

PER

5-339

BAnQ

REVUE DE LA SOCIÉTÉ  
DES PROFESSEURS  
D'HISTOIRE DU QUÉBEC

# TRACES

Inventions à Montréal • Genèse de *Mein Kampf* • Histoire de  
la SPHQ de 1975 à 2004 • Pensée historique appliquée aux  
cartes anciennes • Film comme outil pédagogique

ISSN 0225-9710

HIVER 2017  
VOLUME 55 – NO 1



**MISE EN CANDIDATURE**

# LES PRIX D'HISTOIRE DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL

**POUR L'EXCELLENCE EN ENSEIGNEMENT 2017**

**VOUS AVEZ UNE APPROCHE ORIGINALE POUR ENSEIGNER  
L'HISTOIRE CANADIENNE? NOUS VOULONS LA CONNAÎTRE!**

La Société Histoire Canada est à la recherche des meilleurs professeurs d'histoire canadienne au pays. Que vous ayez trois ou trente années d'expérience, la Société veut souligner le leadership et l'esprit innovateur des enseignants qui transmettent aux jeunes leur passion pour le passé.

**SIX LAURÉATS RECEVRONT**

- une bourse de 2 500 \$;
- une seconde bourse de 1 000 \$ réservée à leur école;
- une médaille décernée par le Gouverneur général;
- un voyage pour deux personnes à Ottawa afin de participer à une cérémonie officielle à Rideau Hall, assister au Forum Histoire Canada et festoyer lors du dîner Histoire en marche
- un voyage d'études en Europe avec les autres lauréats du prix.

Pour compléter votre dossier de mise en candidature ou soumettre le nom d'un collègue, visitez [HistoireCanada.ca/Prix](http://HistoireCanada.ca/Prix) avant le 1er avril 2017.

Canada



HISTOIRE  
CANADA

# Traces

Volume 55 no 1 • Hiver 2017

## SPHQ

Mot du président <i>Raymond Bédard</i>	<b>3</b>
Retour sur le 54 <sup>e</sup> Congrès	<b>34</b>
Prix d'excellence de la SPHQ Remise du prix 2016	<b>33</b>

## Pleins feux sur l'Histoire

<i>Mein Kampf</i> , un livre maudit ? <i>Martin Destroismaisons</i>	<b>13</b>
--	-----------

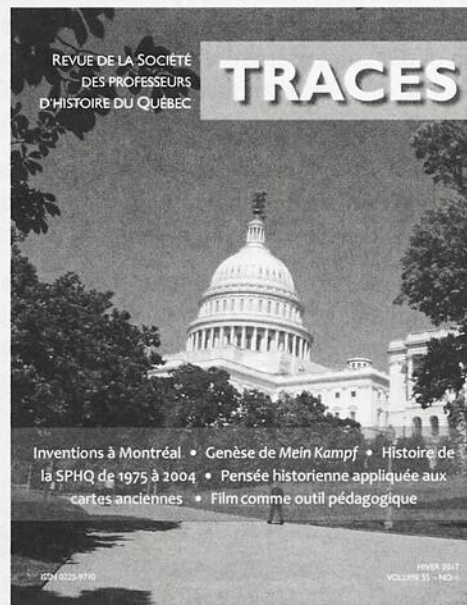
## Didactique en mouvement

Brève histoire de la SPHQ La période dite de la collaboration <i>Olivier Lemieux et Jean-François Cardin</i>	<b>9</b>
La pensée historienne appliquée aux cartes anciennes à partir de la compréhension de l'espace <i>Catinca Adriana Stan, Margot Kaszap et Yaïves Ferland</i>	<b>18</b>

En page couverture, le Capitole, siège du Congrès des États-Unis d'Amérique. Plus d'information en page 33.

Photo : Raymond Bédard, 2012

# Sommaire



## Destination Montréal 375<sup>e</sup>

Inventions à Montréal <i>Martin Landry</i>	<b>5</b>
---	----------

## Activités en classe

Depuis quand et par qui ? <i>Raymond Bédard</i>	<b>8</b>
Corrigé	<b>32</b>
Le 7 <sup>e</sup> art au service de l'apprentissage : Iran, entre contrastes et paradoxes <i>Hanieh Ziaei</i>	<b>28</b>

## Quoi de neuf ?

Côté livres	<b>37</b>
Côté musées	<b>40</b>

La Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) a été fondée à Québec le 20 octobre 1962 à l'initiative du professeur Pierre Savard (1938-1998), secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, avec la complicité du professeur Marcel Trudel (1917-2011), de la même institution, et de l'abbé Georges-Étienne Proulx (1921-1998).

