

PER

S-339

BNQ

TRACES

Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec

ISSN 0225-9710

Volume 43, N° 2 / Mars - Avril 2005

ERPI
univers social

Paru : 1^{re} secondaire
À paraître : 2^e secondaire

GÉOGRAPHIE • 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE

TERRITOIRES

SUZANNE LAURIN



Une ressource inépuisable

Faites un tour guidé :
www.erpi.com/territoires

RÉALITÉS

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

1^{er} CYCLE
du secondaire

Line Lamarre
Directrice de collection
Michel Vervais
Hervé Gagnon



À paraître



7492

ERPI
ÉDITIONS DU NOUVEAU PÉDAGOGIQUE INC.

40
ans

5757, RUE CYPHOT, SAINT-LAURENT (QUÉBEC) H4S 1R3
TÉLÉPHONE : (514) 334-2690
info@erpi.com

TÉLÉCOPIEUR : (514) 334-1196
www.erpi.com

Le nom de la revue *TRACES* fait premièrement référence aux fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé. Il rejoint, en second lieu, l'empreinte spécifique laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit. Il évoque, finalement, l'action et l'influence passées et présentes de la SPHQ dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec. La revue *TRACES* vise à assurer l'information et le développement professionnel des membres de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Elle se veut le reflet du dynamisme de l'enseignement de l'histoire au Québec, un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'enseignement de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire aux niveaux secondaire et collégial.

Adresse postale de la revue :

Comptoir postal Turgeon
C.P. 98 557
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5R9

Direction de la revue :

Jean-Claude Richard : (450) 435-0244
richard.jean-claude@uqam.ca

Comité de rédaction :

Félix Bouvier
Marc-André Éthier
Pierre Gingras
Jean-Claude Richard

Conception graphique :

Charlemagne

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression :

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :

Comité de rédaction : (450) 435-0244

Abonnements et distribution :

Louise Hallé

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

- Envoi de publication
- Date de parution : avril 2005
- Numéro de la convention: 40044834
port de retour garanti
- Parution : 4 numéros / année
- Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion.
- Abonnement annuel :

individus :	50 \$
institutions :	60 \$
retraités :	30 \$
étudiants :	25 \$

Une adhésion à la Société des professeurs d'histoire du Québec (sphq), quelle que soit la date d'entrée dans la société, donne le droit de recevoir la revue *TRACES* au cours des douze mois suivants.

TRACES appartient aux membres de la SPHQ. Le contenu des articles n'engage que leurs auteurs. Les textes peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire.

Site web de la SPHQ :

<http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq>

Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Indexée dans *REPÈRE* depuis janvier 1989



LE PARLEMENT DES JEUNES
p. 22



La Mésopotamie — 2
p. 24



LA GAULE ROMAINE
p. 34

En couverture :

Église Sainte-Thérèse-d'Avila
Sainte-Thérèse, Québec

Photo: Charlemagne

VOLUME 43, N° 2 SOMMAIRE

GRAFFITI

- 3 • DE LA COULEUR ET DES DEMI-TEINTES

LA SPHQ

- 4 LA PRÉSIDENTE
• DIVERSION ET TRANSITIONS

RÉFLEXION

- 5 • PRENDRE LE TEMPS (bis)

COURRIER

- 6 • SAUVER SA PEAU

L'ENSEIGNEMENT

PERFECTIONNEMENT

- 8 • S'OCCUPER DES CONCEPTS.
S'APPUYER SUR PLUSIEURS POINTS DE VUE

DIDACTIQUE

- 12 • 3QPOC : UNE GRILLE D'ANALYSE.

J'AI LU, VU, ENTENDU

- 14 • DES PROPOS D'ACTUALITÉ

L'HISTOIRE

CITOYENNETÉ

- 18 • LA CONTRIBUTION DU DÉPUTÉ DE L'OPPOSITION
22 • LE PARLEMENT DES JEUNES 2005

DOSSIER

- 24 • LA MÉSOPOTAMIE (2^e partie)

TÉMOIGNAGE

- 33 • UN PERSONNAGE À CONNAÎTRE

J'AI LU, VU, ENTENDU

- 34 • UNE EXPOSITION SUR LA GAULE ROMAINE



1319, Chemin de Chambly, bureau 202, Longueuil (QC) J4J 3X1 • Tél. - SPHQ : (450) 628-6007 • CPIQ : (450) 928-8770

FORMULAIRE D'ADHÉSION

N.B. : CE FORMULAIRE DOIT ÊTRE COMPLÉTÉ PAR TOUTES ET PAR TOUS

IDENTIFICATION (en lettres moulées, s.v.p.)

Nom :

Prénom :

ou

NOM DE L'ORGANISME :

À l'attention de :

ADRESSE

N° rue

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE: RÉSIDENCE () BUREAU: ()

TÉLÉCOPIE : () COURRIEL :

FONCTION

Professeur

Étudiant

Directeur

Conseiller pédagogique

Autre (précisez)

S'il s'agit d'un organisme :

École : Primaire Secondaire Cégep

Commission scolaire

Autre (précisez)

NIVEAU

Primaire

Secondaire : 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e

Collégial

Universitaire

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

07 Outaouais

13 Laval

02 Saguenay-Lac-Saint-Jean

08 Abitibi-Témiscamingue

14 Lanaudière

03 Québec

09 Côte-Nord

15 Laurentides

04 Mauricie

10 Nord du Québec

16 Montérégie

05 Estrie

11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

17 Centre du Québec

06 Montréal

12 Chaudière-Appalaches

18 Hors Québec

COTISATION ANNUELLE

25 \$ étudiant(e)

30 \$ retraité(e)

50 \$ enseignant(e)

60 \$ organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date

Code de la fonction

Montant

Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte

Reçu pour fin d'impôt

Retournez avec votre cotisation à la SPHQ (adresse indiquée plus haut)

DE LA COULEUR ET DES DEMI-TEINTES

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

LA VIE DES PUBLICATIONS RESSEMBLE À LA VIE TOUT COURT : ELLE EST CONSTITUÉE DE CHANGEMENTS. TRACES N'ÉCHAPPE PAS À LA RÈGLE. VOUS AVIEZ SÛREMENT NOTÉ QUE LA COUVERTURE DE NOTRE DERNIER NUMÉRO AVAIT UNE NOUVELLE ALURE : PHOTO PLEINE PAGE, TEXTES MOINS ABONDANTS... AJOURD'HUI, C'EST LA COULEUR QUI S'INSTALLE. NOUS RÉPONDONS AINSI À DEUX INCITATIFS : LE GOÛT DE PRODUIRE UNE REVUE PLUS ATTRAYANTE ET CELLE D'OFFRIR À NOS ANNONCEURS LA POSSIBILITÉ DE PUBLIER DE LA PUBLICITÉ EN COULEURS SUR LES COUVERTURES EXTÉRIEURES ET INTÉRIEURES. NOUS JOIGNONS AINSI L'UTILE À L'AGRÉABLE.

Ce changement n'affectera en rien le contenu de notre publication. Nous continuerons à proposer à nos lecteurs des articles portant sur les trois thèmes principaux : la vie interne de la SPHQ, l'enseignement de l'histoire et, bien sûr, la discipline à laquelle nous consacrons la plus grande partie de nos efforts : l'histoire.

La partie qui traite de la vie de la SPHQ sera probablement plus restreinte qu'elle ne l'était au cours des dernières années. Le site Internet de notre association permet en effet à l'information de vous parvenir plus rapidement que par notre intermédiaire. Nous vous inciterons donc à le visiter régulièrement. Vous y trouverez des nouvelles de dernière heure et, parfois, des documents qui occuperaient trop

d'espace dans nos pages. C'est le cas, ce mois-ci, de la lettre que notre président a fait parvenir au ministre de l'Éducation dans le cadre de la consultation sur le Régime pédagogique. Nous continuerons également à promouvoir la participation au congrès annuel des enseignants de sciences humaines et à y faire écho. Nous rendrons compte enfin, des activités auxquelles les membres du Conseil d'administration participeront en notre nom.

Toutefois, nous nous efforcerons de développer la partie qui traite de l'enseignement de l'histoire. Pour que la réforme en cours réussisse, il faudra venir en aide à tous ceux d'entre nous qui sont moins familiers avec les concepts et les modes d'enseignement qui y sont as-

sociés. C'est ainsi que l'on trouvera dans le présent numéro un article du professeur Alain Dalongeville qui propose des moyens de créer les conditions de sa réussite dans l'enseignement de l'histoire.

J'entreprends, de mon côté, la publication d'une série de textes où je vous entraînerai sur le terrain concret de l'enseignement par projets à l'aide de documents de source première. Je vous rappelle ce mois-ci l'existence d'une grille d'analyse dont l'utilité et l'efficacité sont bien connues, mais qui est malheureusement trop peu exploitée.

Nous continuerons, enfin, à ouvrir nos pages à nos lecteurs et aux étudiants universitaires. C'est ainsi que l'on pourra prendre connaissance de la réaction d'une de nos lectrices à notre dernier *Graffiti*, et que l'on reprendra contact, à travers les yeux d'un étudiant-maître, avec l'ouvrage-culte bien connu et toujours d'actualité de Paolo Freire : *Pédagogie des opprimés*.

La troisième partie de la revue vous propo-

sera toujours des dossiers de nature à aider nos lecteurs à mieux connaître des sujets historiques liés aux divers programmes d'enseignement. Nous ne souhaitons évidemment pas concurrencer les revues spécialisées; nous voulons surtout venir en aide à nos collègues enseignants.

Dans ce numéro, nous vous proposons la deuxième partie de l'excellent article de madame Martine Dumais sur la Mésopotamie. Nous vous proposons aussi un autre article de réflexion d'un stagiaire de la Fondation Jean-Charles-Bonenfant sur l'exercice de la démocratie. Notre collaborateur se penche sur le rôle de député de l'opposition dans le processus législatif.

On trouvera également le compte rendu d'une activité mettant les élèves en contact direct avec les institutions parlementaires : le *Parlement des jeunes*.

Encore une fois, nous avons tenté de dégager le terrain pour nos lecteurs. Nous espérons avoir réussi.

Bonne lecture.

DIVERSION ET TRANSITIONS

LAURENT LAMONTAGNE
PRÉSIDENT DE LA SPHQ

JE N'AI PAS ICI LA PRÉTENTION DE VOUS LIVRER MES *PENSÉES* COMME A PU LE FAIRE MARC-AURÈLE JADIS, ET JE NE PRÉTENDS PAS NON PLUS AVOIR COMPRIS TOUTES SES *PENSÉES*. FAISONS DIVERSION QUELQUES MINUTES, CAR L'ACTUALITÉ EST PRÉOCCUPANTE.

Le nouveau
numéro de
téléphone
de la SPHQ
(450) 628 - 6007

Je ne sais pas à quel module sont rendus mes collègues de secondaire IV, mais saviez-vous qu'il existe encore de ces bornes bétonnées indiquant la frontière entre le Haut et le Bas-Canada, vers Pointe-Fortune? C'est en parcourant un livre paru en 1979, intitulé *Messages au « frère » Trudeau*, de M. François-J. Lessard, (membre de notre société - voir notes biographiques, plus loin dans ces pages), paru aux éditions de ma Grand-mère, que j'ai pris connaissance de ce fait. Camarade de jeunesse de Pierre-Elliott Trudeau, et longtemps son « *Frère chasseur* », l'auteur avait servi à l'époque un avertissement public au premier ministre du Canada, c'est-à-dire que celui-ci « *ne saurait être un interlocuteur valable ni pour les Québécois désireux de poursuivre le processus normal de maturation qu'est l'indépendance, ni pour ceux qui désirent une révision constitutionnelle, ni*

même pour les Canadiens » (jaquette du livre). Âgé aujourd'hui de quatre-vingt-cinq ans, M. Lessard sera présent au lancement d'un autre de ses livres, le 11 avril à la maison Ludger-Duvernay, rue Sherbrooke à Montréal. J'aurai l'occasion de vous en reparler.

Transition est le mot que j'ai en tête depuis quelque temps. La saison, bien sûr, mais aussi *Traces*, qui va prendre de la couleur (on ne saurait trop remercier M. Jean-Claude Richard, directeur de la revue, et Mme Louise Hallé, qui veille aux abonnements et à la distribution); le programme d'univers social du premier cycle du secondaire, qui sera effectif à l'automne, avec ou sans matériel didactique; celui du deuxième cycle du secondaire, actuellement en consultation; le changement à la présidence et le nouveau numéro de téléphone de la SPHQ (450) 628 - 6007; les négociations dans le secteur public;

le Régime pédagogique, qui nous donne du fil à retordre; la grève étudiante...

Mais en même temps, une stabilité. Le concours Lionel-Groulx se poursuit, merci à mesdames Stella Bissonnette, Lise Lampron, Suzanne Poirier, messieurs Pierre Gingras et Grégoire Goulet (quelques enveloppes du questionnaire me sont revenues, avec la mention *déménagé* ou *adresse inexistante* — toutes mes excuses); notre site Internet, qui prend du galon; l'organisation du congrès de l'automne, qui bénéficie encore cette année de l'expertise de personnes expérimentées dans ce genre de besogne; le travail en cours de la part de votre CA, relatif au Régime pédagogique et à la consultation du programme du deuxième cycle. Concernant le Régime, un avis officiel de la SPHQ a été envoyé à M. Jean-Marc Fournier, ministre de l'Éducation, dont vous pourrez sans doute prendre connaissance sur le site de la SPHQ. La disparition annoncée du cours *Connaissance du monde contem-*

porain suscite un grand mécontentement et laisse l'impression d'un ballon d'essai, qui devrait rester proportionnellement aussi bas que les réactions seront hautes. Je suis donc optimiste quant au sort de ce cours. Quant à l'article du *Régime* mentionnant que le temps accordé à nos programmes est *indicatif*, et quelles que soient les décisions prises, c'est localement, dans l'école, que nous devons aussi prendre position, chaque année, par le Conseil de participation enseignante et par le Conseil d'établissement, avec les limites que nous leur connaissons. Sur ce, l'histoire continue.

Avez-vous renouvelé votre adhésion? Un conseil : ne tardez pas trop à le faire.



PRENDRE LE TEMPS (bis)

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

DANS LE DERNIER NUMÉRO DE *TRACES*, JE SOULIGNAIS L'IMPORTANCE DE PRENDRE LE TEMPS QU'IL FALLAIT POUR FAVORISER LA SÉDIMENTATION DES SAVOIRS ET DES HABILITÉS LIÉS À L'UNIVERS SOCIAL AFIN D'ASSURER LA PERSISTANCE DES APPRENTISSAGES ET DES COMPÉTENCES PROPRES À CE DOMAINE. JE M'ÉLEVAIS CONTRE DEUX TENDANCES QUI, À MON AVIS, SONT DE NATURE À PERTURBER CES APPRENTISSAGES : LA CONTRACTION DU TEMPS PRÉVU PAR LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE ET L'ENSEIGNEMENT SEMESTRIEL QUI, CHACUN À LEUR FAÇON, FORCENT L'ENSEIGNANT À ACCÉLÉRER LA CADENCE ET OBLIGENT L'ÉLÈVE À « INGURGITER » LA MATIÈRE PLUS RAPIDEMENT QU'IL N'EST CAPABLE DE LA DIGÉRER, CE QUI A POUR CONSÉQUENCES QU'UNE GRANDE PARTIE DES ACQUIS DEMEURENT SUPERFICIELS ET QU'AU BOUT DU COMPTE LES COMPÉTENCES NE SE DÉVELOPPENT PAS. IL EST UN AUTRE DOMAINE OÙ IL AURAIT ÉTÉ SOUHAITABLE QUE L'ON « PRENNE LE TEMPS » : CELUI DE LA FORMATION DES MAÎTRES.

Ce sujet me préoccupe au moins depuis le congrès où monsieur Robert Bisailon, alors sous-ministre de l'Éducation, nous avait présenté les grandes lignes de la réforme envisagée — ce qui ne date pas d'hier. Tout de suite, je me suis mis à craindre que l'implantation des « nouveaux programmes » ne se fasse de la même manière que celle de la génération de programmes des années quatre-vingt, c'est-à-dire : mal. À l'époque, rappelons-le, on avait « lancé » les programmes sans préparer ni aider de façon significative les enseignants à s'adapter aux profondes modifications exigées par le passage d'un programme axé sur les contenus à un

programme axé sur l'acquisition d'habiletés. Les résultats sont bien connus : des taux d'échecs catastrophiques aux examens ministériels et, surtout, « l'échec de l'apprentissage de la pensée historique » que constatait Robert Martineau au milieu des années quatre-vingt-dix.¹ Cette fois-là, le sous-ministre m'avait donné l'assurance que tout était prévu, mais, allez savoir pourquoi, il ne m'avait pas totalement convaincu.

Dans une lettre que l'on pourra lire dans les pages qui suivent et qu'une lectrice nous a fait parvenir en réaction à mon *Graffiti* du dernier numéro, on peut lire : « Enseigner avec de nouvelles approches et de nou-

veaux programmes deux matières s'avèrait pour la plupart d'entre nous inhumain, d'autant plus que tous n'ont pas reçu la formation dans les deux disciplines. »² De son côté, la journaliste Marie Allard qui a analysé le *Rapport d'étape 2003-2004* du ministère de l'Éducation écrivait dans *La Presse* du 1^{er} avril dernier : « L'analyse des situations d'apprentissages [sic] — ou projets — produites par les enseignants " fait apparaître que la compréhension du Programme de formation est à parfaire ", souligne le document. Le MEQ constate que le travail demandé aux élèves n'était " pas très complexe ", que les contenus étaient " souvent détachés des compétences à développer " et que les situations qui permettaient aux élèves de " faire de réelles prises de conscience " étaient rares. »³ Cela rappelle des constats que faisait Robert Martineau à la page 14 de l'ouvrage cité ci-dessus. L'article de Marie Allard ajoutait, en citant le document ministériel : « Il apparaît assez claire-

ment, au terme d'une année d'application que les enseignants devront retourner au Programme de formation pour pousser plus loin leur compréhension des compétences et des contenus de formation. »⁴ N'avais-je pas quelques raisons de craindre?

N'aurait-il pas fallu, ici aussi, prendre le temps?

