons pour le conserver, les journaux ont annoncé au son des fanfares et des trompettes que l'Université de Montréal entretenait dans la mer des Antilles un centre de recherche sur la Martinique! Vous pouvez vous représenter la réaction des professeurs du département!

Les mesures d'austérité qui ont succédé aux orgies de la politique de grandeur — même si celle-ci n'est pas complètement enterrée comme les aventures gabonaises et martiniquaises viennent de nous le rappeler, menacent l'expansion du département. A l'époque où l'argent entrait facilement, on n'a pas su le bien employer. Depuis qu'il se fait rare, on n'a pas davantage la science et le courage de faire les coupures où elles s'imposent depuis longtemps. Si les mêmes causes produisent les mêmes effets, les mêmes hommes ou leurs successeurs, les circonstances n'ayant pas changé, commettent toujours les mêmes erreurs.

En terminant ce texte, beaucoup plus long que je ne l'avais prévu lorsque j'ai commencé à le rédiger, j'ajouterai quelques explications sur l'organisation de l'université de demain et sur la formation des enseignants pour le niveau secondaire et collégial.

Il est devenu urgent de repenser toute l'organisation de l'enseignement supérieur. Celui-ci doit être placé sous l'autorité de l'Université du Québec. Celle-ci groupera toutes les institutions existantes et celles qui seront créées compte tenu des besoins de la population. Le Conseil d'administration de l'Université du Québec travaillera en étroite collaboration avec l'Etat, le Conseil de la recherche et la Commission du plan. Chaque université serait divisée en trois grands secteurs : les sciences de la santé, les sciences de la société, les sciences de la nature. Tous les programmes auraient deux niveaux : la faculté des premiers grades et la faculté des études supérieures. En liaison avec chaque département, ces deux facultés seraient responsables de tout l'enseignement et de la recherche. En s'inscrivant à l'université, chaque étudiant serait admis à la

faculté des premiers grades. Ceux-ci se diviseraient en un grade terminal pour ceux qui n'ont pas l'intention ou la possibilité de poursuivre leurs études après la faculté des premiers grades, un grade avec concentration et un grade avec honneurs académiques. Chaque étudiant aurait la liberté de choisir parmi un vaste éventail de cours et de programmes. Ce choix lui permettrait également de compléter sa scolarité sans être soumis à des échéances rigides et de se réorienter facilement si ses intérêts changent en cours de route. Dans le programme de tous les candidats aux premiers grades, les cours d'histoire seraient inclus à titre optionnel ou à titre obligatoire compte tenu de leur préparation antérieure et de leur orientation.

La faculté des études supérieures n'accueillerait que les titulaires du premier grade obtenu avec les honneurs académiques. Ses programmes seraient, en général, interdisciplinaires, surtout au niveau du M.A. Le doctorat, du type Ph.D., devrait être réservé aux candidats qui se destinent à l'enseignement universitaire et à la recherche. La faculté des études supérieures décernerait également des titres professionnels. En histoire, par exemple, il y aurait des bacheliers ou des licenciés selon qu'on décide de conserver la licence ou d'établir le véritable B.A. nord-américain, des diplômés en histoire, titre professionnel, et des M.A., deuxième grade universitaire, des docteurs en histoire, titre professionnel, et des docteurs ès lettres en histoire ou Ph.D., troisième grade universitaire.

Quant à la formation pédagogique, elle ne devrait pas immobiliser un candidat pendant une année à suivre des cours qui le distraient de ses études universitaires proprement dites. Le futur enseignant devrait être un boursier de l'Etat et avoir l'avantage de fréquenter l'université douze mois par année. Sa préparation à la carrière de l'enseignement se ferait parallèlement à sa candidature au premier grade universitaire. J'ai toujours entretenu la conviction que le bon professeur doit d'abord connaître les matières qu'il enseigne, avoir une personnalité dynamique et savoir s'exprimer. Quelques cours de méthodologie générale et spéciale, de pédagogie et de psychologie peuvent certainement lui être utiles. Cependant, je refuse de me laisser dire par les pédagogues patentés et sans imagination que leurs recettes transformeront en éducateurs d'élite des candidats à demi formés qui sacrifient aux études pédagogiques le temps qu'ils devraient