La SPHQ a pour mission de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec, sous tous ses aspects auprès de ses membres et de la population en général, et de contribuer à assurer l'information et le développement professionnel de ses membres. À cette fin et par son expertise, elle peut mener des campagnes d'information et d'éducation, faire des représentations et des recherches concernant l'enseignement de l'histoire au Québec, développer des alliances avec d'autres organismes et prendre tout autre moyen jugé utile pour réaliser cette mission.

La revue *Traces* vise à assurer la diffusion de l'information et le développement professionnel des membres de la SPHQ. Elle se veut 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 au secondaire.

Le nom *Traces* a été choisi pour rappeler les 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 particulière 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.



**Comité de rédaction** : Raymond Bédard, Félix Bouvier, Marc-André Éthier, Geneviève Goulet  
**Révision des textes** : Suzanne Richard  
**Infographie** : Lucie Laguë, Sandrine Bédard  
**Impression** : Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec, J7V 8P2

**Dépôt légal** : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada, ISSN 0225-9710.  
Envoi de publication no 40044834.  
Port de retour garanti.  
Date de parution : janvier 2017  
Indexé dans *Repère*.

Reproduction autorisée avec mention de la source, à moins d'avis contraire.

Les opinions exprimées dans les articles publiés dans ce numéro engagent la responsabilité de leurs auteurs uniquement. Les titres, textes de présentation, encadrés, illustrations et légendes sont de la rédaction.

**Correspondance**  
Revue *Traces* de la SPHQ  
1319, chemin de Chambly, bureau 202  
Longueuil (Québec) J4J 3X1  
**Site Internet** : [www.sphq.quebec](http://www.sphq.quebec)

**Publicité** : [raymondbedard@hotmail.com](mailto:raymondbedard@hotmail.com)  
**Distribution** : [lucielague@gmail.com](mailto:lucielague@gmail.com)

**Adhésion annuelle à la SPHQ avec 4 numéros**  
Individu : 75 \$  
Institution : 85 \$  
Retraité ou étudiant : 40 \$  
Frais de poste et de manutention inclus

# Mot du président

**Raymond Bédard**

Enseignant d'histoire au 4<sup>e</sup> secondaire



La logique du ministre de l'éducation, Sébastien Proulx, semble difficile à comprendre dans l'annonce précipitée de l'implantation d'un nouveau cours d'éducation financière en 5<sup>e</sup> secondaire. Au printemps 2016, au moment où le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada est fin prêt à être appliqué à la rentrée scolaire de 2016, le ministre autorise le report de cette mise en application aux écoles qui le désirent. Cette fois-ci, sans consultation avec le milieu et au moment de l'année scolaire où les grilles matières sont adoptées par les écoles, le ministre annonce qu'un nouveau cours portant sur la gestion des finances personnelles sera enseigné dès la rentrée de 2017. Une telle précipitation oblige les écoles qui offrent un cours (maison) d'éducation économique à revoir à la hâte l'offre des matières en option.

Si l'arrivée de ce nouveau cours d'éducation financière semble justifié, le choix d'amputer de moitié le cours de monde contemporain pour faire de la place au nouveau cours ne nous paraît pas judicieux. Afin de mieux comprendre les grands enjeux qui menacent la planète et d'amener les élèves à prendre position sur ces enjeux de société, le cours de monde contemporain devrait être maintenu dans son intégralité. C'est un dossier à suivre en 2017.