- 1 MARTINEAU Robert (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal/Paris, L'Harmattan, 399 p. Thèse de doctorat en didactique soutenue à l'université Laval en 1997 sous le titre : « 'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire ».
- 2 LIZOTTE Cynthia, enseignante au secondaire. « Sauver sa peau », *Traces*, vol. 43, n° 2 (mars-avril 2005) : 6
- 3 ALLARD Marie, « Réforme du secondaire. Le bilan que le MEQ ne voulait pas dévoiler est assez négatif », *La Presse*, Montréal, 1er avril 2005, p. A7
- 4 MEQ, *Rapport d'étape 2003-2004*. Cité dans Marie ALLARD, *ibid.*

SAUVER SA PEAU

CYNTHIA LIZOTTE
ENSEIGNANTE

Pourquoi modifier ce qui est prévu en offrant à l'élève cinq mois d'études en géographie, puis les cinq autres mois en histoire? Simplement pour... sauver sa peau à titre d'enseignant!

Mon commentaire fait référence au texte « Prendre le temps » paru dans le dernier numéro de la revue *Traces* de la SPHQ. On y écrit, entre autres, qu'il faut s'élever contre ceux qui détournent les bases de la réforme en histoire. On y dénonce les écoles qui contractent le temps prévu à l'enseignement de l'histoire et de la géographie ou qui proposent un enseignement semestriel. Avant d'exprimer mon commentaire, je tiens seulement à préciser certaines réalités :

- plusieurs enseignants d'histoire n'ont pas de formation en géographie et inversement;
- le nouveau programme de géographie comporte beaucoup plus de changements dans son contenu que celui d'histoire;
- pour septembre, en première secondaire, le régime prévoit 150 heures d'enseignement pour l'*Univers social*, ce qui constitue une augmentation par rapport à l'actuel régime; cela a cependant pour conséquence que moins d'heures sont allouées aux disciplines respectives (75 heures au lieu de 100 heures).

L'équipe de l'*Univers social* a dernièrement été rencontrée par notre direction d'école afin que l'on s'exprime sur ce qui est prévu comme enseignement l'année prochaine. Fort heureusement, le nombre d'heures d'enseignement n'est pas remis en cause; mais l'enseignement semestriel est une possibilité que nous avons envisagée, une possibilité, cependant, qui se veut à COURT terme! Un an. Un retour serait fait par la suite.

Pourquoi modifier ce qui est prévu en offrant à l'élève cinq mois d'études en géographie, puis les cinq autres mois en histoire? Simplement pour... sauver sa peau à titre d'enseignant! En effet, nous avons proposé d'éliminer, pour cette année, l'option d'enseigner à la fois la géographie et l'histoire aux élèves. Enseigner avec de nouvelles approches et de nouveaux programmes deux matières s'avérait pour la plupart d'entre nous inhumain, d'autant plus que tous n'ont pas reçu la formation dans les deux disciplines. Cette proposition nous semblait un peu trop ambitieuse. L'autre option qui respecte la réforme aurait été d'enseigner toute l'année une matière, mais à tous les groupes, soit 288 élèves! Donc très rapidement s'est dessinée une autre option, qui ne respecte certes pas le développement d'une compétence chez l'élève, mais qui est beaucoup plus humaine pour l'enseignant : l'enseignement semestriel.

Notre direction d'école n'a pas encore rendu sa décision, mais peu importe ce qu'il en sera, je crois que si l'on veut permettre le développement de compétences disciplinaires et transversales chez l'élève, les enseignants doivent être en mesure d'effectuer un suivi et un encadrement adéquat de ces derniers. Pour ce faire, un nombre de groupes d'élèves restreint s'impose.



LA SOCIÉTÉ D'HISTOIRE NATIONALE DU CANADA
LES PRIX DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL
POUR L'EXCELLENCE EN ENSEIGNEMENT DE L' HISTOIRE CANADIENNE 

On recherche les meilleurs
ENSEIGNANTS D'HISTOIRE
au Canada !

Six récipiendaires

2 500\$

1 000\$

pour les écoles

Primaire Secondaire Projet

Un ensemble de travaux

Une initiative de leur équipe

**La date limite pour soumettre votre
candidature est le 29 avril 2005**

Contactez-nous pour obtenir un formulaire de nomination !

1-800-861-1008

prixggawards@historysociety.ca

www.societehistoire.ca



Fiers partenaires avec Bell Canada et Bibliothèque et Archives Canada

Créer les conditions de sa réussite dans son enseignement de l'histoire S'OCCUPER DES CONCEPTS S'APPUYER SUR PLUSIEURS POINTS DE VUE

ALAIN DALONGEVILLE

DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS 8

PROFESSEUR D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE EN ÉCOLE SECONDAIRE

LA SITUATION DES ENSEIGNANTS, PARTICULIÈREMENT DES JEUNES COLLÈGUES EST DE PLUS EN PLUS DIFFICILE. CES DERNIERS TEMPS AU QUÉBEC, ET AILLEURS, ON N'ÉVOQUE PLUS SEULEMENT DES CAS DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE D'ÉLÈVES, MAIS AUSSI D'ENSEIGNANTS, DE JEUNES ENSEIGNANTS QUI PENSENT CHOISIR UNE AUTRE VOIE PROFESSIONNELLE¹. IL EST TEMPS DE NE PLUS PARLER SEULEMENT DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES, MAIS AUSSI DE CELLE DES ENSEIGNANTS. C'EST POURQUOI CET ARTICLE VEUT S'INTÉRESSER AUX CONDITIONS GAGNANTES DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNANT D'HISTOIRE.

En accordant toute l'importance aux concepts repérés par le programme d'Univers social, en prenant soin à ce que des points de vue multiples et différents existent dans la salle de classe au travers des documents choisis par l'enseignant, une autre dynamique de classe peut exister qui laisse un espace pour que les élèves s'impliquent dans la recherche historique.

1. LA RÉUSSITE DE QUI ?

On parle beaucoup de la réussite de l'élève à l'école, c'est un souci bien légitime, mais celle-ci ne peut se faire si l'enseignant lui-même ne se sent pas en réussite. Posons donc comme principe que les deux réussites sont liées : l'une est la condition de l'autre et vice-versa. L'enseignant ou l'enseignante d'histoire ne doit pas seulement se demander ce que peut être la réussite des élèves, mais aussi recenser les éléments qui doivent se dérouler dans une salle de classe pour qu'il ou elle considère qu'il y a réussite. Se poser la question de sa réussite en tant qu'enseignant ou enseignante en sciences sociales, c'est aussi s'interroger sur le sens de sa fonction, sur l'utilité sociale qui est la nôtre et sur les attentes de la société

envers nous, attentes qui sont d'autant plus grandes que la société « bégaie ».

Bon nombres de collègues ont déjà pris conscience que la réforme de l'enseignement qui s'opère au Québec nécessite des transformations dans les pratiques pédagogiques, dans le « faire » concret, au quotidien avec les élèves. Cette transformation peut faire peur ou pas, être redoutée ou non, en tout cas, elle paraît incontournable. Je ne suis pas du tout convaincu que ce soit en s'engageant dans des querelles byzantines sur les théories de l'apprentissage que l'on arrivera à trouver réponse aux problèmes des enseignants. Il y a fort à parier qu'elles ne seront jamais tranchées par la découverte de la « bonne » méthode. Le débat n'a peut-être

pas eu lieu au sein de la communauté des enseignantes et des enseignants québécois, mais il a été fait des choix clairs, ce qui ne veut pas dire que l'on ne saurait les contester ou qu'ils ne sont pas contestables. Je ne veux pas revenir dans cet article sur les « fées » didactiques qui ont présidé à l'avènement de cette réforme, car, de deux choses l'une, ou cette réforme est annulée et on ne peut retourner au statu quo précédent, il faudra une autre réforme, ou elle est mise en place et la pire des choses qui puissent arriver serait l'échec des élèves et de leurs enseignantes et enseignants.

2. QUELLES CONDITIONS GAGNANTES POUR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS ?

Il me semble que, même si les débats sur les théories de l'apprentissage sont là pour mettre en perspective l'activité professionnelle de l'enseignant, ils restent des débats théoriques. Les modèles alternatifs proposés parfois, mais rarement, ne sont pas

à prendre ou à laisser, mais à essayer, à adapter et surtout à découvrir et à réinventer pour soi. Mais, pour découvrir, il faut aussi accepter, un tant soit peu, de (se) découvrir. Baisser sa garde pour cheminer. Si l'on veut créer les conditions gagnantes de sa vie professionnelle, mon expérience d'enseignant (plus de 20 ans en secondaire 1 et 2) et de formateur d'enseignant (un peu partout en Europe, au Mexique et au Canada pendant 6 ans) m'a appris qu'il fallait procéder à deux changements qui se situent sur des plans différents.

Le premier changement consiste à renoncer à l'esprit de fatalité qui nous étreint et nous empêche d'oser imaginer que nous ne sommes pas seulement l'enseignant ou l'enseignante que nous connaissons et cette remarque vaut également pour les élèves qui ont des facettes que nous ignorons. Nous l'admettons peut-être plus facilement pour les élèves que pour nous-mêmes. Je nommerais cette transformation un changement de re-

gard, une refonte de nos attentes envers autrui comme envers soi-même.

Le second changement se situe sur un tout autre plan, il s'agit de celui de la pratique pédagogique. Mais ce plan ne se réduit pas à un savoir-faire, une expertise réservée aux seuls enseignants chevronnés ; il va bien au-delà, car il nécessite une imagination concrète. Il m'est apparu clairement que les 400 enseignantes et enseignants que j'ai pu rencontrer en formation n'étaient pas tous hostiles à la réforme, pas tous pour les mêmes raisons, mais qu'ils étaient inquiets, car ils avaient du mal à imaginer concrètement comment ils allaient préparer leurs séquences d'enseignement, comment ils allaient les gérer pour être à la hauteur des enjeux éducatifs soulevés par la réforme.

Les deux changements sont intimement liés. Car comment conserver de manière inébranlable une forte estime de soi, nécessaire pour entreprendre, si elle ne se nourrit pas d'élé-

ments tangibles de réussite dans ses classes? Et, symétriquement, comment oser proposer des pratiques en rupture avec celles dont on est coutumier sans une confiance dans ce que l'on propose, dans ses choix, ses renoncements? C'est pour cela que nous pensons que les enseignants et les enseignantes ont tout intérêt à repérer des éléments saillants de la réforme, des éléments concrets qui leur paraissent tout à la fois essentiels et réalisables. Et c'est en s'essayant, en réussissant ces éléments qu'ils et elles pourront aller de l'avant, expérimenter d'autres aspects, infléchir, recommencer...

1^{re} condition : les concepts au cœur des apprentissages

Les concepts tels qu'ils ont été définis dans le programme ne sont pas seulement des objets d'enseignement même si leur existence notée sur le papier peut avoir déjà l'utilité de les avoir repérés sans que les enseignants ou les enseignantes n'aient à le faire. C'est plus que cela que nous propose le nouveau programme.

Quand nous étudions aujourd'hui une réalité sociale du passé, nous ne pouvons l'étudier qu'avec nos propres catégories mentales. Nous ne pouvons restituer une réalité sociale forte des catégories des acteurs de cette catégorie, en tout cas pas d'emblée. C'est fort de notre présent que nous allons aller l'interroger, que nous soyons historien professionnel, enseignant ou élève. Il faut le savoir, l'accepter, et le prendre en compte.

Dès lors, nous nous trouvons devant trois cas de figure :

1. Le premier cas de figure consiste à supposer que la réalité sociale passée nous serait complètement étrangère, hermétique. Si cette hypothèse était valable, il faudrait dès lors renoncer à l'histoire comme effort de rendre intelligible des réalités sociales qui ne soient pas les nôtres.
2. Le second cas de figure consiste à supposer que la réalité sociale passée nous serait complètement familière de telle sorte que nous

pourrions y plaquer nos propres catégories et valeurs. Là encore, il nous faudrait renoncer à l'histoire, car si cette réalité se confondait totalement avec la nôtre, pourquoi ne pas nous contenter de rendre intelligible la réalité sociale dans laquelle nous sommes immergés.

3. Le troisième cas de figure, enfin, refuse l'alternative et accepte d'assumer la coexistence d'éléments familiers et étrangers, pense les réalités sociales du passé comme étant à la fois proches et lointaines, retrouvant ainsi la catégorie philosophique classique du même et de l'autre et sa raison d'être à une pensée dialectique.

Si nous acceptons l'idée grossière que les concepts sont des outils pour catégoriser/structurer la réalité sociale dans laquelle nous vivons, si nous considérons que tout un chacun catégorise le monde, nous savons que c'est fort de ces catégorisations que nous allons aller interroger la réalité

sociale passée. Mais dans quel but? Pour passer à l'épreuve du feu nos concepts, les valider, cerner leurs limites, les interroger, les conscientiser pour revenir interroger notre réalité sociale. Autrement dit, c'est tout autant la réalité sociale du passé qui est notre objectif cognitif que les concepts (l'outil en quelque sorte).

De la même façon, la comparaison des réalités sociales, si elle suppose que les élèves vont mettre en œuvre des compétences analogues dans l'analyse de la réalité sociale de comparaison, ne peut se passer d'un début de maîtrise des outils conceptuels par les élèves eux-mêmes, au risque de se contenter d'analogies hasardeuses. L'activité de comparaison peut être l'occasion d'un réinvestissement des outils conceptuels, de leur validation, de leur complexification.

Cet aller-retour présent-passé puis passé-présent n'a d'intérêt que si les concepts des enseignants ainsi que ceux des élèves sont des objets véritables de travail, le travail en

...concepts/points de vue...

histoire consistant en fait en l'acceptation d'un détour vers le passé pour mieux revenir au présent. Au fond, il n'y a pas à s'inquiéter quant à la prise en compte du présent par les sujets-apprenants, car ils n'appréhenderont le passé qu'à la lumière de leur présent. Non, le problème majeur que nous avons en tant qu'enseignant d'histoire, c'est de rendre explicite ce présent latent. Et pour cela, lui donner une chair, un contenu. Les travaux des socio-constructivistes ont montré depuis plusieurs années qu'il émerge sous la forme d'un matériau brut qu'il s'agit d'analyser et que ce matériau est sous-tendu par des concepts, des catégories. Comment mettre à jour les catégorisations des apprenants, comment savoir comment ils font fonctionner les concepts en jeu, s'ils ne savent pas qu'ils en usent, s'ils ne savent jamais que c'est l'objet même du cours d'histoire? Nous touchons là au travail que nous suggérons depuis plusieurs années, avec d'autres, bien

évidemment celui sur les représentations².

2^e condition : une pluralité de documents pour qu'existe une pluralité de points de vue

Dans la plupart des cours d'histoire — et ce, dans une bonne partie du monde — le document historique n'est pas un point de départ à ce cours, il y occupe trois fonctions :

1. Il est utilisé pour *illustrer* le cours dispensé par l'enseignant ou l'enseignante.
2. Il est utilisé pour *justifier* le discours dispensé par l'enseignant ou l'enseignante.
3. Il est utilisé pour *évaluer* la compréhension de ce même discours par l'élève.

D'une part, le document est rarement utilisé pour ce qu'il est, c'est-à-dire un témoignage, l'expression d'un point de vue qui nous apprend tout autant sur l'auteur du document que sur ce pourquoi il est convoqué. D'autre part, les interactions entre documents, c'est-à-dire les situations où les documents sont porteurs de points de vue

différents, divergents, décalés ou contradictoires sont excessivement rares.

Pourtant, dans notre présent, sur une même réalité, les interprétations sont multiples et s'affrontent. La compréhension de la complexité de ces réalités passe par l'existence, la prise en compte de ces points de vue. Il me paraît important de signaler qu'en Europe aujourd'hui existe une volonté d'écrire une histoire commune. Les historiens tentent de répondre à cette demande de trois façons :

1. La moins intéressante consiste à tenter d'écrire l'histoire la plus lisse possible, celle qui pourrait satisfaire toutes les parties³.
2. Une tentative intermédiaire consiste à se faire juxtaposer des histoires nationales qui ne se rencontrent jamais, même si elles peuvent coexister dans le même manuel d'histoire.
3. La plus intéressante, à notre avis, est celle recommandée par le Conseil de l'Europe qui

veut préserver la multiplicité des points de vue des différents acteurs européens et laisser se confronter des points de vue différents.

Aider le citoyen à se former, c'est aussi ne pas lui cacher que chaque réalité est interprétée de différentes façons par les acteurs et témoins de cette réalité, par les historiens qui nous ont précédés comme par nos contemporains ainsi que, pourquoi pas, par les élèves eux-mêmes. Dès lors, l'effort citoyen consiste moins dans la précipitation à dispenser un point de vue qui nous paraît plus « moderne », plus « juste » ou plus adéquat à la réalité sociale dans laquelle vivent les élèves qu'à apprendre à gérer cette pluralité, à accepter d'entendre le point de vue d'autrui (ce qui ne signifie pas qu'on l'accepte ou qu'on s'y soumette). C'est aussi apprendre à nos élèves à construire un autre rapport au réel, à la « vérité », à « l'objectivité », au « vrai » au « vraisemblable », autant de concepts typiquement

historiens sur lesquels nous gagnerions à travailler avec nos élèves, en tant qu'enseignants d'histoire participant à la formation du citoyen. Il me paraît également essentiel que les élèves puissent prendre conscience que la confrontation des points de vue peut avoir une autre issue que celle de l'anéantissement du point de vue de l'autre, que cette confrontation peut être constructive ou plutôt reconstructive de son propre point de vue. Entre l'ignorance d'autrui et sa propre négation, il existe un dépassement qui rejoint l'idée qu'une analyse plurielle est certainement plus « vraie », plus riche qu'une analyse orpheline. Il reste, qu'après avoir fait cette clarté, on est en droit de faire des choix, de préférer une interprétation plutôt qu'une autre au nom de certaines valeurs. Entendre le point de vue de l'autre me permet de le repousser alors que nous avons trop tendance à repousser pour ne pas entendre.

POUR CONCLURE

En accordant toute l'importance aux concepts repérés par le programme d'Univers social, en prenant soin à ce que des points de vue multiples et différents existent dans la salle de classe au travers des documents choisis par l'enseignant, une autre dynamique de classe peut exister qui laisse un espace pour que les élèves s'impliquent dans la recherche historique. Quels sont ces points de vue? Par qui sont-ils portés? Quelle est la nature de leurs différences? Quelles sont les causes et les conséquences de ces différences? Existentes aujourd'hui dans notre société? Sous quelles formes? Qui les exprime? Et moi, là-dedans, je me situe où? Toutes ces questions, si les enseignantes et les enseignants arrivent à imaginer des situations pédagogiques concrètes qui conduisent les élèves à se les poser, sous-tendent une authentique réflexion historique; ces situations sont de nature à aider les élèves à transformer leur rapport à l'histoire, elles sont de nature à

aider les professeurs et les professeures à aller de l'avant dans la Réforme.