normalement consacrer à acquérir une culture générale et la maîtrise d'une matière en particulier. Le malheur c'est que trop de pédagogues ont monopolisé les postes de direction de notre système d'enseignement. L'expression "sciences de l'éducation" révèle la somme de leurs prétentions. Si celles-ci étaient inoffensives, nous pourrions nous contenter de nous en moquer. Le fait c'est qu'ils se prennent au sérieux et ont du prestige dans une société qui cherche désespérément des thaumaturges. Qu'ils soient spécialistes en méthodes audio-visuelles ou en docimologie!

Vos dirigeants m'avaient demandé de vous faire part de mes réflexions, de mon expérience, de mes vues sur le présent et l'avenir de l'enseignement au Québec, de ma conception de la réforme universitaire et de la place que doit y occuper l'histoire. J'espère ne pas avoir déçu leur attente.

C'est un appel au bon sens et à la raison que je lance. A titre d'élève, de normalien, d'étudiant, d'instituteur et de professeur, je fréquente le milieu enseignant, à tous les niveaux, depuis le jour où je me suis inscrit à l'école élémentaire des Soeurs des Saints Noms de Jésus et de Marie de la paroisse Saint-Pierre-Claver, il y aura quarante-cinq ans au mois de septembre prochain. Mes recherches historiques ont complété ma connaissance des problèmes d'éducation au Québec, au Canada, aux Etats-Unis et dans la plupart des pays. Les sacrifices que j'ai consentis pour demeurer fidèle à ma carrière d'éducateur et l'information que j'ai accumulée me donnent le droit de parler librement. C'est une prérogative que j'ai toujours utilisée sans demander de permission à personne. Cette habitude n'a jamais augmenté le nombre de mes amis parmi les défenseurs de l'ordre établi. Elle m'a même valu de solides inimitiés. Ce qui m'intéresse c'est l'avenir et le progrès d'une collectivité qui a besoin de savoir d'où elle vient, à quel point elle est rendue et comment elle peut relever les défis contemporains. Dans le domaine qui m'intéresse et que je connais, j'ai tenté de répondre à ces questions essentielles sans oublier vos propres préoccupations. Je savais que je m'adressais à des femmes et à des hommes lucides. Dans les luttes quotidiennes que vous livrez pour accomplir votre devoir de professeurs d'histoire et d'éducateurs, nous sommes des alliés.

MICHEL BRUNET,

Faculté des Lettres, Université de Montréal.

## COMPTES RENDUS

SEGUIN Robert-Lionel, **La civilisation traditionnelle de l' "habitant" aux 17e et 18e siècles. Fonds matériel Fides**, Montréal et Paris, 1967, 702 pages.

Ce volume, résultat de longues et difficiles recherches, révèle un grand nombre de précisions utiles à la connaissance de notre passé, mais il comporte de graves lacunes de présentation et d'interprétation.

L'Auteur veut nous faire connaître l' "habitant"; mais il ne définit pas son sujet. Si en principe c'est le colon, en pratique, il confond l'habitant avec tous les autres types de Canadiens: soldat, artisan, commerçant, homme de métier, coureur des bois, etc. Il s'ensuit des restrictions, par l'application à l'exploitant du sol seu-

lement, de faits communs à l'ensemble de la population: c'est le cas pour les contraventions aux ordonnances (204), la vanité (88) et la malpropreté (91), ainsi que des affirmations paradoxales comme le rejet des terres de la région du Golfe par les habitants à cause de l'éloignement des riches bassins à fourrures (127). Cette im-  
précision fondamentale est particulièrement grave de conséquences en ce qui concerne le milieu matériel, où, à l'égard du costume (461-462), des bijoux (500-503), des chevaux (533-534) et de la recherche des mets fins (525), au moins la moitié des exemples sont choisis hors du milieu agricole.

