

Note de recherche — L'utilisation du « jeu historique » dans un groupe de formation en intervention
The Utilization of the "History Game" within a Training Group in Intervention

Luc MORISSETTE et Lise ST-JEAN

Volume 9, numéro 2, octobre 1977

Psychologie - Sociologie - Intervention

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001515ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001515ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cette note

MORISSETTE, L. & ST-JEAN, L. (1977). Note de recherche — L'utilisation du « jeu historique » dans un groupe de formation en intervention. *Sociologie et sociétés*, 9(2), 181–193. <https://doi.org/10.7202/001515ar>

Résumé de l'article

Les auteurs replacent d'abord le déroulement du "jeu historique" dans son contexte global qui est celui d'un séminaire de dix (10) jours sur l'intervention en communication visant à intégrer les dimensions de relation et d'opposition entre le privé et le public, l'individuel et le collectif, le passé et le présent. Ils nous font part ensuite de leurs réflexions et de leur questionnement sur le rôle de l'Histoire dans les techniques d'intervention psychosociologiques ainsi que sur les possibilités de développer des méthodes d'intervention qui intégreraient le développement historique individuel et social. Suivent ensuite une présentation du jeu ainsi que quelques extraits du verbatim, choisis de façon à ce que le lecteur puisse avoir une vue d'ensemble du déroulement de ce jeu tout en ayant la possibilité de jeter un regard sur certains événements marquants de l'Histoire québécoise.

NOTE DE RECHERCHE

L'utilisation du « jeu historique » dans un groupe de formation en intervention



LUC MORISSETTE ET LISE ST-JEAN

Au cours de l'été 1976, dans le cadre d'un séminaire expérimental à l'Université de Montréal¹ qui regroupait en session intensive d'une durée de dix (10) jours, quarante-trois participants, universitaires, étudiants et professionnels de l'intervention et cinq professeurs-animateurs, un certain nombre de techniques exploratoires, dont celle du « jeu historique », furent mises à l'essai.

Ce jeu, dont on lira de larges extraits dans cet article, présente, croyons-nous, des perspectives intéressantes pour qui veut exercer un regard critique sur l'histoire de l'intervention psychosociologique au Québec. Nous le situerons dans le contexte où il fut mis à l'essai, puis, nous tirerons certaines conclusions quant à son utilisation dans un groupe de formation.

L'ensemble du projet expérimental incarnait les préoccupations de cinq personnes², qui, d'une façon ou d'une autre, avaient participé depuis un cer-

1. Ce séminaire était offert par la Section de communications du Département de psychologie sous le titre *Session intensive de formation en intervention dans les communications*.

2. Robert Sévigny, professeur au Département de sociologie et à la Section de communications de l'Université de Montréal. Fernand Dansereau, cinéaste. Anne Brazeau-Morissette, chargé de cours au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Iolande Cadrin-Rossignol, chargé de cours au Département d'orthopédagogie de l'Université de Montréal. Luc Morissette, chargé de formation pratique à la Section de communications de l'Université de Montréal.

tain nombre d'années à diverses activités d'intervention en communication dans le milieu québécois.

Elles avaient été impliquées très directement dans l'évolution de l'intervention psychosociologique et se préoccupaient maintenant de prendre un certain recul, pour faire le point sur l'impact de ce type d'intervention auprès de la société québécoise.

Aussi la question « historique » joua-t-elle un rôle de premier plan au niveau des premières réunions préparatoires. Comment apparaîtraient les vingt-cinq dernières années à des chercheurs et des interventionnistes s'intéressant à la dimension psychosociologique? La thérapie de groupe, le T. Groupe, le cinéma d'animation, la formation et l'éducation par le groupe, les groupes de rencontre, de bio-énergie et de Gestalt, etc., avaient jalonné le développement des gens qui formeraient la clientèle du séminaire. Quels avaient été les points tournants, au plan personnel et au plan collectif, de cette évolution? Quel regard critique exerceraient-ils sur elle? Voilà autant de questions qui nourrirent les rencontres préliminaires, et auxquelles le séminaire expérimental nous donnerait peut-être la réponse. Une partie du travail de l'équipe consista précisément à faire un retour sur les expériences de chacun des « cinq » depuis le début de sa carrière.

C'est à partir d'une réflexion commune sur ces diverses expériences et sur leurs liens avec les développements récents dans ce domaine aux États-Unis et en Europe, que ce projet a été formulé; au moment où à l'intérieur et surtout, à l'extérieur du cadre universitaire, se développent et s'expérimentent un grand nombre de nouvelles formes d'intervention auprès des groupes, il nous paraissait utile d'investir dans ce secteur dont la pertinence sociale est évidente.

Précisons que le contenu du projet portait sur l'*intervention en communication* et que par ce thème nous entendions toute activité par laquelle un individu ou un groupe *intervient* dans un milieu (un groupe restreint, une organisation, une institution, une région, etc.) dans le but d'influencer celui-ci de telle ou telle façon. L'*intervention* se distingue de l'action au sens général du terme en ce sens qu'elle fait appel à un ensemble de théories et de méthodes qui relèvent à la fois de la psychologie et de la sociologie et qui utilisent diverses formes de communications (allant des communications interpersonnelles aux communications de masse). Le terme d'*animation* a longtemps été utilisé pour décrire ce secteur, mais le terme « contemporain » d'*intervention* rend plus claire l'idée qu'on ne fait jamais d'animation dans un milieu sans que cela ne constitue aussi une intervention auprès de celui-ci.