NOTES

- 1 Près de 20% des jeunes enseignants dans les 5 premières années de l'exercice de leur profession au primaire comme au secondaire d'après *Le Devoir* du 16 octobre 2003 qui cite des statistiques du Ministère de l'Éducation du Québec.
- 2 Dalongeville, A. (1998) *L'enseignement de l'histoire, une expérience de l'altérité? Des représentations sociales du Barbare à la Rencontre de l'Autre*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Paris 8.
- 3 Cette tentative existe également entre les États-Unis et le Mexique qui ont mis au point une commission bilatérale de révision des manuels scolaires de deux pays à propos d'événements qui les ont vu se confronter.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ selon le *Programme de formation*

Conception de la discipline

« L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé.

L'apprentissage de l'histoire à l'école favorise chez l'élève le développement de certains outils de réflexion qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Ces outils, soit des attitudes, une démarche intellectuelle, et un langage, constituent les éléments essentiels de la pensée historique. L'élève interroge des réalités sociales dans une perspective historique. Il construit des réponses à ses questions à l'aide de sources documentaires, ses réponses étant le fruit d'un raisonnement instrumenté et nécessitant le recours au langage de l'histoire.

En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations il y a un peu plus d'un siècle, la généralisation de l'éducation historique dans l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait alors d'enseigner aux citoyens leur identité nationale ainsi que la validité de l'ordre social et politique. Dans le cadre du programme actuel, il ne s'agit pas d'aborder l'enseignement de la discipline dans un tel esprit, mais plutôt de lui confier la responsabilité de contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. »

MEQ (2004), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 337

3QPOC : UNE GRILLE D'ANALYSE

JEAN-CLAUDE RICHARD

CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

CHARGÉ DE COURS EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE — UQAM

QUE CE SOIT À L'AUTOMNE 2005 OU PLUS TARD, IL NOUS FAUDRA ENSEIGNER L'HISTOIRE EN RESPECTANT LES MÉTHODES MISES DE L'AVANT PAR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION. À MON AVIS, L'UN DES ASPECTS LES PLUS INTÉRESSANTS DE CETTE RÉFORME RÉSIDE DANS LA CONVICTON QUE L'ÉLÈVE EST L'ARTISAN DE LA CONSTRUCTION DE SES SAVOIRS. NOTRE RESPONSABILITÉ D'ENSEIGNANTS CONSISTE DONC PRINCIPALEMENT À LUI FOURNIR LES OUTILS NÉCESSAIRES À CETTE CONSTRUCTION ET À LUI APPRENDRE À S'EN SERVIR. DANS LE COFFRE À OUTILS DE L'ÉLÈVE-CHERCHEUR, LA GRILLE « 3QPOC » DEVRAIT OCCUPER UNE PLACE DE CHOIX.

De quoi s'agit-il?

Nous la connaissons pour en avoir entendu parler, pour avoir lu à son sujet, pour l'avoir plus ou moins consciemment utilisée. Elle est là, semble-t-il, depuis des lustres. C'est la méthode des 5W+H des anglophones ou celle des « W-Fragen » des germanophones. On lui donne différents noms ou on ne lui en donne aucun. Pour aider mes élèves, je l'avais baptisée la méthode 3QPOC; le nom les faisait rire, ils s'en amusaient et, chose essentielle à mes yeux, ils en retenaient le sens. Certains d'entre eux, qui ont dépassé l'âge que j'avais à l'époque, m'en parlent encore :

3Q pour *Quoi?*, *Qui?* et *Quand?*

P pour *Pourquoi?*

O pour *Où?*

C pour *Comment?*

Rien de neuf, donc! Et pourtant...



Pourtant, quel outil d'analyse permet mieux que la grille 3QPOC de cerner une question? Quel outil est plus polyvalent dans ses utilisations possibles?

Il faut étudier un événement? 3QPOC

On veut se renseigner sur un personnage? 3QPOC

On désire faire l'analyse externe d'un document? 3QPOC

C'est l'analyse interne qui nous intéresse? 3QPOC

Cet outil agit comme la débroussailleuse du défricheur, comme la débuseuse de l'entrepreneur forestier : il permet de dégager le chemin et de réunir une certaine quantité de données qui constitueront la base d'une banque plus étoffée; il indique aussi souvent la voie vers d'autres pistes à explorer. Et il est facile d'apprendre à s'en servir, et de l'utiliser convenablement.

Pourtant, qui a systématiquement recours à cette méthode pour analyser un événement ou une situation? Qui prend la peine de la présenter à ses élèves, de leur en expliquer le fonctionnement, de les entraîner à son utilisation, afin de leur en faire découvrir l'efficacité et de les convaincre de s'en servir? Bien peu d'entre nous, oserais-je dire. Je l'avoue, ma réponse repose essentiellement sur l'intuition, mais je ne crois pas tellement m'éloigner de la réalité.

Je connais, pour l'avoir utilisée en classe, l'efficacité de cette grille. Je me souviens du désarroi d'élèves chargés de construire une ligne

du temps, de réaliser un dépliant publicitaire proposant un voyage touristique dans l'empire romain ou de rédiger le carnet de voyage d'un marchand à l'époque médiévale, et du soulagement que le recours à la grille 3QPOC leur avait apporté. La petite flamme qui brillait au fond de leurs yeux à ce moment-là m'illumine encore aujourd'hui.

Je vous propose donc un tableau qui illustre quelques façons — je dis bien « quelques façons », vous en trouverez de nombreuses autres — d'utiliser la grille 3QPOC. Je l'ai enrichi de quelques exemples. J'y ai également inscrit des « notes de détective » pour mieux illustrer mes propos. Avec 3QPOC, en plus d'aider vos élèves à faire face à des situations qui leur semblent parfois inextricables, vous monterez doucement à bord du train de la réforme scolaire et vous en découvrirez peut-être des aspects qui vous la rendront moins rébarbative.

Je vous incite à tenter l'expérience. Les résultats vous surprendront.

3QPOC : UNE GRILLE D'ANALYSE

DES EXEMPLES D'UTILISATION

	Événement	Personnage	Document analyse externe
QUOI?	<ul style="list-style-type: none"> De quoi s'agit-il? Que s'est-il passé? <i>Invasion américaine de la Province de Québec</i> <i>Homme mort dans baignoire; couteau dans le dos. Trouvé par épouse.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Qu' a fait ce personnage? <i>A suivi la rivière Chaudière vers Québec lors de l'invasion de 1775.</i> <i>A perdu une somme importante au Casino il y a trois semaines.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Quel est ce document? De quel type de document s'agit-il? <i>Extrait des livres de Preudhomme, trésorier de la Marine</i> <i>Texte. Document de source première</i> <i>Couteau ayant servi au tueur.</i>
QUI?	<ul style="list-style-type: none"> Qui sont les personnes impliquées? <i>Troupes américaines; Montgomery, Arnold...</i> <i>Épouse; fils aîné; associé; secrétaire; voisin; ...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Qui est ce personnage? Avec qui est-il en relation? <i>Arnold : officier américain; prend la tête des troupes après la mort de Montgomery. Etc.</i> <i>Fils de la victime; publiciste; a sa propre entreprise; gendre de l'associé de son père</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Qui est l'auteur, le fabricant, le propriétaire de ce document? Etc. <i>Auteur : Preudhomme, trésorier de la marine; etc.</i> <i>Fait partie de la panoplie de couteaux de cuisine de la maison; utilisé habituellement par épouse de la victime et la cuisinière.</i>
QUAND?	<ul style="list-style-type: none"> Quand l'événement a-t-il eu lieu? <i>Automne 1775</i> <i>Nuit du 4 au 5 mai 2004; trouvé vers 8 h 35, le 5 mai.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Quand a-t-il vécu? Quand a-t-il été mêlé aux événements? Etc. <i>Né en 1741, mort en 1801; invasion : automne 1775; chef des troupes : hiver 1776. Etc.</i> <i>Né : octobre 1969 (34 ans); marié depuis 2 ans; arrivé 5 mai, 13 h.; etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Quand a-t-il été produit? Trouvé? Utilisé? Etc. <i>Écrit en 1534</i> <i>Trouvé dans dos victime 5 mai 2004 vers 8 h 35; utilisé le 4 mai vers 18 h; etc.</i>
POURQUOI?	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi l'événement s'est-il produit? <i>Américains révoltés vs Angleterre; Acte de Québec; ouest Appalaches...</i> <i>Jalousie?; Concurrence?;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi est-il question de lui? Etc. <i>A commandé des troupes d'invasion; etc.</i> <i>Connaît la victime et son associé; connaît les autres personnes; sait peut-être des choses...; etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi a-t-il été produit? Utilisé? Etc. <i>Écrit pour garder trace d'une somme attribuée à Jacques Cartier pour réaliser sa mission.</i> <i>Utilisé dans préparation repas; pour tuer la victime; etc.</i>
OÙ?	<ul style="list-style-type: none"> Où a-t-il eu lieu? <i>Vallée du St-Laurent (Montréal, T.-Rivières; Québec); vallée Chaudière</i> <i>Gatineau; domicile victime; salle de bain</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Où est-il né? Où a-t-il vécu? Où a-t-il agi? Etc. <i>Né Angleterre; envahit vallée Chaudière; etc.</i> <i>Était Québec pour affaires; couché T.-Riv. (Delta); habite à 2 rues de victime; etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Où ce document a-t-il été produit? Utilisé? Où est-il aujourd'hui? Etc. <i>Produit en France; compilé historien Biggar dans Documents relatifs à Jacques Cartier et au Sieur de Roberval, Publication des ANC, # 30, etc.</i> <i>Trouvé dans dos victime; etc.</i>
COMMENT?	<ul style="list-style-type: none"> Comment l'événement s'est-il déroulé? <i>Invasion par 3 voies; prise de Montréal; siège de Québec</i> <i>Attaqué par derrière; avec couteau cuisine; tête victime sur robinets; ...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Comment est-il lié à l'événement? Comment a-t-il agi? <i>A envahi vallée Chaudière; remplacé Montgomery; a levé le camp.</i> <i>Liens familiaux; intérêt?; semble peu surpris; etc.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Comment ce document peut-il nous aider dans nos recherches? Etc. <i>Il donne des informations sur la mission de Cartier.</i> <i>On nous donnera peut-être des informations qui nous permettront de connaître l'assassin.</i>

Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. DES PROPOS D'ACTUALITÉ

STÉPHANIE HOUDE

ÉTUDIANTE AU BES — UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL.

VOICI LE RÉSUMÉ D'UN LIVRE QUI EST UN CLASSIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION. LE BRÉSILIEN PAULO FREIRE (1921 — 1997) A ÉCRIT CE LIVRE, CONSIDÉRÉ COMME L'UNE DE SES ŒUVRES LES PLUS IMPORTANTES, EN 1969, APRÈS QU'IL EUT MIS SUR PIED DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION AU BRÉSIL ET AU CHILI.

La pédagogie des opprimés doit être élaborée par les opprimés eux-mêmes qui doivent par contre éviter de devenir à leur tour oppresseurs ou de faire une révolution personnelle.

Quand il écrit *Pédagogie des opprimés*, il venait d'ailleurs de terminer l'application de sa méthode de conscientisation auprès des paysans du Chili, méthode qui a été adoptée officiellement par le gouvernement démocrate-chrétien chilien. Freire travaillera aussi comme conseiller à l'UNESCO, enseignera très brièvement à l'université de Harvard, participera aux travaux du Conseil œcuménique des Églises, sera Secrétaire de l'éducation de la ville de São Paulo et tentera d'appliquer sa méthode d'éducation conscientisante dans différents pays. Depuis 1991, un institut porte son nom à São Paulo, et différents centres ou établissements d'enseignement ou de recherches poursuivent son œuvre d'éducation populaire. Bien que le contexte dans lequel ce livre a été écrit soit éloigné du nôtre, les propos de Freire demeurent d'actualité dans le contexte

de réforme qui se met actuellement en place dans les écoles secondaires québécoises. Nous-mêmes tentons actuellement de faire la transition entre un système d'éducation qui peut être considéré selon les termes de Freire comme « bancaire », où la mémorisation est mise de l'avant, à un système où l'éducation se veut conscientisante et ouverte sur la réalité et le vécu des adolescents que nous retrouvons dans nos classes.

Justification de la pédagogie des opprimés.

Ce livre se veut la suite de *L'éducation, pratique de la liberté*. Tout d'abord, il convient d'affirmer que la vocation de l'Homme en tant qu'être humain est son humanisation et son épanouissement. Cette vocation est niée dans un cas d'oppression et, au contraire, affirmée par la lutte qui doit venir des opprimés. Partout, les opprimés sont en proie à un certain fatalisme ainsi qu'à une atti-

rance envers le mode de vie des oppresseurs, ce qui les amène souvent à une auto-dépréciation et à un manque de confiance en eux. Une dépendance aux oppresseurs est ainsi créée. Afin de se libérer, les opprimés doivent gagner confiance en eux à travers un engagement réel. Ainsi, la pédagogie des opprimés doit être élaborée par les opprimés eux-mêmes qui doivent par contre éviter de devenir à leur tour oppresseurs ou de faire une révolution personnelle.

Quant à eux, les oppresseurs doivent se découvrir comme tels pour changer. Cela doit se faire de manière objective. La contradiction oppresseurs/opprimés doit se trouver dépassée. Les anciens oppresseurs ne doivent pas devenir les nouveaux opprimés ni se sentir comme tels par la perte de l'exclusivité de certains privilèges et du pouvoir.

La conception « bancaire » de l'éducation comme instrument de l'oppression.

Dans la relation éducateur/élèves, ce qui

prévaut souvent est une relation narrateur/auditeur passive. Dans cette relation, seule la mémorisation est privilégiée, sans approfondissement. C'est ce qui est nommé la conception « bancaire » de l'éducation. Le savoir y est donné à ceux qu'on considère comme ignorants; on crée par le fait même une reproduction sociale voulue par les oppresseurs, car nul n'y remet le monde en question. La société elle-même entretient donc cette relation plutôt que de favoriser un système dans lequel chacun serait à la fois éducateur et élève. Dans une telle perspective, le but de l'éducation serait l'humanisation et les éducateurs devraient cesser de faire obstacle à la pensée authentique pour percevoir l'importance de la communication.

L'éducation libératrice ou conscientisante part de ce qui est connu pour amener un dialogue entre l'éducateur et l'élève. Dans cette nouvelle relation cognitive, chacun s'éduque et éduque l'autre à la fois, ce qui amène une vraie connais-

sance. Le rôle de l'enseignant consiste ici à créer les conditions propices à l'éducation et à la prise de conscience qui en découle, celle du lien qui unit les Hommes avec le monde. Cette éducation n'est pas fixe dans le temps, car elle est liée au futur en devenir et à la liberté. C'est un parcours qui se doit d'être collectif.

Le dialogue, essence de l'éducation vue comme pratique de la liberté.

Au centre de l'éducation vient le dialogue. La parole est à son meilleur lorsqu'elle se trouve doublée de l'action et de la réflexion et non seulement de l'un ou l'autre. Ce dialogue demande de l'amour, de l'humilité, de l'espérance, de la confiance et une pensée critique.

La démarche du dialogue débute dès que l'éducateur-élève s'interroge sur la manière dont va se dérouler le dialogue. Il ne doit pas l'imposer et doit partir du point de vue et du cadre de vie des élèves-éducateurs. Comme les politiciens, les éducateurs doivent pour cela comprendre la réalité du peuple.

Parce qu'il a conscience de ses actions et du monde, l'homme est en relation avec le monde. Les interactions hommes/monde constituent le champ des thèmes, plus ou moins rapprochés de l'homme, qui peuvent être utilisés par l'éducateur pour orienter le dialogue. L'Homme devient ainsi lui-même sujet.

Il est difficile de cerner les thèmes, car on n'en perçoit le plus souvent que les manifestations. Il faut donc se faire une vue d'ensemble de la situation, la morceler et en étudier les parties, avant de la revoir comme un tout avec une nouvelle perception. Cela passe par l'abstraction. Ainsi, toute situation peut être vue comme un défi à analyser. En réfléchissant à leur situation, les hommes en viennent à s'insérer dans la nouvelle réalité qu'ils découvrent.

Les gens du peuple doivent participer au processus de sélection des thèmes. Une fois les thèmes sélectionnés et classés, des spécialistes en font ressortir les éléments importants en en ajoutant s'il

y a des lacunes. C'est le rôle d'acteur du dialogue qui permet à l'éducateur-élève cet ajout de thème qu'on nomme en général « thème-charnière », car ils font des liens entre les thèmes déjà présents. Le programme est ensuite validé par le peuple.

La théorie de l'action antidialogique.

Les hommes ont une tâche sur Terre, celle de réfléchir au monde pour le transformer.

Pour révolutionner le monde, chaque homme doit y réfléchir et ensuite agir. Le dialogue entre les leaders révolutionnaires et les masses opprimées assure que la révolution soit une libération et non une nouvelle domination. Le leader fait ainsi de l'opprimé un sujet de l'action, comme l'éducateur le fait de l'élève. Les leaders se doivent d'amener les masses à réfléchir, car eux-mêmes ne peuvent réfléchir sans la masse. Ce dialogue allie la connaissance expérimentale de la réalité, qui est celle des masses, et la connaissance critique, scientifique-humaniste, des leaders. L'éducation

doit faire partie de l'effort révolutionnaire pour préparer la masse à l'action. Cela doit être présent dans toutes les phases de la révolution. La pratique du dialogue et de l'exercice du pouvoir vont de pair.

L'action antidialogique menée par l'opresseur s'accompagne d'une conquête des masses en leur faisant voir le monde qu'ils veulent leur laisser voir, créant ainsi un mythe. Afin de maintenir le statu quo et d'éviter l'organisation, ils veulent garder les masses divisées. Ils manipulent aussi les masses afin qu'elles se conforment à leur vision des choses en cas de changement. L'invasion culturelle permet finalement aux oppresseurs d'imposer leur vision du monde en menant les opprimés à la perte de leur authenticité. Le but ultime est d'éviter que les opprimés pensent par eux-mêmes, perdant ainsi leur liberté. Avec la révolution, doit venir la révolution culturelle qui vise le développement des hommes et contrecarre l'invasion culturelle.

Dans cette nouvelle relation cognitive, chacun s'éduque et éduque l'autre à la fois, ce qui amène une vraie connaissance.