Et pourtant, le volume s'annonce bien. Suivant un plan rigoureux, s'appuyant sur les sources manuscrites, l'Auteur nous présente l'habitant: la formation, l'exploitation et l'administration de son patrimoine, ainsi que

l'organisation matérielle de son habitat. Le grand nombre de références donne par ailleurs à son étude un caractère scientifique incontestable. Malheureusement l'Auteur n'est pas sorti du cadre de sa recherche et il a aligné ses fiches à l'intérieur de son plan. Cette méthode, et la proximité des sources entraînent maintes redites, des contradictions flagrantes, alourdissent son texte et ne lui permettent pas d'exploiter à fond sa documentation ni de discerner clairement l'évolution de cette civilisation. Pour lier ses documents, l'Auteur utilise une abondance de mots-clé dans le genre "Veut-on un exemple?" (290-299). Par ailleurs, la faiblesse de sa méthode se manifeste particulièrement quand des interprétations se contredisent. Ainsi il écrit: "c'est dans les découvertes et les courses au castor que se dépenseront le plus d'audace et d'énergie françaises" (123) et, "Le peuplement de la terre reste une oeuvre difficilement réalisable à laquelle se dépenseront le plus d'audace et d'énergie française" (126).

De plus, l'Auteur aurait dû moderniser la présentation et l'interprétation de ses documents, car, quoiqu'il en dise, la citation textuelle d'un document n'est pas le moyen idéal d'étu-

dier un milieu économique-social (223). Cette optique l'incite à utiliser une méthode qualitative, là où l'approche quantitative aurait donné les meilleurs résultats. Il semble superflu de citer 30 témoignages proclamant l'aisance de l'habitant (51-56) et 30 autres affirmant le contraire, alors que la compilation des données concernant le milieu matériel prouvait indéniablement la supériorité du niveau de vie de l'habitant canadien sur son collègue européen.

Le ton moralisateur et la nostalgie des valeurs prônées au siècle dernier (112, 126, 41, 582) affaiblissent aussi la valeur de cette étude. A propos du métayage des terres (221ss) l'Auteur explique: "Le propriétaire foncier, devenu vieux et resté sans postérité, ou encore la veuve... préfèrent souvent louer la ferme plutôt que de la vendre", mais dans sa preuve, sur 12 exemples, on ne trouve aucun vieux propriétaire foncier.

En somme, il n'a vu de la société coloniale qu'une population tournée vers l'exploitation du sol et il a fait de l'agriculture le phénomène moteur du développement économique et social, sans tenir compte du rôle primordial du commerce et surtout du ryth-

me de changement des terres; ce dernier aspect est cependant essentiel pour préciser le degré d'attachement à la terre. Il a également omis d'insister sur les cultures industrielles alors que l'habitant a profité de certains marchés pour se procurer un revenu. Ainsi, en 1728, il y avait encore 103,000 livres de lin dans les magasins du roi et la récolte de l'année suivante en produisit environ 80,000 livres. (1)

Sans doute, l'historien et l'enseignant pourront utiliser avec grand profit la somme de recherche que représente ce volume, mais l'imprécision, le recours aux sources orales, inapplicables même pour le XVIII<sup>e</sup> siècle, la démarche, les contradictions et la méthodologie ne permettront pas de lui attribuer la valeur d'une synthèse de très haute qualité.

JACQUES MATHIEU,  
Archives du Québec.

TRUDEL Marcel, **Initiation à la Nouvelle-France**, Montréal et Toronto, Holt, Rinehart et Winston, Limitée, (1968) 323 pages.

Marcel Trudel continue de transmettre, et à un rythme qui va s'accélé- rant, l'histoire qu'il a longuement et patiemment explorée. Il vient, en effet, d'enrichir l'historiographie canadienne d'une nouvelle oeuvre: **L'Initiation à la Nouvelle-France**, publiée chez Holt, Rinehart et Winston. C'est une louable idée qu'il a eue de fixer dans un livre une magistrale synthèse de ce qu'il a enseigné, pendant plus de quinze ans. L'oeuvre est le fruit de longues recherches, pour ne pas dire de toute une vie d'historien. Marcel Trudel l'a définie "ouvrage de vulgarisation" et "ouvrage de synthèse" qui "puisse servir de manuel au niveau du baccalauréat en même temps que de livre de référence" (**Le Devoir**, 10 février 1968). **L'Initiation à la Nouvelle-France**, c'est donc encore le reflet de l'homme

(1) Ivanhoé Caron, **La colonisation du Canada sous la domination française**, 66-67.

qu'une génération d'étudiants en histoire a connu et apprécié "**sur les bancs de l'école**", cet homme chez qui l'historien et le maître sont absolument indissociables.