## Traitement royal

Ce n'est pas la première fois que la vie des monarques anglais est abordée au cinéma. À titre d'exemples, quelques excellents films : *la Folie du roi George* (1994) de Nicholas Hytner, *Élisabeth, l'Âge d'or* (2007) de Shekhar Kapur, ou encore *The Queen* (2006) de Stephen Frears sur la gestion de la crise de la monarchie lors de la mort tragique de Lady Diana. La chaîne Netflix a décidé d'offrir à ses abonnés une série historique à grand déploiement sur la vie de la reine Élisabeth II d'Angleterre, de son couronnement en 1952 à l'âge de 25 ans jusqu'à aujourd'hui. Le scénario a été confié à Peter Morgan qui assumait celui de *The Queen*. Pour les amateurs d'histoire, il est intéressant de voir évoluer à l'écran des personnages comme Élisabeth II mais aussi ses contemporains comme Churchill ou le roi George VI dans l'Angleterre d'après la Deuxième Guerre mondiale. Avec un règne d'une longévité inégalée, la vie d'Élisabeth II est une source d'inspiration qui saura alimenter en intrigues politiques et royales les six saisons prévues.

## Billets de banque

Après une vaste consultation pancanadienne amorcée au printemps dernier par le gouvernement du Canada, le ministre des finances Bill Morneau a annoncé en novembre 2016 le nom de la nouvelle personnalité qui détrônera John A. Macdonald sur les billets de 10 \$ canadien. Il s'agit de Viola Desmond (1915-1965), une femme d'affaire de Nouvelle-Écosse qui a joué un rôle important dans la fin de la ségrégation raciale au Canada. Cette initiative a le mérite de faire sortir de l'ombre des personnages féminins historiques souvent méconnus du public. Reste à savoir où sera relogé Macdonald et ce qu'il adviendra des autres premiers ministres canadiens Wilfrid Laurier, Mackenzie King et Robert Borden dans une éventuelle refonte des billets de banque.

## Trump rit !

Avec l'élection de Donald Trump à la tête de la présidence des États-Unis et son assermentation du 20 janvier 2017, une page de l'histoire de ce pays vient de s'écrire. Le milliardaire Donald Trump a réussi son pari fou de devenir le 45<sup>e</sup> président des États-Unis et ce, sans le soutien du Parti républicain. À l'image de l'homme de la télé-réalité, Trump a joué la corde du populisme pour rejoindre un électorat américain en porte-à-faux avec ses élites. Le plus inquiétant dans cette élection est la mise au rancart de l'influence de journalistes chevronnés des médias traditionnels et son remplacement par des commentaires parfois anonymes dans les médias sociaux. Plus grave encore, semble être la désinformation que le candidat

républicain a sciemment utilisé pour imposer ses vérités sur de nombreux sujets. Électron libre qui ne semble pas comprendre les règles de la diplomatie mondiale, Trump s'est entouré de conseillers dont les opinions tranchent avec l'ancienne administration. La nomination du pdg d'Exxon-Mobil aux affaires étrangères, d'un climat sceptique à l'environnement et d'un proche du mouvement KKK comme stratège en chef, nous laissent perplexes quant aux nouvelles orientations que prendra le nouveau locataire de la Maison-Blanche au cours des quatre prochaines années. Nul doute que le virage à droite est amorcé aux États-Unis.

## Congrès

Le 54<sup>e</sup> congrès de la SPHQ qui s'est tenu à Montréal en octobre dernier fut un beau succès. Le nombre de congressistes a augmenté de façon significative par rapport aux dernières années avec près de 190 inscriptions et le salon des exposants a vu le nombre des kiosques doublé. L'offre d'atelier a aussi été bonifiée avec 30 conférenciers invités. Malgré le temps pluvieux et froid, la soirée organisée en collaboration avec l'organisme *Montréal en histoires*, sur le parcours historique de Cité-Mémoire dans le Vieux-Montréal, reste un moment très spécial du congrès. Lors de l'assemblée générale annuelle de la SPHQ, nous avons procédé à l'élection d'une partie des membres du conseil d'administration et nous sommes heureux d'accueillir un nouveau membre dans l'équipe, Laurence Murray-Dugré, étudiante au DESS en administration de l'éducation à l'UQTR.

À peine notre congrès d'octobre dernier terminé, que l'équipe est à pied d'œuvre pour préparer le prochain. Le 55<sup>e</sup> congrès aura lieu à l'Hôtel Plaza Valleyfield à Salaberry-de-Valleyfield, les 19 et 20 octobre 2017. Les appels de communication sont lancés afin de vous offrir à nouveau un congrès qui répond à vos attentes sur les plans didactiques, pédagogiques et historiques.