Le rôle de l'enseignant consiste ici à créer les conditions propices à l'éducation et à la prise de conscience qui en découle.

J'AI LU, VU, ENTENDU

...Freire...

Les leaders révolutionnaires viennent de la strate sociale des dominateurs. En se rangeant du côté des opprimés, ils s'engagent à s'identifier aux masses. Ils peuvent devenir une contradiction pour les masses en formant une classe à part parmi elles.

Au contraire de l'action antidialogique, l'action dialogique

suppose la coopération, l'union, l'organisation et la synthèse culturelle. La coopération suppose une égalité et aussi une communication et une confiance entre ces égaux. L'union entre les opprimés et l'union leaders/opprimés se fait par le truchement de l'action culturelle qui consiste à expliquer aux masses le com-

ment et le pourquoi de leur adhésion. L'organisation, qui est liée à l'union, demande de la discipline. Les leaders doivent servir de guide sans rien imposer. Cette absence d'imposition caractérise l'action culturelle dialogique. Le but de la synthèse culturelle est une découverte commune du monde partagée par les lea-

ders et les opprimés. L'investigation des thèmes en éducation et la synthèse culturelle sont liées. Pour se libérer, les opprimés doivent élaborer à travers le dialogue solidaire une philosophie de leurs actions.

* FREIRE, Paulo. (1983). *Pédagogie des opprimés*. La Découverte, 202 p.



UN OUVRAGE À CONSULTER

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES

L'ouvrage de Henry Milner nous a beaucoup plu. En ce moment où l'on assigne à l'enseignement de l'histoire la responsabilité de « contribuer à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques »¹, il n'est pas inutile de pouvoir compter sur les fruits de la recherche et de l'expérience d'un expert qui s'est penché sur la question de la « compétence civique » pour tenter de répondre à une question qui revient au lendemain de chaque campagne électorale : « Pourquoi le taux de participation aux élections est-il si bas? » On pourrait également se demander avec l'auteur : « Peut-on vraiment s'attendre à ce que des gens qui ne suivent pas l'actualité politique aillent voter? »

Milner nous promène de l'Europe à l'Amérique du Nord, mais également de l'Afrique à l'Australie pour y tenter d'y cerner à quoi ressemble la compétence civique et le comportement politique de diverses populations. Il nous propose ensuite des mesures susceptibles d'enrichir la culture politique d'une société. La lecture de journaux, l'éducation civique et la formation permanente font partie de l'arsenal auquel il suggère d'avoir recours, mais il démontre aussi qu'il faut réformer les institutions politiques afin que les responsables apportent une contribution plus efficace à la formation des citoyens. Il insiste enfin sur l'impact que le niveau de compétence civique a sur la capacité des citoyens à influencer le fonctionnement des institutions.

Sans constituer une « bible », l'ouvrage de Milner nous ouvre des pistes exploratoires et des éléments de réflexions dans un domaine où nous n'avons pas tous eu l'occasion de nous attarder. Il nous oblige également à nous interroger sur notre propre niveau de compétence civique et de culture politique. À l'heure de la commission Gomery qui nous révèle des aspects peu reluisants de la vie politique telle qu'on la vit dans « le plus meilleur pays du monde », l'exercice n'est peut-être pas à dédaigner.

MILNER, Henry (2004), *La compétence civique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 388 pages.

1. MÉQ (2004), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 338

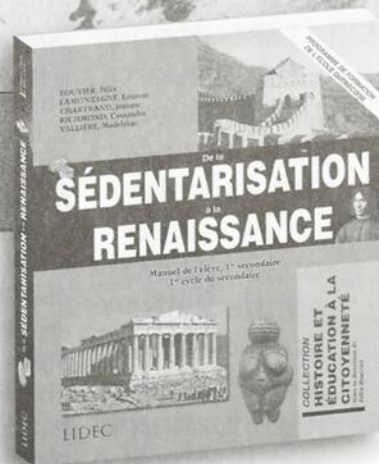
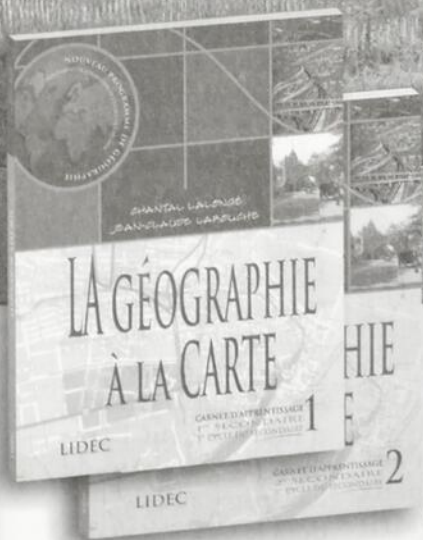
LA GÉOGRAPHIE À LA CARTE

**GÉOGRAPHIE
AU SECONDAIRE**

De la SÉDENTARISATION à la RENAISSANCE

**HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA
CITOYENNETÉ AU SECONDAIRE**

selon le Programme de formation de l'école québécoise



*Chantal Lalongé,
Jean-Claude Larouche*

LA GÉOGRAPHIE À LA CARTE

Carnet d'apprentissage 1
1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire
ISBN 2-7608-4671-7
272 p.

Corrigé carnet d'apprentissage 1
ISBN 2-7608-4674-1
272 p.

Carnet d'apprentissage 2
2^e année du 1^{er} cycle du secondaire
ISBN 2-7608-4676-8
304 p.

Corrigé carnet d'apprentissage 2
ISBN 2-7608-4677-6
304 p.

*Félix Bouvier,
Laurent Lamontagne,
Jérôme Chartrand,
Cassandra Richmond,
Madeleine Vallières*
Collection dirigée par
Félix Bouvier

DE LA SÉDENTARISATION À LA RENAISSANCE

Manuel de l'élève
1^{re} année du 1^{er} cycle du secondaire
ISBN 2-7608-4669-5
384 p.

Guide d'enseignement
ISBN 2-7608-4670-9
492 p.

EN PRÉPARATION
2^e année du 1^{er} cycle du secondaire

Le contenu du programme de géographie vise le développement de trois compétences :

- lire l'organisation d'un territoire ;
- interpréter un enjeu territorial ;
- construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire.

Ce programme permettra à l'élève d'étudier plusieurs territoires à des échelles différentes, allant d'une ville à un pays ou encore à une région sur la planète.



4350, avenue
de l'Hôtel-de-Ville
Montréal (Québec)
H2W 2H5
Téléphone: (514) 843-5991
Télécopieur: (514) 843-5252
Site Internet:
<http://www.lidec.qc.ca>
Courriel: lidec@lidec.qc.ca

Rédigé en étroite corrélation avec le programme du ministère de l'Éducation. Ce matériel a été élaboré en fonction des objectifs inhérents à la réforme de l'enseignement en cours. Il propose une approche où les différentes compétences disciplinaires, transversales et du domaine de l'univers social (géographique) sont intégrées de façon simple, efficace et conforme au contenu du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté.

L'étude détaillée d'un projet de loi d'intérêt public

LA CONTRIBUTION DU DÉPUTÉ DE L'OPPOSITION¹

THOMAS LAVIER

STAGIAIRE À LA FONDATION JEAN-CHARLES-BONENFANT

LE 20 JUIN 2002, LE MINISTRE RESPONSABLE DE LA RÉFORME DES INSTITUTIONS DÉMOCRATIQUES, M. JEAN-PIERRE CHARBONNEAU, RENDAIT PUBLIC UN DOCUMENT DE RÉFLEXION INTITULÉ *LE POUVOIR AUX CITOYENS ET AUX CITOYENNES* ET ANNONÇAIT LA TENUE D'ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LE THÈME DE LA GOUVERNANCE DÉMOCRATIQUE DU QUÉBEC. LE BUT D'UNE TELLE CAMPAGNE ÉTAIT D'ENVISAGER LA POSSIBILITÉ DE RÉFORMER LE SYSTÈME PARLEMENTAIRE QUÉBÉCOIS, VOIRE DE LE REMPLACER PAR UN NOUVEAU SYSTÈME.

Au moment où le gouvernement québécois et l'Assemblée nationale envisagent de modifier le travail du député, nous proposons d'en étudier un aspect qui risquait d'être considérablement modifié lors d'une éventuelle réforme : l'exercice de sa fonction législative. Nous avons donc étudié le travail du député en commission à l'étape de l'étude détaillée du projet de loi, en nous penchant surtout sur celui des députés de l'opposition. Cette étude nous a permis de mettre en relief différents facteurs qui nuisent à l'accomplissement de la fonction législative du député. Enfin, nous avons clos notre étude en formulant plusieurs propositions de réforme qui permettraient au député de l'opposition de recouvrir une certaine efficacité législative.

Du début de la deuxième session de la 36^e lé-

gisature jusqu'au vendredi 14 juin 2002, l'Assemblée nationale a adopté 95 projets de loi. De ce nombre, vingt-quatre constituent ce qu'on pourrait appeler de la législation nouvelle, car ce sont soit de nouvelles lois, soit des lois modifiées, mais mettant en vigueur une nouvelle politique gouvernementale ou introduisant des modifications de taille à des lois préexistantes.

Nous avons choisi d'étudier les projets de loi 49, 60, 80 et 84 parce que pris ensemble, ils constituaient un excellent échantillon de la législation nouvelle adoptée par l'Assemblée nationale lors de cette session. Le choix des projets de loi a aussi été conditionné par le fait que l'auteur de ces lignes a personnellement participé aux travaux de la Commission de l'aménagement du territoire

(CAT) sur les projets de loi 49 et 60, en tant que stagiaire du député de Roberval, M. Benoît Laprise, ainsi qu'à ceux de la Commission des finances publiques (CFP) sur le projet de loi 80, dans le cadre d'un mandat de recherche effectué pour le compte de la députée de Marguerite-Bourgeoys, Mme Monique Jérôme-Forget.

Projet de loi 49

Le projet de loi 49, intitulé *Loi modifiant la Loi sur la Société d'habitation du Québec*, a été déposé à l'Assemblée le 11 novembre 2001. Il apporte des modifications à la Société d'habitation du Québec (SHQ), ainsi qu'aux Offices municipaux d'habitation (OMH) que le gouvernement jugeait nécessaires pour la mise en place d'une nouvelle politique de logement social. La CAT a procédé à des consultations particulières pendant un jour, soit le 4 décembre 2001. L'étude détaillée qui a suivi l'adoption de principe s'est répartie sur cinq jours, soit le 19 décembre 2001, le 12 février 2002, et les 7, 13 et 21 mars.

Projet de loi 60

L'étude détaillée du projet de loi 60, *Loi modifiant la Loi modifiant diverses dispositions législatives concernant le domaine municipal*, n'a jamais été complétée. Commencée le 13 décembre 2001, s'étendant pourtant sur quatre jours (13, 14, 17 et 18 décembre 2001), l'étude détaillée a été interrompue après seulement quinze articles, par la force d'une motion de clôture.

Projet de loi 80

Le projet de loi 80, *Loi sur la transparence et l'éthique en matière de lobbyisme*, trouve ses origines dans le « mandat d'initiative sur l'examen de l'activité de lobbyisme au Québec » dont la CFP s'était dotée en mai 1997 et dont elle publia le rapport d'étape le 12 juin 1998. La commission a aussi tenu des consultations générales les 28, 29 et 30 mai 2002 avant de procéder à l'étude détaillée du projet de loi qui eut lieu le 11 juin 2002, ainsi que le lendemain pendant quelques heures.

Projet de loi 84

L'étude du projet de loi 84, *Loi instituant l'union civile et établissant de*

nouvelles règles de filiation, introduit la notion inédite « d'union civile » ainsi que de nouvelles règles de filiation dans le droit civil québécois. Dans le cadre de l'étude du projet de loi 84, la Commission des institutions (CI) a procédé à des consultations particulières les 15 et 16 mai 2002, après avoir procédé à des consultations générales quelques mois auparavant, alors que le ministre avait déposé un avant-projet de loi. Les membres de la CI ont pu aussi s'appuyer sur un climat politique très favorable ainsi que sur un consensus entre les trois partis qui a permis au projet de loi d'être adopté à l'unanimité le 7 juin 2002. Les résultats observés sont regroupés dans le tableau ci-dessous.

De manière générale, nous jugeons avoir très peu assisté au travail du législateur. C'est uniquement dans le cadre de l'étude détaillée du projet de loi 80 que le ministre a introduit des amendements importants au projet de loi en commission. Nous savons aussi que le ministre a procédé à des modifications importantes de l'avant-projet de loi sur l'union civile avant de présenter le projet de loi 84, et nous croyons que ces modifications ont sûrement été introduites avec le consentement de l'opposition officielle. Toutefois, ce travail législatif s'est fait en dehors de la commission parlementaire et nous n'en avons pas été témoin. Dans le cas des projets de lois 80 et 84, l'opposition officielle a

procédé à la vérification finale d'amendements ministériels déjà rédigés. Lors de l'étude détaillée du projet de loi 49, le rôle principal du porte-parole de l'opposition officielle a été de faire homologuer l'opposition de son parti au projet de loi, en procédant notamment au vote par appel nominal lors de l'adoption d'amendements et d'articles. Enfin lors de l'étude détaillée du projet de loi 60, les députés de l'opposition ont adopté une tactique de *filibuster*.

PERMETTRE AU DÉPUTÉ DE L'OPPOSITION DE MIEUX CONTRIBUER AU PROCESSUS LÉGISLATIF

À la lumière des observations que nous avons effectuées dans le cadre de l'étude des projets de loi 49, 60, 80 et 84, nous jugeons que la fonction législative du député de l'opposition est aléatoire, car elle s'exerce avec une autonomie insuffisante par rapport aux intentions du ministre et au contexte politique. Il est alors nécessaire que l'Assemblée nationale procède à certaines modifications de son mode de fonctionne-

ment afin d'assurer que les députés de l'opposition puissent pleinement assumer leur rôle de législateur lors de l'étude détaillée d'un projet de loi. Nous proposons deux modifications : la meilleure exploitation des ressources offertes par la structure actuelle des commissions et la réduction de l'influence du ministre sur le déroulement de l'étude détaillée du projet de loi qu'il parraine.

Mieux exploiter les ressources à la disposition des commissions parlementaires

L'analyse de l'étude détaillée des projets de loi 49, 60, 80 et 84 a mis en relief l'importance du travail effectué en commission préalablement à l'étude détaillée. Les députés de l'opposition que nous avons observés ont souvent souligné l'importance de la tenue de consultations dans le cadre de leur travail législatif. L'intérêt que ces députés ont manifesté pour la tenue de consultations s'inscrit dans une tendance générale observée depuis plusieurs années. On pourrait aussi dire, *a contrario*, que le fait pour le gouvernement

À la lumière des observations que nous avons effectuées (...), nous jugeons que la fonction législative du député de l'opposition est aléatoire, car elle s'exerce avec une autonomie insuffisante par rapport aux intentions du ministre et au contexte politique

Projet de loi	principale fonction de l'opposition
49	Faire homologuer son opposition au projet de loi
60	<i>Filibuster</i>
80	Réviser les amendements du ministre
84	Légiférer?

Tableau 1 : Les différents rôles joués par l'opposition lors de l'étude détaillée des projets de loi 49, 60, 80 et 84 selon l'appréciation de l'auteur

...député...

C'est en craignant que le rôle du député de l'opposition ne soit ainsi réduit « à consentir à l'adoption d'un projet de loi » que nous avons proposé deux modifications qui permettront d'enrayer l'érosion de la fonction législative du député de l'opposition.

de ne pas tenir de consultations est considéré de plus en plus négativement. Dans le cadre du *filibuster* auquel nous avons assisté lors de l'étude détaillée du projet de loi 60, la première motion sans préavis avait symboliquement pour objet la tenue de consultations particulières. Or, la tenue de consultations particulières ne constitue pas une étape obligatoire de l'étude d'un projet de loi. De plus, c'est au leader du gouvernement qu'échoit la prérogative d'en tenir ou non, en vertu de l'article 235 du *Règlement de l'Assemblée nationale*. C'est donc au bout du compte le gouvernement qui détermine la tenue ou non de consultations particulières. C'est pour cette raison que nous soutenons une réforme similaire à la « proposition Charbonneau » visant à enrayer l'étape des consultations particulières dans le processus législatif. Une telle disposition s'avérerait particulièrement pertinente lors de l'adoption de législation nouvelle : la commission prendrait ainsi des moyens supplémentaires pour

bien comprendre une question législative inédite. Dans le cadre des projets de loi 80 et 84, qui traitaient justement de questions législatives inédites, respectivement de l'éthique dans le domaine du lobbyisme et de l'union civile d'individus de même sexe, les députés de l'opposition ont souligné à plusieurs occasions le rôle pédagogique des consultations. Lors de l'étude détaillée du projet de loi 60, la tenue de consultations particulières aurait certainement permis aux députés de l'opposition de mieux comprendre un projet de loi fort complexe, et aurait possiblement anéanti leur désir de recourir au *filibuster*. La réforme que nous proposons contribuerait, selon nous, à protéger le travail législatif du député de l'opposition de l'arbitraire de la politique partisane.

Un autre instrument important dont disposent les commissions est la faculté de se doter d'un mandat d'initiative. Le mandat d'initiative est le joyau de la structure actuelle des commissions, de l'avis de nombreux

auteurs. C'est encore aujourd'hui par la fréquence des mandats d'initiative qu'on mesure la réussite de la réforme parlementaire : ainsi, le *Comité d'évaluation de la réforme parlementaire* cita le peu de mandats d'initiative exercés par les commissions comme la preuve que celles-ci n'avaient pas encore atteint l'autonomie souhaitée, et qu'en l'occurrence, la réforme constituait un échec. Nous sommes également d'avis que les mandats d'initiative jouent un rôle essentiel dans les travaux des commissions, en particulier dans l'étude d'un projet de loi. Afin que la législation s'appuie davantage sur des mandats d'initiative, nous recommandons aux commissions qu'elles choisissent des mandats d'initiative pertinents qui puissent contribuer à l'adoption de législation nouvelle, à l'image du mandat d'initiative sur le lobbyisme que la CFP avait adopté quelques années avant le dépôt du projet de loi 80. La pertinence d'un mandat d'initiative repose sur la faculté d'une commission

d'anticiper la législation à venir. Cela a été possible dans le cadre de la réglementation des activités de lobbyisme, puisqu'un comité ministériel avait été formé en 1995, et que le premier ministre de l'époque, M. Bouchard, avait exprimé le désir de déposer un tel projet de loi dès mars 1996. Nous recommandons de plus qu'à l'issue des mandats d'initiative, les commissions déposent un rapport dans lequel elles émettent des recommandations. Or, le nombre de rapports qui contiennent des recommandations est encore infime par rapport au nombre de mandats d'initiative complétés.