L'objectif premier de ce séminaire était de favoriser ou de provoquer des échanges — aux plans théorique, méthodologique et technique — entre divers spécialistes de l'intervention. Pour théoriser sur l'intervention, pour développer de nouvelles techniques, le spécialiste en communication a besoin d'un moment ou d'un lieu pour *faire* certaines interventions. Du point de vue des responsables du projet, celui-ci constituait donc lui-même une intervention à partir de laquelle (où « autour de laquelle ») ces responsables, avec les participants, auraient l'occasion de confronter et/ou d'intégrer leurs approches théori-

ques et méthodologiques. Concrètement, ce projet visait donc d'abord à mettre sur pied une session intensive de formation en intervention regroupant des personnes intéressées à ce thème. Il visait ensuite à se servir de cette session comme *données* à partir desquelles pourraient s'élaborer de nouveaux cadres théoriques, de nouvelles techniques, etc.

On peut définir l'intention générale de ce séminaire en disant qu'il visait à intégrer des théories et des pratiques qui sont le plus souvent cloisonnées et irréductibles. Sans prétendre être exhaustif — et sans prétendre surtout le travail déjà fait — nous espérons particulièrement intégrer les diverses dimensions bipolaires suivantes :

- l'intervention axée sur l'individu et celle qui, au contraire, est exclusivement axée sur le collectif ;
- l'intervention axée sur le langage intellectuel et logique et l'intervention axée sur l'expression affective et symbolique ;
- l'intervention axée sur la relation interpersonnelle ou dans des groupes restreints, et l'intervention axée sur l'utilisation des masses média ;
- l'intervention axée exclusivement sur le « vécu » des participants et les interventions qui font presque exclusivement référence à l'univers des théories en communication et en intervention.

Actuellement on peut, sans se tromper, dire que la majorité des spécialistes en intervention sont « cloisonnés » dans l'une ou l'autre de ces dimensions et l'un ou l'autre de ces pôles. On peut aussi affirmer, de façon générale, qu'une importance beaucoup plus grande est accordée au pôle individuel qu'au pôle collectif de l'intervention.

L'intention globale des animateurs du projet était donc de vérifier s'il est possible d'élaborer des cadres théoriques et des techniques qui ne renieraient pas les connaissances actuelles, mais qui utiliseraient celles-ci pour étendre leur champ de compétence. Y réussir, croyaient-ils, serait de faire avancer d'un cran les connaissances dans le secteur de l'intervention.

Les participants étaient invités, aux termes des feuillets d'inscription, à « explorer la distance et la relation entre le privé et le public, à explorer les liens et contradictions entre le pouvoir et les communications et finalement à explorer les liens et contradictions entre le développement personnel et le développement collectif ». Ces grandes questions annonçaient ainsi l'allure générale de la session en tirant des limites quant aux thèmes qui seraient abordés et suggérant une méthode, l'exploration, pour ce faire.

À la rubrique *Certains thèmes abordés* des feuillets on pouvait lire par exemple :

- du multidisciplinaire à l'écologique ;
- le sensoriel et la logique ;
- la libération sexuelle et la motivation sociopolitique ;
- sur la *mise en commun* d'expériences, etc.

Nous faisons ainsi l'hypothèse, entre autres, qu'au-delà des oppositions habituelles entre les développements personnel et collectif, on pourrait découvrir un terrain dialectique où par voie d'exploration systématique et collective, le groupe que nous formions et les individus en faisant partie pourraient inventer des solutions, ou, à tout le moins, s'engager sur des pistes nouvelles.

L'équipe d'animateurs s'attela donc à la tâche de fournir aux participants un certain nombre d'outils facilitant l'ouverture de ces « nouvelles pistes ». Il s'agissait en fait pour eux de mettre à la disposition du groupe un éventail assez considérable de « technologies » habituellement dévolues à l'expression plutôt qu'à l'analyse critique. Le dessin, le maquillage, la représentation théâtrale ou télévisuelle, l'humour, l'écriture automatique, l'expression corporelle et la danse, etc., ne sont que très rarement associés à l'expérience universitaire; ils représentaient cependant pour les animateurs un outillage permettant de dépasser les formes habituelles de poser les questions soulevées par le thème du séminaire. Ils espéraient que cette démarche de nature plus affective et symbolique susciterait dans un deuxième temps, un train de réflexions critiques chez les participants autant que chez eux.

L'attitude prédominante du groupe d'animateurs reflétait leur conviction profonde que, dans le contexte d'une rencontre de dix jours et dans des conditions facilitant la libre circulation de l'information, les participants produiraient un certain nombre de réponses aux questions qu'ils s'étaient eux-mêmes posées et qu'ils avaient d'ailleurs formulées par écrit à l'inscription et surtout, qu'ils développeraient des instruments d'apprentissage utilisables dans leur milieu de travail.

La session de dix jours fut divisée en trente blocs de trois heures chacun, la majorité des activités s'étendant sur un ou deux blocs, rarement sur trois; celle que nous avons choisie d'explicitier dans cet article s'inscrivit dans un bloc de trois heures, le dix-huitième du séminaire.