L'oeuvre comprend deux parties bien distinctes, dont toutes les matières se groupent autour du sous-titre, **Histoire et Institutions**. Dans la première partie, Marcel Trudel fait revivre les événements depuis la période la plus reculée de notre histoire jusqu'à la disparition définitive de la Nouvelle-France. Il découpe cette histoire en tranches chronologiques, de 1534 à 1764, puis il présente les huit périodes historiques sous les étiquettes suivantes, dont quelques-unes sont familières à l'auteur: **Sur la route de l'Asie, un continent; Les Amérindiens du Nord-Est de l'Amérique; Le Comptoir, 1604-1627; La seigneurie des Cent-Associés, 1627-1663; L'expansion continentale, 1663-1713; La résistance, 1713-1754; La conquête, 1754-1760; Le démembrement, 1760-1764**. Il nous paraît bien évident que ce résumé des événements est au service de la deuxième partie de l'ouvrage, l'étude des institutions de la Nouvelle-France. Avidé de connaître et de faire connaître la sève originale de notre société canadienne-française,

Marcel Trudel se livre à la recherche de "la Nouvelle-France de l'intérieur". Après avoir décrit le territoire et étudié les éléments de la population de la Nouvelle-France, il en analyse les structures politiques, l'organisation militaire, le régime seigneurial, la vie économique, la justice, la protection publique, la vie religieuse et la vie intellectuelle. Bref, il s'attarde à toute cette ossature qui soutient et explique notre société d'ancien régime et qui, au-delà de cette explication, éclaire notre tempérament national. Si l'intelligibilité du passé et celle du présent sont toujours complémentaires, elles le sont davantage encore en histoire sociale.

C'est l'honneur de Marcel Trudel d'avoir été, avec quelques autres historiens de sa taille, à la base du renouveau de la science historique au Québec. Sa réputation de chercheur et d'historien n'est donc plus à faire. On sait qu'il y a, sous-jacentes à chacune de ses oeuvres, une méthode d'investigation particulièrement prudente et une technique éprouvée qui concourent à sa valeur. Marcel Trudel a l'habitude de filtrer ses sources, de décanter ses interprétations et de contrôler consciemment ses avancés. Pour prouver qu'il est, dans son dernier

ouvrage, fidèle à cet habitus intellectuel, nous pourrions recourir aux procédés ordinaires de la critique. Mais notre étude serait de beaucoup trop longue sans être, pour cela, plus concluante. Nous prenons donc pour appui l'avant-propos même de l'**Initiation à la Nouvelle-France**. En quelques mots, Marcel Trudel ne craint pas de se reconnaître des limites et d'admettre que, après comme avant lui, l'histoire est toujours à refaire. Accepter ainsi que la vérité historique soit dynamique, qu'elle soit différente demain de ce qu'elle est aujourd'hui, c'est accepter implicitement, pour ses propres oeuvres, une interprétation ou un jugement correctifs. L'auteur de l'**Initiation à la Nouvelle-France** rend ainsi à sa méthode, à sa technique, à sa probité comme à "sa" vérité, un hommage que nous ne saurions minimiser.

Riche de détails, l'oeuvre est pourtant facile d'accès. A l'intérieur des dix-huit chapitres que forme l'ensemble, Marcel Trudel présente les matières par paragraphes en les coiffant d'un titre significatif. Cette aération offre l'incontestable avantage de faciliter la lecture et la documentation. Comme l'index onomastique qui termine le volume, d'ailleurs, et la note