Réduire l'influence du ministre, pas nécessairement sa présence

Le ministre exerce une influence considérable sur le déroulement de l'étude du projet de loi qu'il parraine. Nous sommes donc d'avis qu'il faut apporter des modifications au *Règlement de l'Assemblée nationale* afin de réduire l'influence du ministre lors de l'étude détaillée d'un projet de loi « nouveau » d'intérêt public, sans pour

autant exclure les ministres des commissions. Nous proposons donc deux modifications du *Règlement* afin de réduire l'influence du ministre en commission. La première vise à introduire par l'amendement du *Règlement* des mécanismes qui assurent un certain degré de collaboration entre le ministre et l'opposition. Il s'agirait principalement d'imposer au ministre l'obligation de déposer tous les documents ministériels dont il se sert dans le cadre de l'étude d'un projet de loi. Actuellement, un ministre ne peut être contraint de déposer un document en commission en vertu de l'interprétation jurisprudentielle de l'article 214 du *Règlement*. Il s'agirait donc de renverser la portée de cet article, forçant justement le ministre à toujours déposer les documents qui pourraient intéresser la commission. Le deuxième amendement vise non pas à forcer, mais plutôt à inciter une meilleure collaboration entre le ministre et l'opposition lors de l'étude détaillée d'un projet de loi. Nous

avons vu lors de l'analyse de l'étude détaillée des projets de loi 80 et 84 que le désir du ministre de collaborer avec l'opposition dépend surtout de l'existence préalable d'un consensus entre les partis. Dans la mesure où ce consensus dépend des enjeux politiques que chaque parti attribue au projet de loi, il est difficile d'introduire par règlement des dispositions qui visent à forger un consensus. À défaut de pouvoir récompenser le ministre lorsque celui-ci collabore avec l'opposition, le *Règlement* pourrait toutefois accorder à l'opposition plus de moyens de punir le ministre lorsqu'il ne collabore pas assez.

CONCLUSION

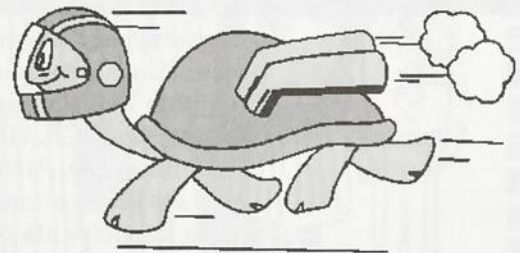
À l'issue de nos observations, nous considérons que la contribution du député de l'opposition au processus législatif s'avère assez limitée, et dépend des facteurs qui échappent à sa volonté, notamment le contexte politique dans lequel s'inscrit l'étude du projet de loi. Ainsi, le travail du député de l'opposition peut prendre dif-

férentes formes lors de l'étude détaillée d'un projet de loi, mais aucune ne correspond véritablement au travail de législateur.

C'est en craignant que le rôle du député de l'opposition ne soit ainsi réduit « à consentir à l'adoption d'un projet de loi » que nous avons proposé deux modifications qui permettront d'enrayer l'érosion de la fonction législative du député de l'opposition, et qui pourront, nous l'espérons, servir de base à la reconstruction de l'autonomie du député de l'opposition. Nous avons proposé d'une part d'introduire des mécanismes qui auront pour effet de réduire l'influence du ministre qui parraine le projet de loi; et d'autre part de favoriser une meilleure exploitation des ressources offertes par la commission en rendant obligatoire la tenue de consultations particulières et en incitant les commissions à se doter de mandats d'initiative dans le cadre de l'étude d'un projet de loi.

tat d'observations et d'analyse de son auteur. Il n'engage en rien l'Assemblée nationale ou la Fondation Jean-Charles-Bonenfant mais uniquement son auteur.

VOUS DÉMÉNAGEZ ? PRÉVENEZ-NOUS !



Louise Hallé
295, rue Moisan
Saint-Augustin (QC)
G3A 1K8
(418) 878-3407

lhalle@mediom.qc.ca

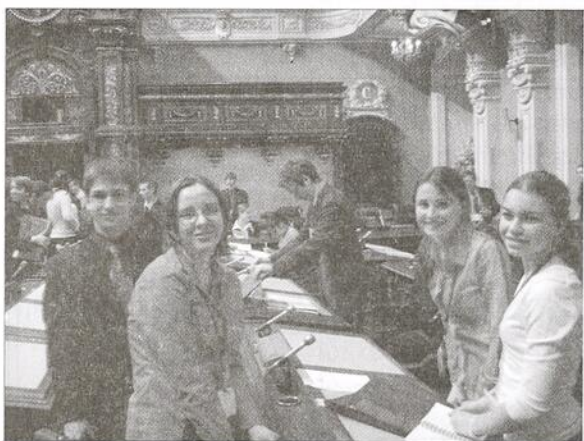
1 Ce texte est le résul-

LE PARLEMENT DES JEUNES 2005

MARIO BISSENETTE

ENSEIGNANT — ÉCOLE SECONDAIRE DE LA CITÉ-DES-JEUNES DE VAUDREUIL

C'EST DU 16 AU 18 FÉVRIER 2005 QU'AVAIT LIEU À L'HÔTEL DU PARLEMENT DE QUÉBEC LA 3^e LÉGISLATURE DU PARLEMENT DES JEUNES. LE PARLEMENT DES JEUNES EST UNE SIMULATION PARLEMENTAIRE QUI S'ADRESSE AUX ÉLÈVES DE 3^e ET 4^e ANNÉE DU SECONDAIRE. CETTE ANNÉE, 134 JEUNES REPRÉSENTANT 29 ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SITUÉS DANS 11 RÉGIONS DU QUÉBEC Y ONT PARTICIPÉ.



N.D.L.R. : Dans le but d'alimenter la réflexion sur le thème de la citoyenneté responsable, Traces poursuit sa collaboration avec la Fondation Jean-Charles Bonenfant de l'Assemblée nationale du Québec. Après des articles abordant respectivement « la ligne de parti » et « les journalistes de la tribune de presse », voici une réflexion sur le rôle des députés de l'opposition.

Organisé par l'Assemblée nationale en collaboration avec la Fondation Jean-Charles Bonenfant, le *Parlement des jeunes* permet à ses participants de vivre une expérience unique en devenant, pendant quelques jours, des députés-élèves appelés à présenter, à débattre et, finalement, à adopter ou à rejeter trois projets de loi ayant été préalablement choisis parmi l'ensemble de ceux soumis par les écoles participantes. Dans le contexte actuel de l'implantation du nouveau Programme de formation de l'école québécoise qui, rappelons-le, fait une

large place à l'éducation citoyenne, une telle initiative ne peut que réjouir tous ceux qui se soucient de la vitalité de notre démocratie.

Cette année, deux des trois projets de loi retenus ont été adoptés par une majorité de députés-élèves. Le premier de ces projets avait pour objectif de mettre en place certaines mesures pour informer, conscientiser et impliquer les jeunes dans la vie politique. Ce projet de loi a été élaboré et présenté par les députés-élèves de l'École secondaire de la Cité-des-Jeunes de

Vaudreuil et il comportait une série de mesures originales pour amener les jeunes à devenir des citoyens éclairés et actifs. Le projet de loi no 3 pré-

ont démontré tout au long de la simulation une grande éloquence dans la défense de leurs points de vue, mais que les débats, malgré les divergences d'opinions, se sont déroulés dans le respect des individus et des institutions parlementaires.

À notre époque de cynisme et de désabusement face à la politique, il est rassurant de constater que des jeunes de 15 et 16 ans croient encore à l'importance de l'implication des citoyens dans les débats de société.

Bravo donc aux organisateurs, aux accompagnateurs et aux élèves et rendez-vous l'an prochain. Notez qu'il est possible de voir et d'entendre la simulation parlementaire à partir du site Internet de l'Assemblée nationale du Québec à l'adresse suivante : <http://www.assnat.qc.ca>

présenté par le Collège Champagnieur visait quant à lui à instaurer un stage obligatoire en milieu de travail pour les élèves de 5^e année du secondaire. Finalement, le projet de loi no 2, présenté par les députés-élèves de l'Externat Saint-Jean-Eudes, fut l'objet d'un vif débat et a été rejeté par une majorité de députés-élèves. Il concernait l'ajout dans l'horaire régulier des élèves de niveau secondaire d'une journée de récupération par semaine.

Il faut souligner que les jeunes participants du *Parlement des jeunes*

ont démontré tout au long de la simulation une grande éloquence dans la défense de leurs points de vue, mais que les débats, malgré les divergences d'opinions, se sont déroulés dans le respect des individus et des institutions parlementaires.

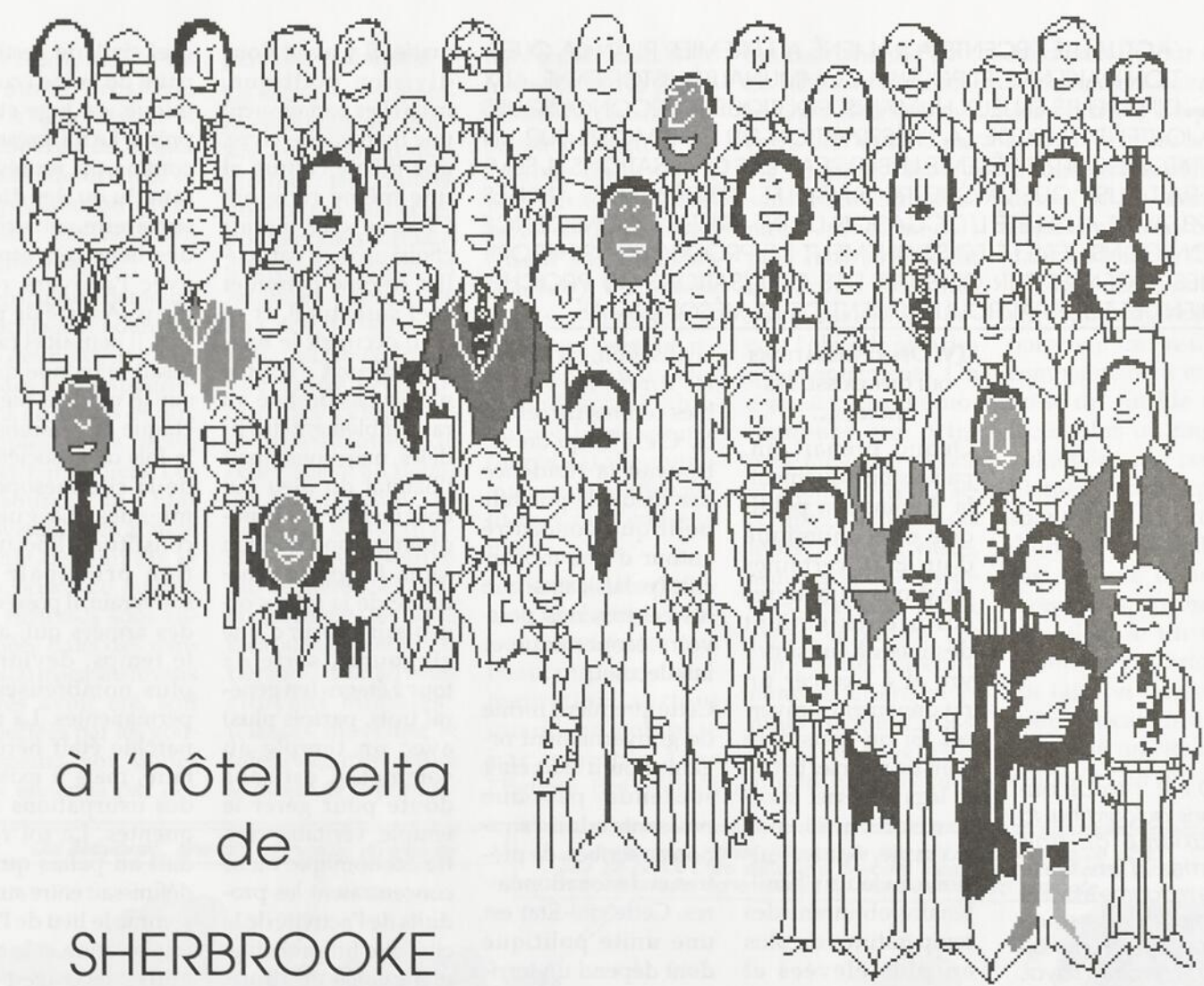
À notre époque de cynisme et de désabusement face à la politique, il est rassurant de constater que des jeunes de 15 et 16 ans croient encore à l'importance de l'implication des citoyens dans les débats de société.

<http://www.assnat.qc.ca>

Congrès de l'univers social

20, 21 et 22 octobre 2005

Une communauté apprenante



à l'hôtel Delta
de
SHERBROOKE

du 20 au 22 octobre 2005

consultez le site Web
<http://www.recitus.qc.ca/associations/sphq>



SPHQ

Un monde à apprivoiser¹ : LA MÉSOPOTAMIE — 2

MARTINE DUMAIS

CHARGÉE DE COURS EN HISTOIRE ANCIENNE (UNIVERSITÉ LAVAL) ET ENSEIGNANTE AU CÉGEP LIMOILOU

L'ACTUALITÉ RÉCENTE A RAMENÉ AU PREMIER PLAN LA QUESTION IRAKIENNE, ET POUR LA COMMUNAUTÉ HISTORIENNE, AUX DIFFÉRENTS ENJEUX HUMAINS, POLITIQUES ET ÉCONOMIQUES S'AJOUTENT CEUX DE LA PRÉSERVATION DU PATRIMOINE SUR UN TERRITOIRE QUI REPRÉSENTE LE BERCEAU DES CIVILISATIONS. IL SEMBLERAIT AUSSI QUE LA GUERRE DU GOLFE, AU DÉBUT DES ANNÉES 1990, AVAIT AUSSI ÉTÉ L'OCCASION D'UNE PRISE DE CONSCIENCE SI ON CONSIDÈRE LE FOISONNEMENT DE PRODUCTIONS HISTORIQUES RÉCENTES SUR CE SUJET DES CIVILISATIONS DU PROCHE-ORIENT, ET TOUT PARTICULIÈREMENT, DE LA MÉSOPOTAMIE.

IV. DES CIVILISATIONS QUI ONT LAISSÉ DES TRACES...

Quand prenait fin, parfois brusquement, la domination politique et économique d'un État, certaines créations et oeuvres culturelles étaient destinées à lui survivre et à exercer un rayonnement universel. Si on considère dans un premier temps le legs matériel et organisationnel, par exemple, les techniques du feu au 2^e millénaire obtinrent des températures de plus en plus élevées et cette victoire permit des avancées dans différents domaines : la glaçure², le verre et la métallurgie du fer. Par ailleurs, un autre élément majeur est la structuration du paysage par un réseau urbain. Tout comme l'écriture, il s'agit d'un phénomène soulignant le début d'une

civilisation, car les villes furent les véritables centres de celles-ci. C'est là qu'on retrouvait la résidence des dieux, le pouvoir politique concentré autour d'une monarchie (palais), ainsi que les centres des pouvoirs économique et intellectuel.

Cette première forme de gouvernement organisé ou d'État était soutenue par une puissante administration de scribes, de prêtres et de fonctionnaires. Cette cité-État est une unité politique dont dépend un territoire plus ou moins étendu qui a annexé de petites agglomérations périphériques ainsi que leurs champs et leurs systèmes d'irrigation. Avec le temps, ces cités, alliées ou rivales, s'insèrent dans des remparts, car les relations entre elles se jouaient autour de la guerre ou de la diplo-

matie. Il y avait donc division politique, mais elles partageaient une manière de vivre, une même culture et une même religion. Chaque cité s'était choisi un dieu particulier comme patron et chef surnaturel, et ce dieu occupait le temple majeur. Ce temple n'était pas destiné au rassemblement des fidèles, mais constituait l'habitat du dieu qui était installé sur le podium au fond du Lieu saint. Le grand sanctuaire de la ville s'organisait à partir d'une ziggourat, sorte de tour à étages (en général trois, parfois plus) avec un temple au sommet. C'est sans doute pour gérer le temple, véritable centre économique où se concentraient les produits de l'activité de la cité, que fut probablement créée l'écriture. Ces temples sont aussi des centres de vie intellectuelle, car les *scriptoria* des prêtres étaient des centres de la pensée et de transmission du savoir.

La cité était gouvernée et administrée par un représentant (un vicaire) du dieu, le roi cumulait les fonctions de chef religieux et de

chef civil, de gestionnaire de la vie économique, de juge et de prêtre. Le roi, présenté comme un représentant du ou des dieux sur la terre, entretenait des liens très étroits avec l'univers religieux. Assisté de prêtres, il pensait et organisait le monde divin sur le modèle hiérarchique et centralisé à la fois de la société et de la cité mésopotamiennes. La guerre constituait l'occupation principale du souverain, il possédait des armées qui, avec le temps, devinrent plus nombreuses et permanentes. La monarchie était héréditaire, mais il existait des usurpations fréquentes. Le roi résidait au palais qui se définissait entre autres comme le lieu de l'administration et le centre d'entreposage d'une grande partie des réserves alimentaires avec ses magasins servant surtout à la consommation interne et à la rétribution de services rendus. Toutefois, contrairement à certaines idées reçues, il ne s'agit pas d'un lieu de travail comportant des ateliers. Lorsque la ville deve-

N.D.L.R. : Nous publions aujourd'hui la deuxième de trois parties d'un texte que madame Martine Dumais, professeure au cégep de Limoilou et à l'université Laval, a écrit à notre demande à la suite de l'atelier tenu lors du congrès de l'univers social de 2003. La troisième partie paraîtra dans le numéro de mai-juin et sera accompagnée de la bibliographie.

Nous remercions madame Dumais de sa généreuse collaboration.

...eimoloqosèM...

nait la capitale d'un royaume prospère, elle s'agrandissait et se couvrait de monuments importants, et sa population grandissait, car les tâches augmentaient.

L'agriculture demeure la richesse fondamentale des États, une partie des terres appartenant au palais et aux temples, et les restes, à des particuliers. Les ressources de l'État proviennent en grande partie des impôts et des prises de guerre, les richesses sont entassées dans des temples ou magasins royaux après avoir été, soit collectées par les gouverneurs, soit ravies aux ennemis par des

généraux vainqueurs.