Avant de décrire l'activité que nous avons appelée, faute de mieux, *le jeu historique*, quelques explications s'imposent. D'abord, introduire la dimension sociohistorique dans un groupe de formation apparaît à première vue comme une aberration. Cela donne à penser que l'on conteste certaines des *règles fondamentales* d'intervention dans les groupes restreints que plusieurs générations de praticiens et de théoriciens ont mis des années à mettre au point.

Il y a par exemple autant de manières de faire le récit de l'histoire des cinquantes dernières années qu'il y a de participants dans un groupe et où est alors la *vérité historique*? De plus, s'intéresser à la *genèse* d'une situation actuelle plutôt qu'à la situation actuelle semble avoir pour effet de brouiller l'articulation, la clarification et l'élucidation par et pour le groupe des processus d'interaction tels qu'ils se manifestent « ici et maintenant ». À cet égard, une opposition irréductible semble surgir entre l'utilisation du « passé » et celle du « présent » : la première démarche vise essentiellement à organiser les événements dans un continuum spatio-temporel linéaire qui assure un lien de causalité dans la succession de ceux-ci, tandis que l'autre situe d'emblée le temps événementiel comme le lieu privilégié d'explicitation de la chaîne rétroactive des phénomènes interactionnels observables.

Il est permis de constater que jusqu'à maintenant, et sauf pour de trop rares exceptions, les différentes formes d'interventions psychosociologiques ont agi en ignorant l'Histoire, en faisant *comme si* l'Histoire n'existait pas. Elles ont simulé l'abstraction du déroulement historique, elles ont nié, parce que n'en tenant pas toujours compte, le fait que l'individu est un produit de l'Histoire

et non seulement un produit de son histoire individuelle. Et pourtant un individu prenant conscience de son Histoire et des résultats de cette Histoire sur lui-même, pourrait en arriver à modifier et parfois même à changer complètement son comportement face à certaines situations.

Il est important de se rappeler que la mémoire, historique ou individuelle, est plus qu'une mémoire événementielle, et que l'on peut en tirer une compréhension des facteurs ayant joué un rôle primordial dans le déroulement des événements. Le *here and now* ne saurait en aucun cas être issu d'une génération spontanée, il ne saurait être une création n'ayant aucun lien d'appartenance au passé. Les actes posés et les paroles dites « ici et maintenant » sont posés et dites non seulement à la lumière d'un déroulement historique personnel, mais aussi à la lumière de l'Histoire.

La psychosociologie puisqu'elle s'intéresse à l'être humain en tant qu'être social devrait essayer de raffiner les techniques et les moyens utilisés ou essayer d'en développer d'autres, tel que le « jeu historique », qui viseraient à faire comprendre aux participants non seulement que les déterminismes sociaux existent, mais *comment* les faits sociaux influent sur les rapports entre les êtres.

Ce n'est que dans la compréhension de ce comment, jumelé à la compréhension du rôle historique que nous jouons, que nous saurons parvenir à une prise en charge effective de notre vie.

La compréhension débouchant, à plus ou moins long terme, sur l'action, c'est dans cette compréhension/action que nous prendrons conscience de notre rôle de sujet (et non plus de simple objet) et de notre relation au monde. C'est alors que commencera : a) la modification de nos attitudes intérieures en vue d'assumer ce rôle et cette relation ; et b) la capacité d'intervenir sur la réalité et dans la réalité pour la modifier, la changer, l'ajuster à nos besoins.

Le « jeu historique » peut donc être un moyen, une méthode qui, utilisée dans les groupes tels qu'on les rencontre en intervention psychosociologique, contribue à faire prendre conscience aux participants : qu'ils sont issus d'un processus historique donné et qu'ils peuvent agir sur ce processus afin de le modifier.

Dans un premier temps, il nous intéresse de savoir si nous pouvons, à partir du jeu, développer un nouveau mode d'apprentissage de notre vécu historique, apprentissage qui nous permettrait de comprendre, de prendre conscience de notre participation *continue* et de notre apport à ce déroulement historique.

Il nous semble en effet possible de définir plus complètement ce jeu, dans ses modalités d'action et de déroulement, de telle sorte qu'on en arrive, en y participant, à prendre contact avec l'Histoire d'une autre façon que celle qui nous a été enseignée traditionnellement et qui avait pour résultat qu'on n'en retenait que les grands moments : les événements marquants, les grands mouvements de l'Histoire, les grands « hommes »... Nous avons toujours appris à conjuguer l'Histoire au passé, jamais au présent, et jamais à la première personne. Pourtant nous avons parfois été les témoins de certains de ces « événements » historiques, qui au niveau de sa région, qui au niveau de son pays, du monde : nous avons parfois aussi participé à certains de ces événements.

Non seulement sommes nous issus de ce déroulement historique, mais nous sommes participants à ce même déroulement ; nous pouvons faire l'Histoire. L'Histoire est faite de vie et nous sommes la vie.

À partir du moment où nous avons la possibilité de constater que nous sommes un produit historique en même temps qu'un agent de l'Histoire, à partir du moment où nous nous approprions *notre* Histoire plutôt que de mémoriser une chronique, nous pouvons nous insérer dans une volonté de changement au niveau social et non plus seulement sur un plan individuel.