bibliographique qui complète, à la fin de chaque chapitre, la bibliographie générale de l'oeuvre. En somme, tout y est conçu pour inviter au travail, et qui a étudié avec Marcel Trudel ne peut s'en étonner! A ce propos, notons l'originalité de la conclusion qui s'intitule: **Des sujets de recherche, pour un siècle ou deux...** Qui osera affirmer que l'historien ne se préoccupe que du passé! Marcel Trudel y sous-entend que l'histoire sociale a tenu une place dérisoire dans notre littérature historique. Il prétend que, si quelques historiens se sont penchés sur les grands problèmes de notre société d'ancien régime, leurs réponses sont encore insuffisantes. Dans le but de combler ces lacunes, l'auteur de l'**Initiation à la Nouvelle-France** termine donc son ouvrage en posant de nombreuses hypothèses de travail. C'est une nouvelle invitation à la recherche historique et aux études plus poussées sur la société de la Nouvelle-France.

Si l'oeuvre offre la solidité et la présentation d'un très bon manuel, elle n'en a pas la sécheresse. Elle est écrite par un écrivain de métier. Marcel Trudel ne présente pas des matériaux épars, il compose son livre. Sa langue coule de source et elle est sim-

ple. Son style est riche, quoique sobre, concis et clair. Point de ces ornements qui ne conviennent pas à l'oeuvre historique! Une grande abondance de cartes et d'illustrations consolide la valeur documentaire de l'ouvrage et l'allège à la fois. Au nombre de cent vingt-huit, disséminés dans quelque trois cents pages, elles sont toutes de qualité, et plusieurs, tout à fait neuves. Il faut féliciter l'auteur de les avoir choisies avec art et discernement, et la maison d'éditions d'avoir pris les moyens de faire un beau livre de **l'Initiation à la Nouvelle-France**. Malgré tout, ce livre reste d'un prix abordable, ce qui permettra, nous le souhaitons, sa très large diffusion. Disons, d'ailleurs, que l'oeuvre vient à son heure. Les nouveaux programmes du secondaire et du colégial offrent des cours de civilisation canadienne-française ou d'histoire économique et sociale du Canada. Marcel Trudel trouve donc le terrain préparé à bien accueillir son oeuvre. Celle-ci répond à l'appel secret de nombreux professeurs d'histoire, et ce n'est pas là son moindre mérite.

André DÉSILETS, c.n.d.  
(Prospectives, avril 1968)

VAUGEOIS, Denis, **Les Juifs et la Nouvelle-France**. Trois-Rivières, les Editions du Boréal Express, 1968, 151 pages.

Denis Vaugois est connu dans les cercles d'historiens comme l'un des initiateurs du renouveau pédagogique dans l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire. Mais il n'est pas que pédagogue. Diplômé en pédagogie et en histoire, il a réussi cet exploit de mener à la fois une vie active et contemplative. Auteur de **l'Union des deux Canadas** et de plusieurs articles de revue, directeur de l'équipe qui rédige le toujours vivant **Boréal Express**, il nous présente aujourd'hui une étude bien documentée et bien charpentée sur les Juifs et la Nouvelle-France.

Dans **l'Union des Canadas**, Vaugois avait abordé ce qu'on appelle dans le jargon du métier un "grand sujet", c'est-à-dire un thème qui touche aux problèmes fondamentaux de notre histoire, qui conduit à une vue neuve de notre passé. Dans les **Juifs et la Nouvelle-France**, Vaugois ne

dépasse pas le niveau de la monographie événementielle bien faite qui répond à des questions simples et précises: comment les Juifs ont-ils eu leur premier contact avec le Canada? quand les Juifs y sont-ils arrivés? où se sont-ils établis? comment et de quoi ont-ils vécu? Des questions en apparence aussi simples forcent un auteur à "coller" aux documents et à n'en pas trop sortir.

La réponse à des questions simples n'est pas toujours facile à trouver. Vaugeois en sait quelque chose, lui qui a été obligé pour les trouver de parcourir les papiers Amherst, les papiers Jacob, les papiers Haldimand, la correspondance des Intendants, de nombreuses collections éparses aux Etats-Unis, en France, en Suisse. C'est là une des qualités fondamentales du volume de reposer sur une documentation cohérente, variée et presque exhaustive.