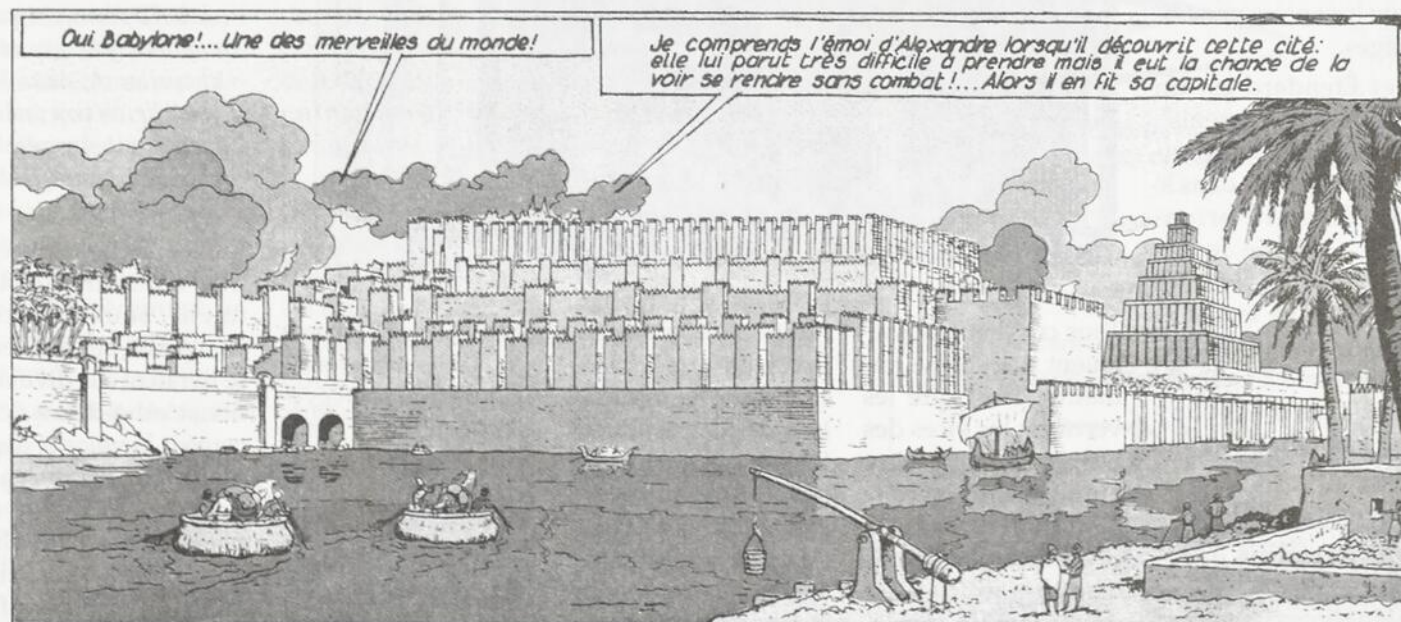
La société mésopotamienne était hiérarchisée, avec deux grands groupes : les hommes non libres (esclaves pour lesquels on manque d'information) et les libres. Si on se fie au Code d'Hammourabi, qui nous donne une vision synthétique des catégories sociojuridiques de cette société au début du 2^e millénaire, ces derniers se subdivisent en deux groupes qui se définissent par la naissance : les notables ou la noblesse terrienne³ (*awilum*) et les citoyens humbles⁴ (classes moyenne et inférieure, c'est-à-dire la masse de la popula-

tion) (*muskênum*). Il est intéressant de noter qu'il était possible de passer d'un groupe à l'autre, on pouvait donc changer de statut au cours de sa vie. Quant aux esclaves (*wardum*), les causes d'asservissement étaient celles qu'on retrouve pour toutes les périodes de l'Antiquité : la naissance (hérédité), la conséquence de conflits militaires ou l'endettement.⁵

Concernant les coutumes funéraires, nous ne possédons pas beaucoup de documentation, surtout quand on compare par exemple avec l'Égypte. Les célèbres

tombes royales d'Ur⁶, de riches tombes collectives découvertes entre 1927 et 1930 par Sir Leonard Wooley, constituent un document fondamental pour cette période du milieu du 3^e millénaire, mais il est encore l'objet de bien des questionnements. On a ainsi retrouvé notamment une princesse mésopotamienne et les objets qui l'accompagnaient dans la mort : bijoux, vases, armes, sceaux — cylindres, or et lapis-lazuli, argent et bronze. Les tombes de cet étonnant cimetière royal nous révèlent aussi des rites funéraires singuliers, car on a

découvert autour des personnages royaux des cortèges de personnes (membres de la cour, serviteurs, soldats) dans les caveaux et de nombreux corps dans les rampes d'accès. Une des hypothèses expliquant ce phénomène d'un rite d'accompagnement est la thèse du suicide collectif plus ou moins volontaire, fort possiblement par empoisonnement. Il s'agit ici d'un cas qui semblerait unique dans le monde mésopotamien, ce qui pose un réel problème historique. En fait, on ignore si cette « hécatombe » a constitué un rite spécifique à Our ou s'il a



...Mésopotamie...

été commun aux autres cités sumériennes. Son unicité provient-elle du fait que nous ne possédons pas d'autres tombes royales pour cette époque, est-ce plutôt une coutume propre à Ur ou cette épouvantable cérémonie n'eut-elle lieu qu'une seule fois?

Parmi les artefacts retrouvés dans ces tombes, il y a l'Étendard d'Our, une sorte de lutrin orné de scènes guerrières (des guerriers, des prisonniers, l'armement) et pacifiques (un banquet) exécutées en incrustations sur fond de lapis-lazuli. Le roi y est représenté plus grand que les autres personnages.

Cet Étendard est un des deux documents⁷ qui signent l'apparition de l'armée dans le monde proche-oriental. Comme le dit Jean-Louis Huot, Ur est devenue la cité la plus fameuse de Mésopotamie et elle le doit plus à Woolley qu'à Abraham.⁸

B. LE RAYONNEMENT CULTUREL

1. Religion

Les Mésopotamiens

possédaient une religion polythéiste, avec un panthéon hiérarchisé sur le modèle de la cité royale. Chaque cité avait son dieu, maître et protecteur, considéré comme le plus grand des dieux.

L'exemple le plus important de cette sorte de monothéisme politique fut le dieu Mardouk de Babylone qui devint une sorte de dieu « national ». Les prières et les sacrifices des Mésopotamiens se

le précise Agnès Benoît, « le temple du sommet servait de résidence au dieu, quand il descendait sur terre, mais l'essentiel du culte se déroulait dans les cours en contrebas. »⁹ Certaines zig-

rats fut celle du dieu Mardouk à Babylone qui donna naissance à la légende de la tour de Babel. L'historien grec Hérodote qui visita Babylone au V^e siècle nous en a laissé une description dans ses *Enquêtes* :

« Au milieu se dresse une tour massive, longue et large d'un stade, surmontée d'une autre tour qui en supporte une troisième, et ainsi de suite jusqu'à huit tours. Une rampe extérieure monte en spirale jusqu'à la dernière tour. À mi-hauteur environ, il y a un palier et des sièges pour qu'on puisse s'asseoir et se reposer au cours de l'ascension. La dernière tour contient une grande chapelle, et, dans la chapelle, on voit un lit richement dressé et, près de lui, une table d'or. »

En ces lieux, les prêtres, qui se transmettaient souvent les charges de père en fils, se livraient à la divination, c'est-à-dire à découvrir la volonté des dieux par l'observation des astres, des phénomènes naturels et des foies des victimes de sacrifices of-

Cependant, un peu plus loin, les trois assaillants se pressent le long de la rue Marduk vers l'ancien temple d'Étermenanki où se dressent les ruines de la fameuse ziggourat du Baal liou. (1)



Tous ces dieux possédaient une forme humaine, ainsi que les vertus et les vices des hommes, mais ils avaient l'immortalité. Avec le temps, on assista à la préséance de certains dieux liés aux cités qui dominaient la région.

faisaient dans un édifice bien caractéristique de cette civilisation, la ziggourat, un temple surmonté d'un sanctuaire supporté par une tour à étages de taille décroissante avec escalier extérieur et convergent. Comme

gourats apparaissaient semblables par la forme à des monuments égyptiens, comme la pyramide à degrés de Saqqarah ou aux pyramides mésoaméricaines, mais les fonctions variaient. La plus célèbre de ces ziggou-

ferts aux dieux. De Babylonie, ces pratiques se répandirent en Chine, en Grèce et jusqu'en Italie. Quant aux mythes liés à la religion mésopotamienne, il existait d'importantes légendes babyloniennes sur la création de l'être humain à l'image des dieux, sur le déluge et la construction de l'arche, ainsi que sur le péché. La comparaison avec la Bible (l'Ancien Testament) a permis de voir les ressemblances entre les mythes mésopotamiens et les textes bibliques, mais il faut bien saisir que les textes des Hébreux ne constituèrent pas une simple variante des sagesses du Croissant Fertile. Il y a des motifs littéraires semblables, qui s'expliquent notamment par l'exil à Babylone des Hébreux, mais le sens et l'objectif sont tout à fait différents, tout particulièrement en raison du monothéisme.¹⁰

2. La vie intellectuelle a. L'aventure de l'écriture

La naissance et les différentes étapes de l'évolution de l'écriture

sont un phénomène important et fascinant, car, comme le rappelle le grand assyriologue¹¹ Jean Bottero, l'écriture « donne à l'homme le moyen de matérialiser et de fixer la pensée, mais aussi de la diffuser dans l'espace et le temps ». Toutefois, il faut faire attention à ce que l'écriture n'occulte pas toutes les autres réalisations des sociétés. Pour Jean-Claude Margueron, la « découverte de l'écriture (...) a été le terme d'un processus, la conclusion d'une situation dont il convient d'évaluer les composantes exactes. Car l'écriture apparaît dans des villes déjà formées, avec certainement des institutions déjà en place et un pouvoir séculier déjà vigoureux, dans un monde où une économie expansionniste mettait déjà en relation des ensembles géographiques de très vastes dimensions, à l'échelle de l'ensemble du Proche-Orient. »¹²

Pour la plupart des auteurs, des contraintes matérielles et commerciales amenèrent les Mésopotamiens¹³ à inventer l'écriture vers 3300 — 3200 av. J.-C. Ainsi selon Mar-

gueron, « une gestion de denrées économiques en augmentation dans une durée allongée et à l'intérieur d'un espace accru (...) a favorisé l'essor du nouvel outil. (...) On ne peut pas tenir de comptes oralement. C'est pour cette raison toute prosaïque que naquit l'écriture. »¹⁴ Tout a fort possiblement débuté avec les calculi, petits objets représentant les éléments de la transaction, dans une sphère. Cette enveloppe en forme de bulle, qui se répandit en Orient au 4^e millénaire, était là afin de garantir que la marchandise fut conforme au contenu de la bulle et qu'il n'y avait pas eu malversation.¹⁵ Il s'agissait d'un « objet symbolique pour désigner une valeur qu'un autre individu pouvait comprendre sans qu'un message verbal ait été délivré. »¹⁶ Tout tournait donc autour d'un moyen mnémotechnique pour répondre au besoin d'un aide-mémoire et aussi de la nécessité de transmettre la pensée à distance. Peu à peu les jetons furent remplacés par des croquis ac-

Schéma de l'évolution d'un signe. L'idéogramme du roi Lugal (Sumérien); Sarru (akkadien) (Dessin B.R.)



Époque des dynasties Archaïques III
Ur-Nanshe de Lagash. Vers 2500 av. J.-C.



Époque d'Agadé
Naram-Sîn. Vers 2250 av. J.-C.



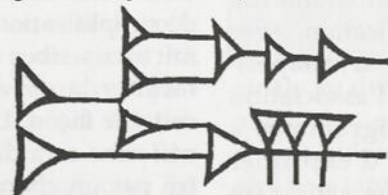
Époque de la renaissance sumérienne
Règne de Shu-Sîn. Vers 2035 av. J.-C.



Époque paléobabylonienne
Règne de Hammurabi de Babylone.
Vers 1360 av. J.-C.



Époque néo-assyrienne
Règne de Sargon II d'Assyrie. Vers 720 av. J.-C.



Forme classique néo-assyrienne. VII^e siècle av. J.-C.

...Mésopotamie...

compagnés de chiffres¹⁷ sur des petits blocs d'argile aplatie, des tablettes qui remplacèrent les bulles. Et c'est au pays de Sumer, qu'un génie inconnu constate que les images des céramistes ou des comptables pouvaient être utilisées pour évoquer une idée, une représentation de l'esprit, et nous voilà partis pour la grande aventure de l'écriture...

On commença par employer des dessins, des pictogrammes, qui représentaient une chose, un objet ou un être qu'on pouvait représenter de façon concrète. Il s'agissait donc de signes d'écriture dont le dessin évoquait le sens et qui étaient indépendants du langage. Cette situation fait que nous sommes en présence davantage d'aide-mémoire que de transmission d'un message, car le lecteur, pour en comprendre la teneur exacte, devait être au courant de sa signification. Avec le temps, la juxtaposition ou l'association de pictogrammes a permis d'exprimer aussi une action ou une idée, d'où les

idéogrammes. Par exemple, les représentations d'une couronne et d'un homme symbolisaient un roi... et celles d'un œil et de l'eau valent pour larmes. Un des avantages d'une telle écriture de « choses » est que toute la population pouvait la comprendre, car elle ne passait pas par la langue. On est donc passé d'une écriture de choses à une écriture de mots. Par ailleurs, au milieu du 3^e millénaire, en raison notamment de problème de malléabilité de l'argile, on a cessé de dessiner sur l'argile avec un roseau en forme de coin (calame), et ainsi est née l'écriture cunéiforme. Comme le rappelle J.-C. Margueron, « cette évolution annule le réalisme primitif et l'objet du dessin, de plus en plus stylisé, devient bientôt un signe abstrait, l'idée de l'objet... »¹⁸ Ce phénomène de réduction du nombre de traits et de simplification permit aux scribes de se faciliter la vie d'une certaine façon. Le cunéiforme sera déchiffré par un chercheur britannique Henry C.

Rawlinson, un épigraphiste, et un latiniste allemand, Georg F. Grotefend, au début du 19^e s. grâce aux inscriptions trilingues de Darius sur le rocher de Bisotun (sud-ouest de la Perse). Ces différentes étapes de l'évolution de l'écriture étaient indépendantes du langage et ne pouvaient transmettre toutes les nuances d'une langue comme la personne et le moment d'une action (ex. tu marcheras).

La prochaine étape a donc consisté à détacher le pictogramme de l'objet qu'il désignait pour correspondre au son qui lui était associé. Par cette nouvelle démarche intellectuelle, on pouvait aller au-delà d'une écriture de choses qui n'est capable de rien d'autre que de rappeler le connu. On avait observé qu'un signe écrit n'évoquait pas seulement la chose qu'il représentait, le matériel, mais aussi son nom, une combinaison de sons de la langue parlée. Vers le milieu du 3^e millénaire, les Akkadiens, qui étaient plus nombreux et qui dominaient la région, ont

emprunté l'écriture aux Sumériens, et ils ont fait le changement. Comme les langues sémitiques telles que l'akkadien étaient flexionnelles, elles conjuguèrent et déclinaient, et la phonétique répondait mieux à leurs besoins. Selon J.-C. Margueron,

« quand les Sémites ont adopté le système d'écriture des Sumériens pour transcrire leur langue, ils se sont trouvés en présence d'une difficulté réelle qu'ils ont contournée en utilisant le son du signe sumérien (qui correspondait chez ces derniers à un mot) pour transcrire une syllabe d'un mot; dès lors chaque mot d'une langue sémitique qui utilisera ce mode d'écriture, sera composé d'une série de signes provenant du système pictographique dont on ne conserve que la valeur phonétique et non la valeur sémantique. Autrement dit, le dessin sumérien originel qui, par la suite du monosyllabisme sumérien, correspondait à un mot de cette langue, n'est plus utilisé que pour le son qu'il représente. »¹⁹

On est donc passé d'une écriture de choses à une écriture de mots, d'idées, de sons, puis de syllabes, donc une langue, mais il ne faut pas oublier que plusieurs de ces systèmes continuaient à coexister de façon parallèle. En effet, chaque signe conserva une valeur idéographique et plusieurs valeurs phonétiques.²⁰ L'écriture cunéiforme s'est maintenue durant plusieurs siècles et ne connut le déclin que lorsque Assyrie et Babylonie furent absorbées par l'Empire perse. Elle fut alors supplantée par la langue araméenne et l'écriture consonantique (consonne).²¹ « Glassner montre bien comment le triomphe, lent et incomplet, des systèmes mis au point en Mésopotamie n'a pu survenir que parce que le multilinguisme en usage dans la région permettait des combinaisons, obligeait à des simplifications qui conduisirent en définitive du lourd système des idéogrammes à un syllabaire simplifié, puis à l'alphabet. »²² Car la dernière étape de cette évolution fut

l'avènement de l'alphabet, œuvre des Phéniciens (avec seulement des consonnes) à la fin du 2^e millénaire, puis l'ajout des voyelles par les Grecs. Environ dix-huit siècles séparent les débuts de l'écriture et l'apparition de l'alphabet des Phéniciens (milieu du 2^e millénaire) qui va permettre une démocratisation du savoir.

À travers tous ses développements, l'écriture est demeurée le domaine réservé d'une élite à laquelle elle confère du pouvoir. Il s'agissait d'un privilège réservé à un petit nombre qui se préparait par de longues études pour apprendre les nombreux signes.

Cette écriture fut utilisée surtout sur l'argile et aussi sur la pierre. À ses débuts, comme nous l'avons vu, elle servit principalement comme outil économique et pendant longtemps on ne lui connut pas d'autres usages. Puis, au milieu du 3^e millénaire, ses utilisations se diversifièrent au-delà de la gestion des domaines et des États. Elle permit de com-

LA VIE QUOTIDIENNE D'UN ÉTUDIANT SUMÉRIEN

« Fils de la maison des tablettes, où vas-tu depuis de longs jours? Je suis allé à la maison des tablettes. Qu'as-tu fait dans la maison des tablettes? J'ai lu ma tablette, mangé mon petit déjeuner. J'ai confectionné ma tablette, l'ai couverte de signes, l'ai achevée... Quand la maison des tablettes a fermé, je suis allé à la maison, J'ai récité à mon père mon..., Lui ai lu ma tablette : mon père était satisfait. »²³

muniquer entre les individus et les peuples, de garder le passé en mémoire, d'organiser en un tout cohérent des concepts religieux, d'honorer et de servir les dieux, de glorifier les princes, de codifier le droit... L'écriture rendit donc possible la rédaction des premières œuvres littéraires qui empruntent leurs personnages, dieux et héros, à la mythologie, ainsi que la naissance de la littérature et des sciences, essentiellement d'origine religieuse.