Notre propos n'est pas de définir ici quel est ou quel doit être ce changement social, ni même de déterminer comment il se fera, mais seulement d'essayer d'explorer une possibilité de « dés-individualiser » l'intervention psychosociologique, à partir d'un jeu qui peut faire autant appel à la mémoire individuelle qu'à la mémoire historique collective.

Mais le jeu ne possède pas la capacité intrinsèque de donner cette conscience historique aux participants. Ce n'est pas là une conséquence inhérente au jeu. Pour atteindre un tel objectif, le jeu doit être dirigé. C'est à ce niveau que peut intervenir le « spécialiste » des techniques de l'intervention psychosociologique. Plutôt que d'amener l'individu à « réfléchir » sur un vécu individuel coupé de ses liens organiques, il peut en arriver à le faire réfléchir sur son vécu social et surtout sur ses possibilités sociales réelles de modifier ce vécu, en l'assistant dans sa découverte et dans sa compréhension de son rôle historique.

Plutôt que de s'adapter, chacun pour soi, aux exigences du système social dans lequel nous vivons, nous pourrions en arriver à une prise de conscience collective des moyens à prendre pour modifier ce système pour qu'il soit à la mesure des besoins, des attentes et des exigences des groupes humains qui en font partie.

Bien que ce type de préoccupation ait été présent à toutes les étapes de la préparation du séminaire, aucune activité spécifiquement rattachée à l'histoire comme telle n'avait été prévue avant le début de la session.

Alors que nous entreprenions la seconde partie du stage, l'idée vint à un des animateurs de proposer une activité du type « mise en commun d'expérience », qui aurait pour but de faire émerger l'histoire du groupe, c'est-à-dire, comment apparaît aujourd'hui à ce groupe le déroulement des quelques cinquantes dernières années.

L'expérience avait déjà été tentée avec des individus, mais jamais encore avec des groupes.

Le jeu, parce qu'il permet précisément de « jouer » avec différents niveaux de réalité, permettrait peut-être d'ouvrir la porte à la résolution d'énoncés apparemment contradictoires.

À la lecture du verbatim, le tout peut donner l'impression d'une création collective théâtrale, ou d'un délire de groupe, voire d'une confession publique, mais il se veut tout au plus la représentation d'un lieu — bien réel — où la conscience historique d'un groupe *et* de ses membres peut s'articuler et finalement prendre forme *et/ou* se transformer.

Au soir de la sixième journée du séminaire, c'est-à-dire dans la seconde moitié de la session, les participants se voyaient donc conviés à un « jeu sur le

temps». Il s'agissait pour chacun de participer s'il le voulait et quand il choisissait, à une improvisation collective à partir de quelques consignes en somme assez simples.

Un animateur nomme à haute voix et dans l'ordre chronologique un certain nombre d'années, v.g. 1920... 1921... 1922... 1975, et il invite les membres du groupe — cela l'inclut, lui et les quatre autres animateurs — à laisser venir et à dire tout haut pour chaque année « le mot le *flash*, la phrase, la périphrase, — pas de longs paragraphes — l'événement, le souvenir, le rappel,... ce qui émerge et que vous ne faites que lancer sur le tapis, puis je (l'animateur) passerai à une autre année... puis on va cheminer comme ça selon un itinéraire qui est, apparemment, celui du Chronos, de la chronologie des années».

Le choix de l'année de départ du jeu s'est fait à partir de l'année de la naissance du plus âgé des participants. Bien que la majorité d'entre eux aient été dans la trentaine, le plus âgé était né en 1920; il avait donc 56 ans alors que le plus jeune lui, en avait 23. Rien dans la consigne n'indiquait qu'il ne fallait s'exprimer qu'à partir de l'année où l'on était né. D'ailleurs plusieurs intervenants signaleront des événements survenus avant leur naissance; ainsi, par exemple, en 1939, France, qui est née en 1941 dira que sa mère « accouche le jour de la déclaration de la guerre » et Bernard, né en 1942, que son « frère aîné vient au monde ».

Le jeu commencerait donc en 1920, et la succession des années se poursuivrait, à intervalles d'à peu près soixante secondes, jusqu'à 1975. Pour l'année courante 1976 — nous étions en juillet — le jeu se continuerait en utilisant les six premiers mois de l'année.

Bien que la règle du jeu n'ait pas été spécifique sur ce point la presque totalité des interventions est formulée à la forme de l'indicatif présent du verbe, comme si l'événement rappelé se déroulait au moment même où il est rappelé.

À titre d'illustration, nous avons sélectionné pour cet article, cent cinquante interventions sur un total de 926 recueillies au verbatim; elles sont réparties sur neuf des cinquante-six années du jeu, soit : 1920, 1934, 1939, 1953, 1960, 1963, 1968, 1970, 1975. Toutes les interventions faites à l'occasion de ces années ont été retenues dans le texte qui suit. Il nous semblait plus cohérent, compte tenu des contraintes d'espace de la revue et afin de ne pas abuser de la patience du lecteur, de réduire le nombre d'années et laisser le déroulement intégral de « l'événement ».