## Traces

Dans ce numéro d'hiver de *Traces*, Haniez Ziaei nous décrit son expérience avec des élèves suite à la projection du film d'animation *Persépolis* pour aborder l'histoire de l'Iran et de ses réflexions sur l'utilisation du cinéma en classe. Au moment où *Mein Kampf* entre dans le domaine public, Martin Destroismaisons se penche sur la genèse de ce livre controversé. Catinca-Adriana Stan, quant à elle, nous propose une méthode d'analyse des cartes pour amener les élèves à mieux comprendre l'organisation d'un territoire. Pour leur part, Olivier Lemieux et Jean-François Cardin poursuivent leur brève histoire de la SPHQ en abordant les années 1975 à 2004. Enfin, Martin Landry retrace l'origine québécoise de quelques inventions. Son article est suivi d'un jeu d'association des grandes inventions et de leurs concepteurs. La rubrique *Quoi de neuf ?* vous suggère quelques nouvelles parutions en histoire et sorties au musée. Membres enseignants, profitez de votre nouvelle carte privilège de la SPHQ-SMQ pour visiter gratuitement ces nouvelles expositions.

Bonne année 2017 et bonne lecture !

## Conseil d'administration SPHQ 2016-2017

- Raymond Bédard (président), enseignant CS des Patriotes
- Félix Bouvier (vice-président), historien et didacticien UQTR
- Madeleine Vallières (trésorière), enseignante CS des Hauts-Bois de l'Outaouais
- Véronique Charlebois, enseignante Collège Héritage, Châteauguay
- François Garceau, enseignant CS de l'Énergie
- Geneviève Goulet, enseignante CS de Laval
- Laurence Murray-Dugré, étudiante au DESS, UQTR
- Josée Prévost, enseignante École Rivière-des-quinze
- Gilles Tremblay, enseignant Collège Sainte-Anne-de-Lachine



Assemblée générale de la SPHQ, le 21 octobre 2016



# Inventions à Montréal

**Martin Landry**

Directeur pédagogique chez Montréal en Histoires et professeur d'histoire au Collège Regina Assumpta

## Le beurre d'arachides

Cette archive est un brevet déposé au United States Patent Office par le Montréalais Marcellus Gilmore Edson. En 1884, Edson enregistre officiellement son invention qui changera l'histoire des petits déjeuners nord américains : le beurre d'arachides !

En fait, l'histoire du beurre d'arachides remonterait à l'époque des Aztèques. Ceux-ci auraient mis au point et consommé une sorte de pâte d'arachides rôties, mais ce n'est pas exactement le même produit que le beurre d'arachides que l'on connaît aujourd'hui. Celui qu'on mange quotidiennement existe bel et bien grâce à un Montréalais, pharmacien détaillant et fabricant de médicaments et de produits alimentaires. « Les activités de nombreux chimistes et droguistes ne se limitent donc pas à la préparation et à la distribution de drogues. Plusieurs d'entre eux se font importateurs des marchandises qu'ils écoulent à titres de grossistes et de détaillants. » Pour en savoir plus sur la profession de pharmacien au 19<sup>e</sup> siècle, consulter le site <http://www.cbmh.ca/index.php/cbhm/article/view/386/385>.

Au cours du 19<sup>e</sup> siècle, l'hygiène buccale n'était pas encore développée. Les dentistes étaient rares et l'usage de la brosse à dents aussi. C'est pourquoi l'état de santé des dents de plusieurs personnes laissait à désirer. Le pharmacien Marcellus Gilmore Edson a donc eu l'idée de mettre au point un aliment, à la fois bon au goût et nutritif, qui serait facile à manger pour les personnes qui avaient de la difficulté à mastiquer des aliments solides. Il a donc élaboré une sorte de pâte faite à base d'arachides

## UNITED STATES PATENT OFFICE.

MARCELLUS G. EDSON, OF MONTREAL, QUEBEC, CANADA.

### MANUFACTURE OF PEANUT-CANDY.

SPECIFICATION forming part of Letters Patent No. 306,727, dated October 21, 1884.

Application filed September 3, 1884. (No specimens.)