Les premiers mythes sumériens expliquaient la naissance des dieux et des humains, le déluge, la vie, la mort, le bien, le mal, mais tous

les textes n'étaient pas sacrés, il existait une abondante littérature profane. Par exemple, on a retrouvé dans la bibliothèque d'Assurbanipal à Ninive des annales, des récits de fondation de temples, des contrats et des comptes, des poèmes... Et parmi ceux-ci, le plus célèbre d'entre tous est l'*Épopée de Gilgamesh*. Il s'agit de la première grande œuvre de littérature épique de l'histoire. On a retrouvé un peu partout dans le Proche-Orient des traces de cette légende écrite en akkadien, puis traduite et rééditée en d'autres langues. Élaborée pendant le 3^e millénaire, elle fut consignée seulement entre 1800 et 1600, et la version la plus complète a été retrouvée dans la bibliothèque d'Assurbanipal. Le thème central est la nécessaire alliance du légendaire roi d'Ourouk, Gilgamesh, et des dieux. Agnès Benoît le présente ainsi : « véritable force de la nature, aux deux tiers divin et pour un tiers humain, il est le narrateur du texte qui grave à jamais le souvenir de ses exploits. »²⁴ Le roi,

refusant la mort, partit à la recherche de l'immortalité pour la dérober aux dieux et la remettre aux hommes, mais il dût se résigner devant le destin qui l'attendait. Voici un extrait de la version paléobabylonienne qui présente cet enjeu :

« *Que vagabondes-tu ainsi, Gilgamesh ? La vie sans fin que tu recherches, Tu ne la trouveras jamais ! Quand les dieux ont créé les hommes, Ils leur ont assigné la mort, Se réservant l'immortalité, à eux seuls ! Toi, plutôt, remplis-toi la panse ; Demeure en gaieté, jour et nuit ; Fais quotidiennement la fête ; Danse et amuse-toi, jour et nuit ; Accoutre-toi d'habits bien propres ; Lave-toi, baigne-toi ; Regarde tendrement ton petit Qui te tient par la main, Et fais le bonheur de ta femme Serrée contre toi : car telle est l'unique perspective des hommes ! »²⁵*

C'est au sein de cette œuvre, au chant XI, que se retrouve le plus vieux récit du déluge.²⁶

Ce récit ne faisait pas partie de l'œuvre ori-

Le déluge

« Pendant six jours et sept nuits, le vent persista, l'ouragan diluvien écrasa la terre. Quand arriva le septième jour, l'ouragan diluvien sévissait comme une lutte à mort qu'on se livre entre combattants. Alors la mer se calma et se tût, le mauvais vent diluvien cessa. J'observai la mer : le calme régnait, mais tous les mortels étaient devenus de l'argile. (...) Quand arriva le septième jour, je fis sortir une colombe et la laissai aller. La colombe s'en fût, puis revint : n'ayant rien vu où se poser, elle s'en retournait. (Puis) je pris une hirondelle et la lâchai. L'hirondelle s'en fût, puis revint : n'ayant rien vu où se poser, elle s'en retournait. (Puis) je pris un corbeau et je le lâchai. Le corbeau s'en fut, mais, ayant trouvé le retrait des eaux, il picora, il croassa, il s'ébroua, mais ne s'en revint plus »²⁷

ginale au début du 2^e millénaire, et il semblerait qu'on l'ait inséré plus tard en l'empruntant à une autre

...Mésopotamie...

oeuvre littéraire: le *Poème du Supersage* (période paléobabylonienne). Le contexte de ce déluge est le suivant : le roi des dieux veut éliminer les hommes tapageurs qui les importunent et fait appel à une catastrophe, un Déluge. Toutefois, Astrahasis, le supersage qui a une grande autorité sur les humains est mis au courant par un dieu et il doit construire un bateau pour être sauvé avec les siens. Les Mésopotamiens ne possédant pas la pensée abstraite, le récit mythologique leur permettait de matérialiser leurs conceptions en répondant à des interrogations. Les auteurs ont tendance à penser que derrière le mythe existe une réalité : un certain nombre de catastrophes (par exemple, d'énormes inondations) ont ravagé une cité ou l'autre, et à partir de ces phénomènes, on a composé la Catastrophe par excellence et une légende qui l'accompagne. En fait, le déluge fait partie d'un grand groupe de thèmes théologiques, mythologiques, idéologiques, nés en Mésopotamie,

qui ont fécondé tout le Proche-Orient. Les Hébreux, peuple de la Bible, ont été exposés au rayonnement culturel de Sumer et de Babylone; ils auraient emprunté le thème en le remaniant avec leur idéologie religieuse originale avec un Dieu unique non anthropomorphe et des exigences morales. Toutefois, il existe trop d'éléments divergents pour qu'il s'agisse d'une simple transcription. Ainsi dans le déluge mésopotamien, les dieux veulent libérer la terre des humains, car ils dérangent leur quiétude par le bruit, alors que dans la Genèse, Yahvé punit les hommes pour leur conduite immorale. Alors, les relations entre les textes mésopotamiens et la Bible ne sont pas simples; les auteurs parlent tout à tour d'emprunts directs, d'exploitation d'un même fonds culturel, partage de conceptions proche-orientales communes.²⁸

Il existe un autre document fondamental pour cette période : le *Code d'Hammourabi* (période paléobabylonienne). Ce document

du XVIII^e siècle, inspiré par les dispositifs juridiques antérieurs connus à Sumer, se présente comme des réponses du roi à des cas concrets, une jurisprudence et des guides pour des cas similaires. Il s'agit d'un des plus anciens documents juridiques, mais surtout du plus complet, du plus riche en enseignements et du mieux conservé. Chaque sanctuaire en avait un exemplaire. Il était ainsi exposé à la vue de tous de sorte que tous y avaient accès et le roi pouvait montrer qu'il ne modifiait pas une loi capricieusement. L'exemplaire le plus connu est une stèle de diorite noire exposée au Louvres. Elle reposait à l'origine dans le temple du dieu du soleil (Shamash) à Sippar ou dans celui de Mardouk à Babylone, et elle a été transférée à Suse comme butin de guerre, et c'est là qu'elle fut retrouvée au début du XX^e siècle. Le texte de 282 « articles » ou sentences est gravé en colonnes verticales (au recto et au verso) avec dans la partie supérieure un bas-relief qui repré-

sente Hammourabi recevant de son dieu les insignes du pouvoir royal. Traditionnellement, en Mésopotamie, le souverain était responsable de la justice devant les dieux, et ses décisions étaient rassemblées, à la fin du règne, pour servir de modèle aux rois à venir. Les différents « articles », écrits en cunéiforme akkadien, touchent aux rapports entre les groupes sociaux, l'armée, la religion, l'économie, et on y retrouve de nombreux thèmes : le vol, la famille (ex. les efforts pour protéger la femme et l'enfant contre l'abandon, les sévices et la pauvreté, le divorce, la solidarité financière entre le mari et la femme), les coups et les blessures, la vie agricole, le faux témoignage, le travail (ex. indemnités pour les accidentés du travail), la propriété, le commerce, l'héritage, le statut des femmes²⁹, les prêts (ex. intérêts annuels sur les emprunts), les honoraires (ex. salaire des ouvriers agricoles), les contrats, les esclaves, les modalités d'exercice des professions (méde-

cins, barbiers, maçons). Cette justice était rendue par des tribunaux religieux ou civils, les procès pouvaient être civils ou criminels, et seul le roi possédait la capacité de recevoir en appel. Il laïcisa donc la loi et la rendit égale pour tous.

Quand on examine ce document, quelques aspects attirent notre attention. Le code révèle l'existence à Babylone de trois groupes sociaux : les hommes libres, les esclaves et un groupe intermédiaire (les citoyens humbles). Les dispositions pénales étaient différentes selon la catégorie sociale et les châtiments, qui étaient adaptés non pas seulement au crime, mais aussi au rang de la victime, s'appliquaient aussi à des méfaits involontaires. Plusieurs auteurs, dont Agnès Benoît, ont souligné que s'y « exprime une conception sémitique de réparation des torts, proche de la loi du Talion. »³⁰ Ainsi, pour ce qui était du droit pénal dans ce code, le criminel devait subir la même souffrance que sa victime, mais seulement en cas de statut social

UN PERSONNAGE À CONNAÎTRE

L'ARTISAN-LAVANTIER
Président de la SPHQ

Extraits du Code d'Hammourabi

« — Si quelqu'un est entré dans une maison par effraction, on le tuera et on l'entertera devant la brèche (qu'il a faite).

— Si quelqu'un ayant à réparer sa digue a été négligent, et n'a pas consolidé sa digue, si une brèche s'y est ouverte, et a inondé le canton, celui dont la digue s'est rompue restituera le blé qu'il a détruit.

— Si quelqu'un ayant contracté une dette vend sa femme, son fils, sa fille, et les livre au travail forcé et à la sujétion, l'acheteur les emploiera trois années, et la quatrième les affranchira.

— Si une femme est mauvaise ménagère, coureuse, ruinant la maison, négligeant son mari, on la jettera à l'eau.

— Si quelqu'un casse un membre à un homme libre, on lui cassera un membre.

- Si quelqu'un brise les dents d'un homme libre, on lui brisera les dents.

— S'il brise les dents (d'un homme du peuple), il payera un tiers de mine d'argent.

— Si un médecin traite un homme libre d'une plaie grave, avec le poinçon de bronze, et le tue, ou si avec un poinçon de bronze, il lui crève l'oeil, on lui coupera les mains.

— Si un architecte a construit une maison pour quelqu'un et ne l'a pas faite solide, si la maison s'écroule et tue le propriétaire, cet architecte est digne de mort.

— Si elle tue en s'écroulant le fils du propriétaire, on tuera le fils de l'architecte. »
C. Virolleaud, *Histoire des littératures*, t. 1 Paris, N.R.F., p. 270.

égal entre les deux parties. Les esclaves avaient aussi droit à la justice, comme leurs maîtres.

Pour Jean Bottero, « dans l'esprit de son auteur, le « code » n'était nullement destiné à exercer par lui-même une valeur normative univoque dans l'ordre législatif, mais une valeur de modèle : instructive, éducative, dans l'ordre judiciaire. »³¹ Le roi Hammourabi ne concevait pas un code avec seulement une utilité immédiate, il pensait aussi à sa gloire pour les siècles à venir comme il l'exprimait dans l'épilogue de l'inscription : « Je suis Hammurabi, le roi du droit, à qui Shamash a donné la vérité. Mes paroles sont d'élite, mes œuvres n'ont pas de rival. (...) ... j'installai dans ce pays la justice et l'équité, pour apporter ainsi le bien-être à mon peuple. »³² Toutefois, comme le remarque Dominique Charpin dans un ouvrage récent sur Hammourabi et son temps, « tout roi mésopotamien voulait qu'à sa mort son « nom » ne sombre pas dans

l'oubli. »³³ Mais ce qui est unique, c'est le fait que ce texte ait été recopié pendant des siècles. Après la chute de Babylone, ce code va renaître sous l'Empire perse et survivra à travers le droit romain et la loi musulmane.

(suite dans notre édition de mai-juin 2005)

NOTES

- 1 Cet article a d'abord pris la forme d'une communication au congrès annuel des Sciences humaines à Québec à l'automne 2003.
- 2 Pour l'obtenir, on plonge la céramique déjà cuite dans un creuset qui contient en fusion un mélange de chaux, silice et soude, puis on fait une nouvelle cuisson de l'objet. On crée ainsi des céramiques plus imperméables, qui peuvent notamment retenir les liquides et on peut varier le décor.
- 3 On y retrouvait des chefs de familles nanties, des propriétaires fonciers, des marchands, des commerçants, des artisans aisés, des responsables des fonctions étatiques et religieuses ...
- 4 Entraient dans cette catégorie les ouvriers, les petits proprié-

Le séjour des morts

« Au pays où personne ne revient à la région d'obscurité, Ishtar a dirigé son esprit. Oui, elle a dirigé son esprit à la maison d'où qui entre ne sort plus, à la route que ne refait qui l'a faite une première fois, à la maison dont les habitants ne voient plus jamais la lumière, le lieu où il n'y a de pain que la poussière, de nourriture que le limon; on y demeure dans l'obscurité... »

Cité dans G. Dez et al., *L'Orient et la Grèce*, Coll. J. Isaac, Hachette et Éd. du Renouveau Pédagogique, 1966, p. 76.

...Mésopotamie...

- res, les artisans, les commerçants modestes, les petits paysans, les peuples vaincus...
- 5 Pour plus d'information, voir Dominique Charpin, *Hammurabi de Babylone*, Paris, P.U.F., 2003, p. 220.
- 6 Petite curiosité : Dans *Tintin au pays de l'or noir*, Hergé «reproduit deux objets provenant des tombes royales d'Ur qui figurent sur des présents dans le bureau du docteur Müller.», Jean-Jacques Glassner, *La Tour de Babylone : que reste-t-il de la Mésopotamie ?*, Paris, Seuil, 2003 (Coll. L'Avenir du passé), p. 204.
- 7 L'autre étant la Stèle des Vautours, autre document mésopotamien.
- 8 Jean-Louis Huot, «Les tombes royales d'Ur», *Dossiers d'archéologie*, no 259 (déc.2000-janv.2001), p. 64.
- 9 Agnès Benoît, *Les civilisations du Proche-Orient ancien : art et archéologie*, Paris, Réunion des musées nationaux, 2003 (Coll. Manuels de l'École du Louvres), p. 85.
- 10 Il existe depuis quelques années une reconsidération, par des historiens, des exégètes et des linguistes, du rôle de Babylone et de la Mésopotamie dans l'histoire des Hébreux et de la rédaction de la Bible. Pour plus d'information, voir le récent numéro du *Monde de la Bible* : «La Bible est née à Babylone», no 161 (septembre-octobre 2004).
- 11 Spécialiste de l'étude de la Mésopotamie ancienne et en particulier des textes cunéiformes.
- 12 Margueron, *Les Mésopotamiens*, 2003, p. 379.
- 13 Rappelons que l'Écriture sera inventée de façon indépendante à des moments différents, en des lieux différents et au sein de civilisations différentes. Mais c'est en Mésopotamie que l'on retrouve les traces les plus anciennes d'une telle réalisation.
- 14 Margueron, *Les Mésopotamiens*, 2003, p. 363
- 15 Ils pourraient remonter jusqu'au 8^e millénaire. Margueron, *Les Mésopotamiens*, 2003, p. 363
- 16 *Ibid.*, p. 363
- 17 Pour l'histoire des chiffres et des nombres, voir l'extraordinaire ouvrage de Georges Ifrah, *Histoire universelle des chiffres*, 2 vol, Paris, Robert Laffont (Coll. Bouquins), 1981, 1994.
- 18 Margueron, *Les Mésopotamiens*, 2003, p. 372
- 19 Margueron, *Les Mésopotamiens*, 2003, p. 76.
- 20 *Ibid.*, p.81.
- 21 Émile Biémont, *Les rythmes du temps : astronomie et calendriers*, Paris/Bruxelles, De Boeck, 2000, p. 154.
- 22 Maurice Sartre, Compte-Rendu de «Jean-Jacques Glassner, *La tour de Babylone: Que reste-t-il de la Mésopotamie*», *Le Monde* (30 janvier 2004), p. viii
- 23 H. Schmökel, *Sumer et la civilisation sumérienne*, Paris, Payot, 1964, p. 102-103, cité par Y. Gingras et al., *Du scribe au savant*, Montréal, Boréal, 1998, p. 25.
- 24 Agnès Benoît, *Les civilisations du Proche-Orient ancien : art et archéologie*, Paris, Réunion des musées nationaux, 2003 (Coll. Manuels de l'École du Louvres), p. 415.
- 25 Cité par Jean Bottero, *Babylone et la Bible*, Paris, Belles Lettres, 1994, p. 267.
- 26 En 1872, un assyriologue, Smith, fait l'inventaire et déchiffre les tablettes cunéiformes de la bibliothèque d'Assurbanipal, retrouvées à Ninive et il fait la découverte du texte du déluge.
- 27 R. J. Tournay et A. Shaffer, trad., *L'épopée de Gilgamesh*, Paris, 1994, p. 233-234.
- 28 Brigitte Lion, «Les mythes mésopotamiens et la Bible», *Le Monde de la Bible*, no 161 (septembre-octobre 2004), p. 19-22.
- 29 La dot demeure la propriété des femmes même si c'est le mari qui l'administre ; on noie les femmes coupables d'adultère; on peut les jeter à la rivière pour gaspillage ou commérage ou les donner en esclaves avec leurs enfants pour trois ans afin de rembourser les dettes du mari.
- 30 Agnès Benoît, *Les civilisations du Proche-Orient ancien : art et archéologie*, Paris, Réunion des musées nationaux, 2003 (Coll. Manuels de l'École du Louvres), p. 289.
- 31 Jean Bottero, «Le «Code» de Hammurabi», *Mésopotamie: l'écriture, la raison et les dieux*, Paris, Gallimard (Coll. Folio), 1987, p. 303.
- 32 Agnès Benoît, *Les civilisations du Proche-Orient ancien : art et archéologie*, Paris, Réunion des musées nationaux, 2003 (Coll. Manuels de l'École du Louvres), p. 289 ; Jean Bottero, «Le «Code» de Hammurabi », p. 305.
- 33 Dominique Charpin, *Hammurabi de Babylone*, Paris, P.U.F., 2003, p. 271.

Source des illustrations

Image Alix 1 :

Jacques Martin, *La Tour de Babel*, Bruxelles, Casterman (Les aventures d'Alix), p. 26.

Image Alix 2 :

Jacques Martin, *La Tour de Babel*, Bruxelles, Casterman (Les aventures d'Alix), p. 29.