Quant au choix de ces années en particulier, il a été fait de telle façon que le lecteur ait une vue d'ensemble de la période couverte par le jeu, et aussi parce que, pour certaines d'entre elles, — 1939, 1960, 1968, 1970 — elles constituent des points tournants dans l'histoire de la société québécoise.

La seule consigne qui obligeait le participant au temps « réel » était que l'événement mentionné se soit vraiment produit durant l'année mentionnée. Par exemple, et c'est le seul exemple que nous ayons dans le verbatim qui suit, la « manifestation contre la reine sur la colline parlementaire » a eu lieu en 1964 et non en 1963, tel que cela apparaît dans l'énoncé de l'intervenant.

Le déroulement de l'histoire apparaît donc dans la confusion apparente de plusieurs niveaux de perception et d'expérience dont a) l'ordre chronologi-

que «réel», celui où par exemple, quelqu'un se rappelle qu'il ait «coulé ses examens» en 1960 ou que «Staline mourût» en 1953, b) la manière dont chacun se rappelle «ici et maintenant» un événement passé auquel il a ou non participé comme par exemple en 1934 que «ma grand'mère a fait son devoir pour la vingt-et-unième fois», et, c) la façon dont chacun «choisit» d'insérer son énoncé dans la succession des interventions, comme par exemple, en 1953 :

Quintal : «J'arrive», Bernard : «Mon père meurt», René : «Staline meurt».

Ce qui étonne à l'audition de la bande sonore, c'est la vitesse à laquelle se déroule le jeu : les interventions se succèdent à un rythme très rapide. En même temps, les interventions sont souvent liées entre elles, soit par le contenu, soit par la façon de le formuler si bien que l'on peut supposer que dans la spontanéité des énoncés intervient un processus complexe de sélection des informations.

Au niveau de la remémorisation individuelle, cela pourrait donner la séquence suivante :

- 1) Ce qui me revient en mémoire de ce qui s'est passé en 19...
- 2) Comment j'interprète cet événement aujourd'hui.
- 3) Ce que je livre au groupe de cette interprétation.

On peut enfin supposer que la sélection va jouer en fonction de la perception de ma place et de mon rôle dans ce groupe, de l'impact appréhendé de mon intervention sur les autres membres du groupe et du rappel que déclenchera chez moi l'intervention d'un autre. En voici quelques exemples : en 1939, Bernard dit que son frère aîné vient au monde; sa réplique est suivie de celle d'Aline qui dit : «Le mien a bien dû naître là aussi.» En 1963, Antoinette dit : «Ma mère m'organise un mariage à son goût», suivi immédiatement par un autre intervenant : «J'ai décidé de travailler même si mon père ne veut pas...» Enfin, en 1968, on retrouve la séquence suivante : Ovide : «J'connais la 1^{re} contestation étudiante, l'équivalent de Mai, à Montréal.» Homère : «Je suis nommé responsable du comportement dans une polyvalente.»

Voici donc les extraits que nous avons choisis. Il s'agit d'une suite de «répliques» que nous avons reproduites telles qu'elles ont été dites, c'est-à-dire, avec les contractions habituelles du langage parlé. Tous les prénoms réels ont été remplacés par des prénoms fictifs.

1920

- ALINE. — Mon grand-père avait faim.
Le charleston.
- CÉLINE. — Je n'étais pas là.
Ma mère avait 12 ans.
- DENIS. — Mon père et ma mère étaient enfants.
- ERNEST. — Mon arrière-grand-père Luis mourait.
- FRANCE. — Ma mère jouait à la mère.
- GEORGES. — L'arrivée de l'automobile en Gaspésie (région du Québec). (*Rires.*)
- ISABELLE. — La guerre venait de se terminer.

1934

- JACQUES. — Grippe espagnole.
- KARL. — Fin de la guerre Paraguay-Bolivie. (*Quelques rires.*)

- CÉLINE. — Ma première sœur naît. Naissance de ma première sœur.
 LOUIS. — Fondation de l'Action libérale nationale (parti politique provincial).
 MONIQUE. — Ma grand-mère a fait son devoir pour la 21^e fois.
 NORBERT. — *Ha chit goddam!*

1939

- FRANCE. — Ma mère accouche le jour de la déclaration de la guerre, le trois septembre.
 GEORGES. — Ma mère rentre travailler pour la compagnie de papier. Mon père n'ira pas à la guerre parce qu'il a les pieds plats.
 LOUIS. — J'apprends ce qui se passe entre les gars et les filles.
 OVIDE. — Dans la cuisine chez-nous mon père annonce à ma mère qu'il risque d'être obligé d'aller à la guerre.
 Mon père n'y ira pas, parce qu'il n'est pas assez lourd.
 PAULINE. — Mon frère aîné s'engage sur les bateaux.
 BERNARD. — Mon frère aîné vient au monde.
 ALINE. — Le mien a bien dû naître là aussi.