To all whom it may concern:

Be it known that I, MARCELLUS GILMORE EDSON, of the city of Montreal, in the District of Montreal, Province of Quebec, Canada, have invented new and useful Improvements in the Manufacture of Peanut-Candy and Composition of Matter to be Made therewith; and I do hereby declare that the following is a full, clear, and exact description of the same.  
This invention has reference to a new manufacture of peanuts to form a flavoring paste from said peanuts and a composition of matter to form sweetmeats and candy therewith. I take peanuts and roast them in the ordinary manner, and having removed the shells, and preferably (but not necessarily) while the peanuts are yet warm, I place the said nuts in a grinding-mill, such a mill as is used for reducing grain, &c., to flour. Before the peanuts are placed in this mill its grinding or rubbing surfaces must be heated to a temperature of 100° Fahrenheit, or thereabout. If the peanuts were ground cold by a mill having cold grinding-surfaces, the result would be peanut-flour, which result is old and in use; but by heating the stones or other grinding-body of the mill before the peanuts are put into it (and maintaining the heat afterward) the peanuts will be ground into a fluid or semi-fluid state, which comes from the mill having the consistency of rather thick or heavy molasses or cream. This, after it has cooled down to about the ordinary temperature of the atmosphere—say 50° to 60° Fahrenheit—will set into a consistency like that of butter, lard, or ointment, and will again become fluid by raising its temperature to about 100° Fahrenheit, and in this liquid form is easily mixed or compounded with flour or fluids.

The above described peanut-paste is particularly adapted for use in the manufacture of sweetmeats and candy, in which it forms a new composition of matter. I take, by weight, one part of the said peanut-paste and about seven parts of sugar, and then proceed to treat this substance thus formed in the ordinary way for the manufacture of sweetmeats and any form of candy required.

It is not considered necessary to give an account of the various ways the compound of peanut-paste and sugar may be treated to form sweetmeats and candy, as any person in the business of manufacturing these articles will at once know what is to be done without any further explanation.

I do not confine myself to the exact proportions of peanut-paste and sugar given above, as they may be changed to suit the strength of flavor of peanut-required.

What I claim, and wish to secure by Letters Patent, is as follows:

1. The manufacture of a paste of peanuts, which is produced by roasting the peanuts and then grinding them between heated surfaces, substantially as described.
2. The herein-described composition of matter to be used in the manufacture of sweetmeats and candy, consisting of a paste formed from peanuts, as described, compounded with sugar, substantially in the proportions set forth.

M. G. EDSON.

Witnesses:  
CHARLES G. C. SIMPSON,  
L. O. HETU.

United States Patent Office  
US306727 A

rôties et de sucre, ayant une consistance proche du beurre. Dans le brevet qu'il a déposé en 1884, on peut lire une description détaillée des étapes de préparation de son beurre d'arachides.

Son invention a ensuite été reprise par certains docteurs américains qui l'ont quelque peu modifiée pour en faire le véritable beurre d'arachides qu'on connaît de nos jours. Le plus connu d'entre eux est le docteur John Harvey Kellogg (créateur des céréales du même nom) qui a fait breveter en 1895 un procédé destiné à faire du beurre d'arachides à partir d'arachides crues. Cela dit, c'est grâce à l'invention d'Edson qu'il a pu y arriver et la ville de Montréal peut donc être fière d'avoir vu naître l'inventeur du beurre d'arachides ! C'est d'ailleurs au Québec où l'on consomme le plus de tartinaute aux

arachides en Amérique du Nord.

Marcellus Gilmore Edson fait partie d'une liste impressionnante d'inventeurs montréalais et québécois qui ont contribué à faire rayonner la ville et la province à travers le monde. Citons ici quelques-unes de leurs inventions les plus illustres.

## Le Ski-Doo

L'inventeur québécois le plus reconnu dans le monde est sans doute Joseph-Armand Bombardier. Au début des années 1920, dès l'âge de 15 ans, Bombardier invente un premier véhicule qui peut circuler sur la neige. Toute sa vie, il se consacrera ensuite à la fabrication d'autoneiges. La mort de son fils, qui n'avait pas pu être transporté à l'hôpital à cause d'une tempête de neige, l'encourage à redoubler d'efforts pour construire un véhicule léger et facilement maniable dans la neige. En 1959, il met au point son invention la plus importante, le Ski-Doo, qui prendra plus tard le nom de motoneige. En fait, le Ski-Doo s'appelait à l'origine le Ski-Dog, mais une faute de frappe a fait changer son nom et celui-ci est resté ! Le modèle Ski-Doo de Bombardier a complètement révolutionné le monde de la conduite sur neige et a fait exploser les ventes de l'entreprise de son créateur. Bombardier est rapidement devenu un leader mondial dans la fabrication de motoneiges et, encore de nos jours, près de 30 % des motoneiges vendues annuellement à travers le monde sont fabriquées au Québec.