Ce retour aux sources permet à Vaugeois de répondre à ses interrogations essentielles, de mettre en doute des hypothèses que certains historiens tenaient pour certaines et de pourfendre au passage quelques mythes ou légendes tenaces. Nous n'avons pas l'intention de résumer le

récit de Vaugeois; qu'il nous suffise de mentionner qu'il met en doute les origines juives du Père Biard, de Les-carbot, du duc de Ventadour et qu'il situe l'arrivée des Juifs en Acadie en 1713 et sur les bords du Saint-Laurent en 1760. Les premiers Juifs qui sont mêlés de près à l'histoire du Canada sont des spécialistes du ravitaillement: Abraham Gradis s'associe avec l'intendant Bigot, le clan Franks, établi à New York au début du XVIIIe siècle, ravitaille les armées anglaises. Une dizaine de Juifs s'établissent dans le Québec au moment de la Conquête. Cela s'explique par le fait que les Juifs qui n'avaient pas droit de cité en Nouvelle-France — l'affaire Esther Brandeau évoquée par l'Auteur en est une preuve — étaient tolérés en Angleterre et dans ses colonies. Certains de ces Juifs deviennent des hommes importants. C'est le cas de Aaron Hart que l'on trouve aux Trois-Rivières en 1761, de Samuel Jacobs, de Hym Myers.

Le rôle du fournisseur joué par les Juifs fournit à Vaugeois l'occasion d'éclairer d'un jour nouveau les relations Bigot-Gradis durant et après le procès Bigot, d'analyser à travers les activités des Franks les techniques commerciales de l'époque, de montrer

par les relations qu'entretiennent les Juifs entr'eux comment peu à peu les commerçants intègrent le Québec dans l'empire anglais. En somme, comme toute monographie bien faite, **Les Juifs et la Nouvelle-France** apporte des matériaux inédits à l'élaboration de l'histoire générale et ouvre des horizons de recherches.

Il convient de signaler que la présentation de cette étude est particulièrement soignée. Le format, la mise en page, la typographie rend l'ouvrage attrayant. Les Editions du Boréal Express semblent vouloir s'affirmer par la qualité de la recherche et de la présentation. Tout le monde sera d'accord pour admettre qu'elles sont sur la voie du succès.

JEAN HAMELIN,

Institut d'Histoire, Université Laval.

BOISSONNAULT, Charles-Marie,  
**Histoire politico-militaire des Canadiens-Français (1763-1945)**. s.l., Editions du Bien Public, 1967, 314 pages. Bibliographie.

L'année du Centenaire nous a valu une production considérable d'oeuvres historiques où quelques livres de valeur voisinent un grand nombre "d'essais" (pour employer un euphémisme). Le dernier livre de M. Boissonnault se classe aisément dans cette deuxième catégorie. En mal de publication, l'Auteur a sorti de ses tiroirs quelques vieux articles qu'il édite tel quel un en volume, sans introduction et sans aucun lien entre les chapitres, sautant brusquement par exemple de 1838 à 1899. Que cette période soit la plus importante pour le service militaire volontaire, l'établissement de l'Armée canadienne, la formation d'une société militaire distincte de la société civile, cela importe peu à notre auteur: il n'avaient pas de vieilles conférences déjà préparées sur le sujet.

Même le titre est trompeur. On cherchera en vain une explication

politique des événements militaires. Il s'agit tout au plus d'une description tactique, d'une histoire-batailles, cette conception archaïque de l'histoire militaire qu'il est grand temps de remplacer par une histoire globale de la société militaire basée sur **le soldat**, et non limitée aux officiers quand ce n'est pas au commandant seul. Mais avant d'en arriver là, il faut commencer par des monographies, et surtout par l'étude de "problèmes" historiques vus dans la dimension militaire.

L'Auteur devrait également savoir qu'il ne suffit pas de citer en bibliographie une longue liste de sources et d'études (M. Boissonnault confond même cette distinction élémentaire), encore faut-il les avoir consultées. Il cite par exemple les **War Diaries** des régiments, des brigades et des divisions; ayant déjà pratiqué l'histoire du Royal 22e Régiment, il doit pourtant connaître la somme de travail nécessaire pour suivre **une seule** de ces unités à travers son **Journal** "appendices compris". D'ailleurs c'est bien en vain qu'il nous réfère à tous ces

journaux pour les deux guerres mondiales, car il n'est question que du Vingt-Deuxième, régiment à la gloire douteuse, dont les chefs récoltent au passage des éloges naïfs appuyés sur des citations. Si l'auteur savait comment et pourquoi on écrit une citation militaire . . .