1953

- QUINTAL. — J'arrive.
 BERNARD. — Mon père meurt.
 RENÉ. — Staline meurt.
 SAMUEL. — Je vais à l'école.
 THÉO. — J'écoute la *famille Plouffe* (téléroman populaire des années 50) puis, mon père me fait une sœur, puis juste 13 ans après, je vais l'apprendre.
 UBALD. — J'apprends l'anglais.
 DENIS. — J'apprends aussi l'anglais; je commence à jouer avec des Anglais dans le carré de sable.
 RENÉ. — Mon premier trip de cadeau à l'hôpital : les amygdales.
 KARL. — Moi je finis l'école.
 VÉRONIQUE. — C'est drôle, mon père voulait m'envoyer à l'école anglaise à ce moment-là; puis c'est l'année où j'ai dit adieu à tous mes amis français parce que je leur dis qu'à l'avenir, je ne saurais plus parler français. (*Rires.*)
 BERNARD. — L'univers concentrationnaire du pensionnat.
 WILHEMINE. — Mon frère devient père.

1960

- UBALD. — Je coule mes Eléments latins, puis j'ai honte.
 XAVIER. — Début de la Révolution tranquille (expression devenue classique, qui décrit la réalité-politique québécoise des années 60).
 CÉLINE. — Je me promène dans le bois avec ma hache.
 DENIS. — Je décide de ne pas faire « l'affaire ».
 ERNEST. — Collège privé pour étudier ma vocation.
 ALINE. — Je pleure pour être pensionnaire. (*Quelques rires.*)
 OVIDE. — Je commence à enseigner.
 LOUIS. — Je vas aux Indes.
 FRANCE. — J'arrive à Montréal.
 J'entends parler de la lune.
 OVIDE. — Mon père meurt.
 JACQUES. — J'entre dans un groupe de moniteurs de loisir.
 Ma mère meurt.
 MONIQUE. — Il me semble que je pourrai jamais faire comme les grands, puis m'arrêter de vivre comme ils font rendus à 20 ans.
 QUINTAL. — Je commence à écouter le téléjournal, puis je trouve ça « plate ». (*Quelques rires.*)
 Mon père achète une ferme.
 YVES. — C'est la seule fois que je gagne mes élections (élections provinciales au Québec).

- BERNARD. — Je commence à m'intéresser à la chose politique sérieusement.
 ZACHARIE. — J'arrive 1^{er} de classe pour la 1^{re} fois.
 ALINE. — Sa mère lui avait fait doubler sa troisième année. (*Rires abondants.*)
 ZACHARIE. — Merci « môman ». (*Rires abondants.*)

1963

- ANTOINETTE. — Ma mère m'organise un mariage à son goût. (*Quelques rires.*)
 J'ai décidé de travailler même si mon père veut pas parce que... Je suis vendeuse.
 GEORGES. — Je pars pour le cours classique (enseignement secondaire et collégial).
 XAVIER. — Je commence à enseigner.
 J'ai un fils.
 Mon père meurt.
 Kennedy...
 Je passe mon été à aider mon père à construire la maison.
 Je me rends compte que mes parents se chicanent souvent.
 J'ai des bons cours d'histoire.
 BERNARD. — J'hésite entre le théâtre et l'Université.
 JACQUES. — Je marche contre la Reine avec le R.I.N. (rassemblement pour l'Indépendance nationale, parti politique provincial) sur la colline parlementaire.
 KARL. — Je réussis à visiter l'Argentine.
 ALINE. — Je m'en vais à Sherbrooke (ville de la région des Cantons de l'Est).
 THÉO. — Il y a des cocktails Molotov qui sont lancés sur la rue Cathcart (rue commerciale à Montréal).
 DENIS. — J'arrête d'aller faire les travaux de la ferme chez mon oncle.
 BENOÎT. — Je participe à un combat oratoire sur les rapports humains entre professeurs et élèves.
 CLAUDINE. — J'abandonne ma mère pendant 7 ans pour me former le caractère.
 DAMIEN. — J'ai ma 1^{re} job de nuit comme fourreur de beignes dans une boulangerie. (*Plusieurs rires.*)
 ÉLISE. — Je laisse l'enseignement, mon mari laisse le journalisme; puis on part en étude: saison d'étude.
 PAULINE. — Je rêve de faire des voyages.

1968

- ALINE. — Mon père meurt.
 Les événements de mai, à Paris.
 RENÉ. — Je retourne au Cegep (Collège d'enseignement général et professionnel).
 Je commence au Cegep Ahuntsic.
 Je rencontre Xavier pour la 1^{re} fois.
 DENIS. — Je prête l'argent que j'ai gagné, dans mon job d'été, à mes parents pour qu'ils se construisent une maison et j'emprunte pour la 1^{re} fois à la Banque royale.
 ERNEST. — Je vois la vie différemment grâce aux drogues.
 Je fais l'amour dans ma main. (*Rires.*)
 FLORENT. — Je fais 6 mois dans un sanatorium.
 GAÉTANE. — Je me marie, puis, mon frère Bernard numéro 2 meurt.
 ALINE. — *Ah mon Dieu!*
 HÉLÈNE. — Je fais le tour du Québec en animation culturelle.
 FRANCE. — Je passe une année infernale, ennuyante, à côté d'un cimetière, enfermée dans un appartement avec un bébé de 1½ an.
 RENÉ. — Je travaille pour Tourbec (agence de voyage québécoise); je découvre le Québec (*Rires.*)
 OVIDE. — *C'est un slogan ça?* Je connais la 1^{re} contestation étudiante, l'équivalent de Mai, à Montréal.
 HOMÈRE. — Je suis nommé responsable du comportement dans une polyvalente (école secondaire). (*Rires.*)
 DENIS. — Je suis élu vice-président d'une fédération provinciale d'étudiants