## Le café Van Houtte

Le Français Albert-Louis Van Houtte arrive au Canada en 1911. Après avoir tenté sa chance dans différentes régions du pays, il décide de s'établir à Montréal. Dans les années 1920, il fait l'acquisition d'une petite épicerie fine qui obtient rapidement une bonne réputation. Dans un désir de retrouver le bon goût du café qu'il buvait chez lui, Van Houtte achète un torréfacteur et entreprend de torréfier lui-même son café, qu'il vend ensuite à ses clients. Ceux-ci n'ont toutefois pas l'habitude de boire un café si corsé. C'est à partir de ce moment que Van Houtte innove : il combine des cafés noirs et des cafés bruns pour créer un mélange unique qui plaît à ses clients. Ce « Mélange de la maison » obtient un succès inouï et des gens viennent même de Québec pour s'en procurer. De nos jours, le « Mélange de la maison » est encore aussi populaire et l'entreprise Van Houtte est le plus grand fournisseur de services de café en Amérique du Nord.

## La souffleuse à neige

Le Montréalais Arthur Sicard est l'inventeur de la souffleuse à neige qui, tout comme la motoneige, a transformé notre rapport à l'hiver. En 1925, en adaptant le principe de la moissonneuse batteuse, il met au point une machine qu'il nomme « charge-neige automatique ». Grâce à son invention, il est possible de dégager les rues de Montréal beaucoup plus facilement et beaucoup plus rapidement qu'auparavant. Plus besoin de la pelle ou des charrues tirées par des chevaux, la neige est maintenant soufflée où l'on veut et presque sans effort ! Les déplacements dans la ville en hiver sont désormais beaucoup plus simples.

## Le biscuit Whippet

En 1900, le Montréalais Théophile Viau, le fils de Charles-Théodore Viau, fondateur de la biscuiterie Viau, invente un sympathique biscuit à la guimauve. La légende dit qu'il aurait appelé son biscuit Whippet à cause de son chien qui était un whippet, une race de la famille des lévriers. Toutefois, le célèbre biscuit a d'abord été commercialisé sous le nom d'Empire, et c'est une version plus économique de ce même biscuit, lancée en 1927, qui a pris le nom de Whippet. Le succès rapide du Whippet ne s'est pas essouffé avec le temps : en 2000, on évaluait que les Québécois consommaient plus de 44 millions de biscuits Whippet par année !

## Rôtisserie St-Hubert

Les Montréalais Hélène et René Léger ont fondé la Rôtisserie St-Hubert, sur la rue Saint-Hubert à Montréal,



en 1951. Dès 1952, l'entreprise familiale met en place une stratégie de mise en marché innovatrice : elle met sur pied un service de livraison à domicile gratuit, ce qui est une première au Canada, et elle utilise la publicité à la

radio et à la télévision pour se faire connaître. Rapidement, la Rôtisserie St-Hubert profite de son succès et ouvre des succursales à travers la ville et à travers toute la province.

## Le biberon sans air

Le Québécois Jean Saint-Germain est un inventeur prolifique. En 1953, à l'âge de 16 ans, il élabore un prototype de biberon sans air. L'idée lui est venue en regardant sa belle-sœur donner le biberon à son bébé et lui taper ensuite dans le dos pour l'aider à faire son rot. Saint-Germain s'est alors dit qu'il pouvait sûrement trouver une façon d'éliminer le surplus d'air que le bébé avalait. Il a d'abord pris un ballon, mais ce n'était pas assez extensible, alors il s'est plutôt servi d'un condom qu'il a percé d'un trou pour que le lait puisse sortir. Il a ensuite mis son invention au point en créant une bouteille à fond percé, contenant une pochette de plastique qu'on peut presser pour faire sortir l'air. Il a vendu le concept à l'entreprise Playtex pour la somme de 1 000 dollars.