M. Boissonnault, qui a déjà publié entre autre une histoire politique du Québec, un début d'histoire générale de la Médecine, une histoire du Royal 22e Régiment ainsi que cette histoire politico-militaire, nous promet bien sûr le tome II du présent ouvrage, mais encore, une histoire politique du Canada, une histoire du Barreau, une histoire économique et sociale, plus les imprévus et les autres "divers"; rien que cela. Il est grand temps que les amateurs quittent la production historique. Quant au Québec, il devra attendre encore son premier historien militaire de métier.

GILLES DUBÉ,  
Université Laval.

politique des événements militaires. Il s'agit tout au plus d'une description factuelle de ces faits militaires, cette conception esthétisée de l'histoire militaire qu'il est grand temps de remettre en question globale de la société militaire basée sur le soldat, et non limitée aux officiers quand ce n'est pas au commandant seul. Mais avant d'en arriver là, j'ai dû composer par des monographies, et surtout par l'étude de "problèmes" historiques, dans la dimension militaire.

référer au "royaume" "nécessaire". Autant, devrait également avoir été, ne s'agit pas de citer en bibliographie une longue liste de sources et d'études (M. Boissonault, commandant cette distinction élémentaire), même faut-il les avoir consultées. Il est par exemple les Vies d'Alexandre des régiments des brigades et des divisions, ayant déjà pratiqué l'histoire du Royal 22e Régiment, il doit donc tout connaître le sommaire de travail nécessaire pour suivre une seule de ces unités à travers ses jours d'opération dans ce pays. D'ailleurs, c'est bien en vain qu'il nous révéle à tous ces faits de son histoire militaire de son époque et son époque.

On voudrait en voir un exemple notalciplax au lieu de recherches

GUÉRES DUBÉ  
Université Laval

Fondée en 1962 par MM. Pierre Savard, Marcel Trudel, l'abbé G.E. Frouly et quelques autres, LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC compte aujourd'hui environ 700 membres répartis en deux sections (Montréal et Québec) régies par des conseils exécutifs distincts, sous le patronage d'un conseil général.

• BUT

"La Société se propose d'étudier les questions relatives à l'enseignement de l'histoire, à l'histoire et à l'enseignement, etc."

• MEMBRES

"Sont membres d'honneur les personnes d'histoire de tous les secteurs de la province, en particulier les professeurs d'histoire de leur niveau."

"Sont membres associés les personnes qui ont travaillé à l'enseignement de l'histoire, de l'histoire et de l'enseignement, etc."

• COTISATION

Sur paiement d'une cotisation annuelle de \$100 (prix spécial pour les étudiants) les membres ont mandat pour participer à toutes les activités de membres et recevoir l'ensemble des publications et les autres services de la Société.



Fondée en 1962 par MM. Pierre Savard, Marcel Trudel, l'abbé G.E. Proulx et quelques autres, LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC compte aujourd'hui environ 900 membres répartis en deux sections (Montréal et Québec) régies par des conseils exécutifs distincts sous la juridiction d'un conseil général.

● **BUT**

"La Société se propose d'étudier les questions reliées à l'enseignement de l'histoire." (Statuts et règlements, art. 2)

● **MEMBRES**

"Sont membres ordinaires, les professeurs d'histoire de tous les niveaux et les diplômés en histoire (possédant au moins une maîtrise ou une licence)."

"Sont membres associés, les personnes qui s'intéressent à l'enseignement de l'histoire." (Statuts et règlements, art. 3)

● **COTISATION**

Sur paiement d'une cotisation annuelle de \$5.00 (prix spéciaux pour les étudiants), payable par mandats poste ou chèque au pair, une carte de membre est remise à la personne qui en fait la demande. Cette carte fait foi de son inscription et lui assure les avantages de la S.P.H.Q.