- THÉO. — J'écris une thèse de sociologie.
 JACQUES. — Je termine ma sociologie, mais je n'ai pas mon papier parce que je « freake » sur un travail.
 RENÉ. — Je suis dans le syndicat étudiant.
 ERNEST. — Fondation du Parti québécois.
 PAULINE. — Je suis mon mari : je déménage à St-Hyacinthe (ville du Québec).
 IRMA. — Je suis présidente d'un collège de 1 500 élèves.
 BERNARD. — L'OSTIDCHO (spectacle qui lança Robert Charlebois, Yvon Deschamps et Louise Forestier) puis le départ pour la Californie.
 Ah c'est vrai, c'est l'OSTIDCHO.
 FRANCE. — Je rentre dans le bain. (*Allusion à la Californie.*)
 MONIQUE. — Je rencontre Pauline à St-Hyacinthe.
 FRANCE. — Je rencontre Stanley Keleman, Ann Dreyfuss (spécialistes américains de la psychothérapie).

1970

- DENIS. — Je me marie, puis je fais l'amour pour la 1^{re} fois.
 Je me marie.
 DENIS. — Tout de suite après. (*Rires.*)
 LOUIS. — Je fonde (compagnie d'animation sociale et culturelle).
 HOMÈRE. — Moi, je gagne un voyage en Europe, puis je m'en vas voir l'aiguille creuse à Etretat, qui est supposé être le repaire d'Arsène Lupin.
 ALINE. — Octobre (crise politique appelée « crise d'octobre » ou « événements d'octobre »).
 GEORGES. — Le comité des élections de Matane (circonscription électorale en Gaspésie) essaie de poursuivre Bienvenue (député élu du comté de Matane aux élections provinciales) pour fraude électorale.
 FRANCE. — Je découvre que les psychiatres sont des maudits imbéciles.
 HÉLÈNE. — Je découvre que les groupes, on ne peut pas s'abandonner à ça.
 BERNARD. — Je rencontre XY (militante connue au Québec).
 ERNEST. — Je fais l'amour pour la 1^{re} fois.
 KARL. — La chute de Torrès. Grande tuerie en Bolivie, en 70.
 LAURENT. — La police « tape » mes lignes, mon nom paraît dans le journal.
 JACQUES. — J'arrive à Montréal.
 GAÉTANE. — Ils viennent chercher Cross (l'armée et la police retrouvent le diplomate britannique J. J. Cross, enlevé au début de la crise d'octobre) autour de chez nous.
 FRANCE. — Je rencontre YZ (condamné à mort) pour la 1^{re} fois.
 ERNEST. — Je commence à enseigner, puis j'arrête toute la grosse machine qui me poussait vers le mariage.
 THÉO. — Je me sépare de la fille avec qui je vivais depuis 4 ans.
 KARL. — Changement de gouvernement au Brésil.
 MONIQUE. — Je découvre ce que c'est que d'avoir faim, parce que je n'ai pas d'argent.

1975

- CÉLINE. — Je finis ma thérapie.
 HÉLÈNE. — Je fais l'« Amour quotidien » (série d'émissions pour la télévision).
 GEORGES. — Je rencontre Stanley Keleman.
 DENIS. — Je quitte (institut de formation), je deviens pigiste, ça fait 3 ans que je vis tout seul, je rencontre Aline : une semaine après, je vis avec elle.
 MONIQUE. — Je suis en thérapie avec...
 FRANCE. — Je suis engagée officiellement à l'Université du Québec.
 GEORGES. — Mon directeur de thèse me suggère d'aller présenter mon mémoire en sociologie ou en sciences politiques.
 FRANCE. — Je deviens et continue d'être la thérapeute de YZ.
 MONIQUE. — Pour la 1^{re} fois de ma vie, j'ai envie d'avoir un enfant.
 QUINTAL. — Je rencontre un détenu au pénitencier de Cowansville (ville du Québec, il y existe un pénitencier fédéral).

- JOCELYN. — Je laisse ma femme pis je vais vivre avec Antoinette.
 ERNEST. — Je découvre Don Genaro, Don Juan (personnages des livres de Carlos Costanedu); je lis AUROBINDO.
 ISABELLE. — Les Français sont déçus de Giscard d'Estaing, de son régime.
 FRANCE. — J'arrive à la Cour suprême (tribunal suprême du Canada) avec YZ.
 BERNARD. — Je fais un gros trip de drogue.
 JACQUES. — C'est ma 3^e année d'animation de Ciné-Club avec les détenus. Ça me déçoit.
 Je rencontre Paule.
 CÉLINE. — Je fais du yoga.
 PAULINE. — Je reviens avec mon mari.
 DENIS. — Je m'achète une ferme.
 ERNEST. — En revenant de l'école, j'ai une illumination : je suis obligé d'arrêter l'auto.
 FRANCE. — Je m'achète un clavecin.
 THÉO. — Je pense avoir rencontré la femme de ma vie.
 HOMÈRE. — Je fais une recherche à St-Jérôme (ville du Québec); je commence à découvrir qu'il y a des choses qui changent au Québec.
 RENÉ. — C'est encore l'organisation de Lucien Lessard (homme politique québécois) qui repasse aux élections.
 BERNARD. — Je commence à travailler le stage.
 GEORGES. — Je ne crois plus à la démocratie.
 FLORENT. — Je travaille pour faire fermer Parthenais (centre de détention provincial à Montréal).
 FRANCE. — Je continue la Révolution.
 MONIQUE. — Je finis mon mémoire sur la faillite de la violence.
 ERNEST. — Je me fais refuser un manuscrit en poésie.