Schéma de l'évolution d'un signe :

Catalogue de l'exposition *Naissance de l'écriture : cunéiformes et hiéroglyphes*, Édition de la Réunion des musées nationaux, Paris, 1982, p.98

UN PERSONNAGE À CONNAÎTRE

LAURENT LAMONTAGNE
PRÉSIDENT DE LA SPHQ

VOICI QUELQUES NOTES BIOGRAPHIQUES DE FRANÇOIS-J. LESSARD, QUE M'A FAIT PARVENIR SON AGENT LITTÉRAIRE. FRANÇOIS-J. LESSARD EST NÉ À MONTRÉAL LE 23 OCTOBRE 1919. IL FAIT SES ÉTUDES ÉLÉMENTAIRES AU JARDIN DE L'ENFANCE, RUE DE MONTIGNY, (BOUL. DE MAISONNEUVE), PRÈS DE SAINT-DENIS, ENTRE 1924 ET 1930. M. LESSARD EST « *NOURRI D'HISTOIRE SANS INTERRUPTION DEPUIS L'ÂGE DE 4 ANS* ». PUIS IL FAIT SES ÉTUDES CLASSIQUES AU COLLÈGE SAINTE-MARIE (JÉSUITES), PROMOTION DE 1938.

diverses fonctions subalternes. Fonctionnaire municipal au Service des Finances de la ville de Montréal de 1945 à 1947, il est ensuite représentant commercial chez Nesbitt Thomson & Co., courtiers en valeurs mobilières, de 1947 à 1951, (dont les dirigeants contrôlent à cette époque, Power Corporation, alors maître de l'électricité de Terre-Neuve à la Colombie-Britannique). Puis il est directeur du « Service français » de N.T. & Co., de 1951 à 1956.

En 1955, M. Lessard est initiateur et le principal fondateur de la première compagnie de fonds mutuels au Québec (à caractère coopératif), *Les Placements collectifs inc.* (voir *Le Devoir*, 5 juillet 1956, le titre en première page : *Offensive économique des Canadiens français*). Partie de rien du tout, l'entreprise est vendue treize ans plus tard au Mouvement

Desjardins, le 25 juin 1969, avec 56 millions de dollars d'actif dans ses fonds mutuels.

Devenu « agent libre » à partir de 1956, sous le couvert de Desjardins, Couture inc., courtiers en valeurs mobilières, M. Lessard participe activement aux événements qui marquent le début de la Révolution tranquille, dans le monde de la haute finance, tel que le dévoilement du « scandale du gaz naturel » (qui coûte le pouvoir à l'Union Nationale), la fondation de la Société Générale de Financement et celle de la Caisse de Dépôt.

En 1964, il fonde sa propre maison de courtage en valeurs mobilières, Lessard et Associés, qu'il prend bien soin de tenir loin des grands syndicats financiers, anglophones, qui contrôlent alors les finances du Québec.

En 1971, les 17 et 18 août (voir *Le Devoir*, entre autres), il déclenche une offensive en règle contre lesdites institutions, notamment Ames & Co. et la Banque de Montréal, Wood Gundy et la Banque Royale, qu'il dénonce, documents à l'appui, pour leur unilinguisme anglais dans le monde de la haute finance et surtout pour le contrôle indu qu'ils exercent sur les finances de l'État québécois. C'est là une guerre qu'il mène à la moindre occasion, jusqu'en 1974, alors qu'il décide de prendre sa retraite. Avec l'arrivée au pouvoir du Parti Québécois, en 1976, il en a assez fait pour que la loi 101 soit adoptée et le fameux syndicat financier soit anéanti.

De 1937 à 1943, M. Lessard est membre du Corps École Officiers Canadiens (de l'Université de Montréal) et en sort après avoir réussi les examens de lieutenant d'infanterie, pour cause d'objection de conscience à la guerre. Au début des années

de l'époque), il est président du Comité d'archéologues et d'historiens qui tente, vainement, de sauver de l'inondation, créée par la construction du barrage de Carillon, le véritable site de la bataille du Long-Sault.

En 1979, Les Éditions de ma Grand-Mère ont publié un livre-choc de M. Lessard, intitulé *Messages au « Frère Trudeau »* que l'on trouve dans la plupart des bibliothèques du Québec et de l'Ontario. L'ancien premier ministre du Canada n'a jamais osé répliquer à l'auteur tellement les faits révélés étaient embarrassants.

Aujourd'hui, dans sa quatre-vingt-cinquième année, celui que des journalistes du journal *Le Devoir* ont surnommé, dès 1974, « le vieux tigre têtue de la rue St-Jacques », commence à se chercher un éditeur pour son second livre explosif, *Si saint Pierre savait ça*, fruit de 25 ans de recherches objectives.

Merci à M. Gilles Rivest

Viennent ensuite ses études universitaires, en sciences sociales, économiques et politiques, à l'Université de Montréal, de 1941 à 1944. Il est à ce moment l'un des deux seuls étudiants de la section « politique et finances publiques » en 3^e année. Il est diplômé sur présentation d'une thèse en « politique étrangère ». M. Lessard a été employé de la Banque Canadienne Nationale, de 1939 à 1945, à

J'AI LU, VU, ENTENDU

EN EXCLUSIVITÉ MONDIALE, UNE EXPOSITION SUR LA GAULE ROMAINE

POINTE-À-CALLIÈRE — MUSÉE D'ARCHÉOLOGIE ET D'HISTOIRE DE MONTRÉAL

Pointe-à-Callière, musée d'archéologie et d'histoire de Montréal, offrira aux Montréalais et aux touristes *Rencontres en Gaule romaine*, une exposition internationale regroupant 200 artefacts témoins de la civilisation gallo-romaine, prêtés par le *Musée de la Civilisation gallo-romaine* à Lyon et par le *Musée de Saint-Romain-en-Gal* à Vienne, en France.

Grâce à ces objets inédits et captivants, mis en valeur de façon vivante et accessible, les adultes comme les plus jeunes découvriront la vie quotidienne des Gaulois sous l'Empire romain. Plongeant au cœur de cette époque peu connue, ils pourront admirer des pièces exceptionnelles et faire de belles rencontres avec des personnages illustres ou anonymes.



Bas-relief montrant des soldats romains, pierre Musée de la civilisation gallo-romaine. Lyon

UNE EXPOSITION QUI PROVOQUE DES RENCONTRES

Rencontre de deux grandes civilisations – gauloise (celte) et romaine – qui, suite à la conquête de la Gaule par Jules César, donneront naissance à la civilisation gallo-romaine.

L'exposition se déroule au temps de la *pax romana* (« paix romaine »), cette période de prospérité et de paix sans précédent qui, entre le 1^{er} et le 3^e siècle de notre ère, suivit la colonisation romaine de la Gaule. Des objets témoigneront de la présence d'échanges commerciaux entre les deux groupes et de la forte influence de la culture romaine sur la société gauloise.

Rencontres des visiteurs avec des personnages qui vécurent à cette époque...

Personnalités publiques ou citoyens ordinaires, plusieurs personnages seront rencontrés au long du parcours, et dévoileront des bribes de leur existence et de leur quotidien. Les visiteurs « croiseront » ainsi un patron de la corporation des bateliers (Lyon est un port très actif); divers artisans, dont un marchand de céramique et la propriétaire d'une entreprise de fabrication d'objets en plomb; un affranchi, qui voue un culte particulier au dieu Mercure;



POINTE-À-CALLIÈRE

EN EXCLUSIVITÉ MONDIALE,
UNE EXPOSITION SUR LA GAULE ROMAINE
RÉALISÉE PAR POINTE-À-CALLIÈRE
ET REGROUPANT DES PIÈCES MAJEURES

DU MUSÉE DE LA CIVILISATION GALLO-ROMAINE À LYON,
ET DU MUSÉE DE SAINT-ROMAIN-EN-GAL À VIENNE, EN FRANCE.

RENCONTRES EN GAULE ROMAINE

UNE EXPOSITION

PRÉSENTÉE DU 17 MAI AU 9 OCTOBRE 2005

À POINTE-À-CALLIÈRE

MUSÉE D'ARCHÉOLOGIE ET D'HISTOIRE DE MONTRÉAL

DES ARTEFACTS D'UNE GRANDE QUALITÉ ETHNOLOGIQUE ET HISTORIQUE

L'exposition présentera 200 artefacts de la civilisation gallo-romaine, découverts lors de fouilles sur des sites archéologiques dans les villes de Lyon et de Vienne, situées dans la région Rhône-Alpes. Ces objets, dont la découverte a joué un rôle de premier plan dans la compréhension de cette période de l'histoire européenne, sont d'une grande valeur ethnologique et historique. Ils traverseront l'Atlantique pour la toute première fois et seront présentés exclusivement en 2005 à Pointe-à-Callière.

Les pièces présentées sont donc remarquables à plusieurs égards : elles permettront aux visiteurs de découvrir la civilisation gallo-romaine au quotidien, une vie sociale proche de celle de Rome, et de se familiariser avec le rôle politique et économique majeur du Lyon de l'époque. De plus, des schémas et maquettes inviteront à prendre connaissance des récentes avancées de la recherche archéologique française.

une femme de la haute société; sans oublier des magistrats et même, l'illustre empereur Claude. Une façon originale et passionnante de découvrir les classes sociales et la vie urbaine de l'époque et avec les lieux typiques d'une capitale gallo-romaine

Par sa scénographie, par ses visuels et même par ses trames sonores, l'exposition évoquera l'ambiance d'une ville romaine du début du premier millénaire. Plusieurs espaces et monuments typiques des villes de Lugdunum et de Vienna – aujourd'hui villes françaises de Lyon et de Vienne, dans la belle région Rhône-Alpes – seront ainsi évoqués : le port, le quartier des artisans (potiers, verriers, tabletiers fabriquant des menus objets en os...), le marché public, l'autel de Lyon (haut lieu du culte impérial), les temples et théâtres...

Les visiteurs pourront même « faire halte » aux thermes, un lieu de délices, et admirer l'intérieur d'une riche demeure gallo-romaine! Quant aux contenus, ils seront multiples et des plus intéressants. De nombreux liens y seront faits avec notre propre quotidien.

Voici une exposition chaleureuse et accueillante qui fait appel aux émotions du visiteur, peu importe son âge. Tous vivront la magie de ces rencontres en Gaule romaine



*Gobelet aux dieux gaulois
Argent
Musée de la civilisation
gallo-romaine. Lyon*

**RENCONTRES EN GAULE ROMAINE,
UNE EXPOSITION
D'ENVERGURE INTERNATIONALE**



MUSÉE DU CHÂTEAU RAMEZAY MUSEUM

300 ans d'histoire !

La Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) et le revue Traces sont heureux de souligner le 300e anniversaire du Château Ramezay qui est un des joyaux du patrimoine québécois. Nous publions ci-dessous un calendrier de quelques activités liés à cet événement.

JOYEUSES CÉLÉBRATIONS !

Aventures botaniques

11 mai au 11 septembre 2005

Durant les XVIIe et XVIIIe siècles, le développement florissant du commerce contribue à l'étude botanique trans-atlantique. Suivez les aventures de La Galissonnière, marin, explorateur et gouverneur de la Nouvelle-France à travers ses nombreux voyages outre-mer. Des défis de la culture des plantes, de leur transport ainsi que de leur conservation pour arriver jusqu'au vieux continent, les embûches sont nombreuses. Découvrez le formidable périple des plantes d'ici, de leurs racines en Nouvelle-France à leur épauouissement commercial et éducatif sur le vieux continent.

Activité spéciale du 300e anniversaire...

1^{er}, 2 et 3 juillet 2005

Fête champêtre chez le Gouverneur

Consacré à la célébration du joyau patrimonial qu'est le Château Ramezay, cet événement grand public permettra aux gens de tous âges de renouer avec plusieurs des moments marquants du Château et des personnages qui l'ont habité. Dévoilement d'une nouvelle exposition permanente, animation, cinquième anniversaire du Jardin du Gouverneur et des surprises seront au rendez-vous...

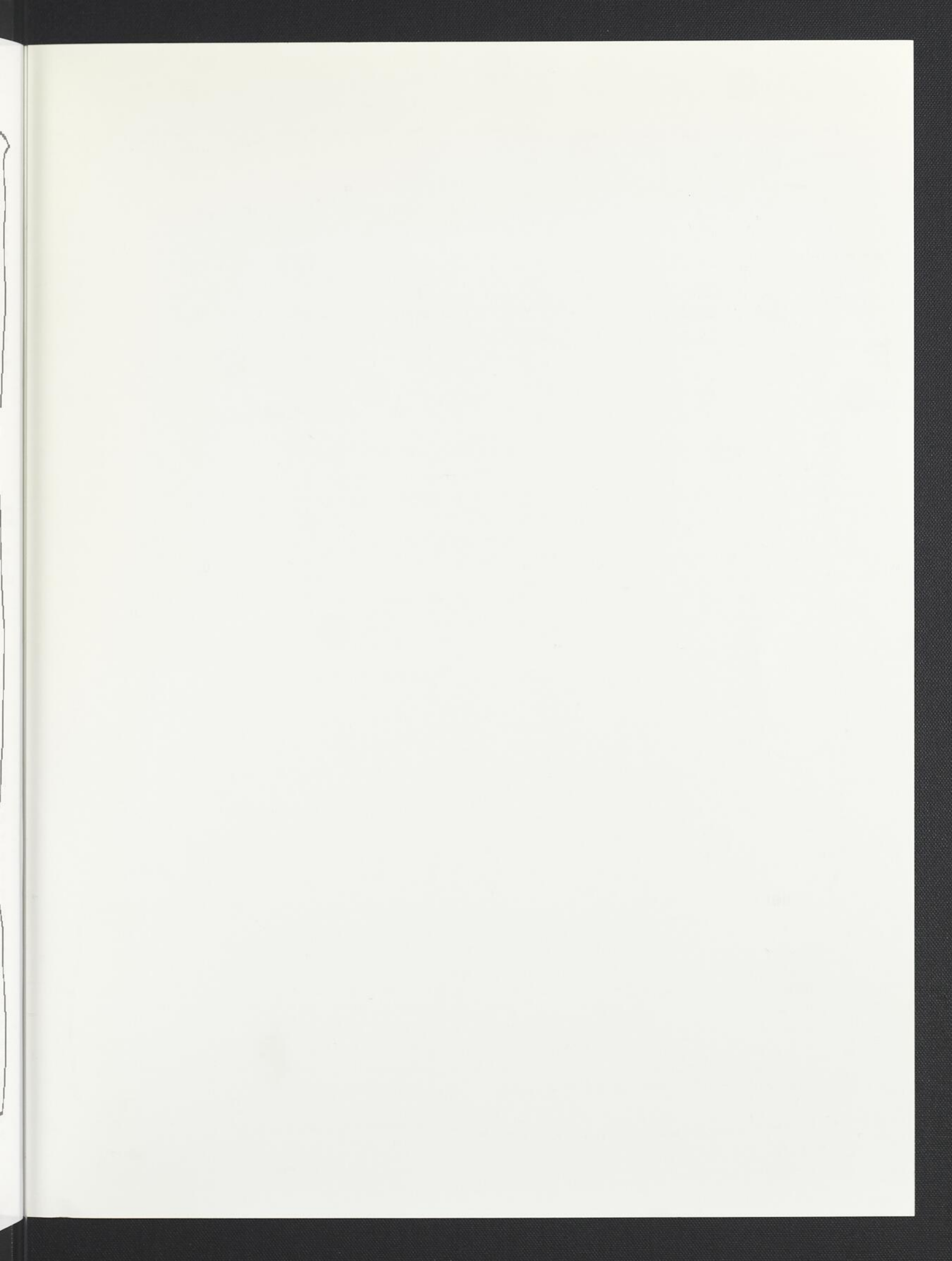
Ramezay

1705-2005

Relier Art et Histoire

21 septembre au 27 novembre 2005

Pour souligner le 300e anniversaire du Château Ramezay, ainsi que la nomination de Montréal comme capitale mondiale du livre par l'UNESCO, le musée vous présente, en collaboration avec l'association internationale Les Amis de la Reliure d'Art, une exposition qui retrace l'évolution de la reliure d'art. Cette dernière s'adresse aux amoureux du livre qui se réjouiront de voir des exemples de reliures d'art, qu'elles soient rares, anciennes, bordées d'or, ou véritables objets d'art. L'exposition souligne le fait que le livre est porteur de message, témoin privilégié de l'histoire et un mode d'expression en révolution, de l'Antiquité à l'avènement des médias électroniques.



POSTES – PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834
Adresse de retour
SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
LONGUEUIL, QC J4J 3X1

DESTINATAIRE

2/2/1
Dépôt légal Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal Québec
H2G 3H1

xx42(X)

NOUVEAUTÉ

1^{er} cycle du secondaire

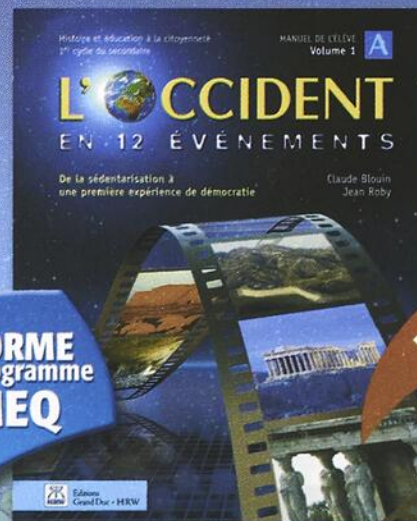
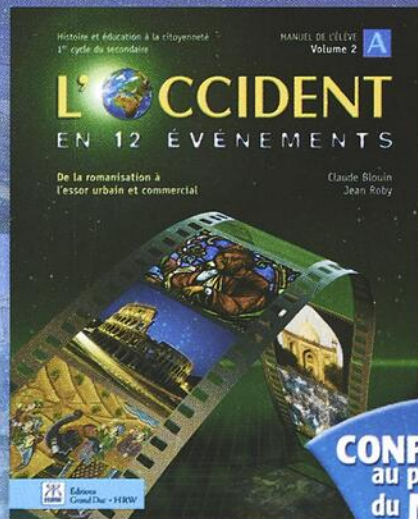
L'OCcident

EN 12 ÉVÉNEMENTS

Histoire et éducation à la citoyenneté

Claude Blouin • Jean Roby

Un matériel conçu par des auteurs d'expérience
qui vous permettra d'appliquer
la réforme en toute confiance !



CONFORME
au programme
du MEQ

Déjà paru



Éditions Grand Duc • HRW
Groupe Éducalivres inc.
955, rue Berger, Laval (Québec) H7L 4Z6
Téléphone : (514) 334-8466 • Télécopie : (514) 334-8387
InfoService : 1 800 567-3671

Pour plus de détails



InfoService 1 800 567-3671

(450) 629-3846

www.grandduc.com