Notre propos n'est pas « d'analyser les résultats » de ce jeu mais tout au plus de donner au lecteur une représentation qui lui permette de saisir la nature de l'outil que constitue le « jeu historique ». Il donne l'image d'un mécanisme de rétroaction positive, amplificatrice de déviation, qui englobe et dépasse tous les individus du groupe, l'image d'un collectif se racontant *son* Histoire, celle de ses grandes négociations avec la famille, l'école, la guerre, la mort, le travail, l'amour, la vie quotidienne et la chose politique, où se profile à travers le « vécu » des participants, l'ensemble des événements qui ont marqué le cheminement des Québécois.

On peut imaginer qu'une série d'expériences « isolées » et tenues pour telles par les membres du groupe puissent apparaître « partageables » à travers un jeu comme celui-là et que cela contribue à la *libre circulation de l'information*. On ne saurait séparer les informations en individuelles et collectives quand les mêmes expériences dites isolées arrivent en même temps à plusieurs membres d'une collectivité, et que les événements dits collectifs apparaissent à travers l'expérience bien personnelle auxquels ils ont donné lieu chez l'un ou l'autre des participants.

Le jeu n'a pas été dirigé, c'est-à-dire que les animateurs ne sont intervenus pendant son déroulement qu'en tant que participant au même titre que les autres, mais jamais ils n'ont orienté le jeu de quelque façon que ce soit.

Ce jeu n'a pas été prémédité, c'est-à-dire que la réflexion sur les possibilités d'une utilisation d'un tel jeu par rapport à une prise de conscience des participants à leur historicité découle du jeu, et non l'inverse.

Sans qu'il y ait eu de consigne précise à ce sujet, le jeu historique s'est déroulé au présent, donc, en définitive, en une situation dans laquelle nous inter-

venons généralement : le *here and now*; le regard sur le passé n'étant qu'un moyen utilisé afin de comprendre plus clairement qui nous sommes et ce que nous sommes « ici et maintenant ».

Nous sommes toutefois conscients qu'il a manqué au jeu une période de réflexion sur les éléments, les faits qui ont été apportés lors de son déroulement. Le jeu devrait déboucher sur une sélection de certains faits, faits qui seraient soumis à une évaluation et à un examen critique de la part des participants. C'est dans un tel mode de fonctionnement que, croyons-nous, les participants pourraient en arriver à une appropriation de leur lien à l'Histoire et à une appropriation de leur Histoire.

L'exploration sur les modifications du jeu et sur ses possibilités réelles à atteindre l'objectif visé devrait donc être poursuivie.

RÉSUMÉ

Les auteurs replacent d'abord le déroulement du « jeu historique » dans son contexte global qui est celui d'un séminaire de dix (10) jours sur l'intervention en communication visant à intégrer les dimensions de relation et d'opposition entre le privé et le public, l'individuel et le collectif, le passé et le présent. Ils nous font part ensuite de leurs réflexions et de leur questionnement sur le rôle de l'Histoire dans les techniques d'intervention psychosociologiques ainsi que sur les possibilités de développer des méthodes d'intervention qui intégreraient le développement historique individuel et social. Suivent ensuite une présentation du jeu ainsi que quelques extraits du verbatim, choisis de façon à ce que le lecteur puisse avoir une vue d'ensemble du déroulement de ce jeu tout en ayant la possibilité de jeter un regard sur certains événements marquants de l'Histoire québécoise.

ABSTRACT

The authors first situate the "history game" in its global content as it occurred in a ten-day seminar on intervention in communication which had the objective of integrating the relational and oppositional dimensions between private and public, the individual and the collective, the past and the present. They then examine and question the role history can play in psychosociological intervention techniques, as well as the possibilities of developing intervention methods which would integrate historical, individual and social development. The game is then presented with some verbatim excerpts, chosen so that the reader may grasp a general idea of how the game progressed and at the same time permit him to look into certain outstanding events of Quebec's history.

RESUMEN

Los autores colocan primero el desarrollo del "juego histórico" en su contexto global, el cual consiste en un seminario de diez (10) días sobre la intervención en comunicación pretendiendo integrar las dimensiones de relación y de oposición entre lo privado y lo público, lo individual y lo colectivo, entre el pasado y el presente. Nos hacen parte, después de sus reflexiones y de sus interrogaciones sobre el rol de la historia, en las técnicas de intervención psicosociológicas, así como sobre las posibilidades de desarrollar los métodos de intervención que integrarán el desarrollo histórico individual y social. Seguidamente sigue una presentación del juego, así como algunos pasajes del diálogo elegido de manera que el lector pueda tener una visión del conjunto del desarrollo de ese juego, teniendo además la posibilidad de alcanzar una visión sobre ciertos acontecimientos que han marcado la historia de Quebec.