## Les sandales Croc

En voulant fabriquer des coussins et des oreillers destinés aux spas, Marie-Claude de Billy et Andrew Reddyhoff, un couple de Québec, ont mis au point une sorte de plastique révolutionnaire, le Crostile. Avec ce matériau innovateur, ils ont commercialisé des sandales pas comme les autres, les Crocs. En plus d'être impossibles à tacher et antibactériennes, les sandales Crocs, garantit la compagnie, ne prendront jamais d'odeur. En 2004, les Québécois ont vendu leur entreprise à des hommes d'affaires du Colorado et les sandales Crocs sont devenues une véritable mode planétaire !

Somme toute, l'esprit d'initiative et la créativité des Montréalais et des Québécois ne sont plus à prouver. Ce n'est pas d'hier que des inventions bien de chez nous changent la face du monde, et l'on peut parier que les inventeurs d'ici n'ont pas fini de nous surprendre.

Les renseignements contenus dans ce document sont tirés de :

Archives de Radio-Canada. Ode au biscuit Whippet, [en ligne à [http://archives.radio-canada.ca/economie\\_affaires/consommation/clips/8932/&ref=spe](http://archives.radio-canada.ca/economie_affaires/consommation/clips/8932/&ref=spe)].

Association des Motoneigistes du Québec. L'histoire de la motoneige s'écrit à chaque hiver!, [en ligne à <http://www.admdq.org/archives.html>].

Bureau canadien de l'arachide. A Canadian history of peanut butter, [en ligne à <http://www.peanutbureau.ca/media-resources/news/229-a-canadian-history-of-peanut-butter.html>].

Clavel, Laurence. « De l'Empire au Whippet », Le Devoir, [en ligne à <http://www.ledevoir.com/culture/actualites-culturelles/161031/de-l-empire-au-whippet>], 19 octobre 2007.

Écomusée du fier monde. Viau, [en ligne à <http://ecomusee.qc.ca/collections/collections-ecomusee/viau/>].

Germain, Clarah. « L'histoire d'Albert-Louis Van Houtte », Van Houtte, [en ligne à <http://www.vanhoutte.com/fr/inspirations.aspx>], 2011.

Kitchen Daily. « The History of Peanut Butter », Huffpost Taste, [en ligne à [http://www.huffingtonpost.com/2012/01/22/peanut-butter-history\\_n\\_1222585.html](http://www.huffingtonpost.com/2012/01/22/peanut-butter-history_n_1222585.html)], 2012.

Labrosse, Benoîte. « 12 inventions québécoises incontournables », Protégez-vous, [en ligne à <https://www.protegez-vous.ca/Argent/inventions-quebecoises-eclairs-de-genie>], 2014.

Musée J. Armand Bombardier. De 1959 à 1964 : La motoneige Ski-Doo, [en ligne à <http://www.museebombardier.com/fr/biographie>].

Perreault, Mathieu. « Inventées à Québec, les sandales Crocs deviennent un culte », La Presse, [en ligne à <http://affaires.lapresse.ca/economie/200901/06/01-676909-inventees-a-quebec-les-sandales-crocs-deviennent-un-culte.php>], 25 juillet 2007.

Radio-Canada. La motoneige : 50 ans d'histoire, [en ligne à [http://ici.radio-canada.ca/regions/estrie/dossiers/detail2.asp?Pk\\_Dossiers\\_regionaux=206](http://ici.radio-canada.ca/regions/estrie/dossiers/detail2.asp?Pk_Dossiers_regionaux=206)].

Robert, Mario. « Chronique Montréalité no 25 : Brève histoire du déneigement à Montréal », Archives Montréal, [en ligne à <http://archivesdemontreal.com/2015/02/02/chronique-montrealite-no-25-breve-histoire-du-deneigement-a-montreal/>], 2015.

St-Hubert. Historique, [en ligne à <http://www.st-hubert.com/entreprise/historique/annees-2010.fr.html>].

Vandenabeele, Paul. « D'où vient le biberon sans air? », La Dernière Heure, [en ligne à <http://www.dhnet.be/conso/consommation/d-ou-vient-le-biberon-sans-air-51b7a9c1e4b0de6db9867046>], 2009.

Van Houtte. Notre histoire, [en ligne à <http://www.vanhoutte.com/fr/savoir-faire/heritage.aspx>].

## Depuis quand et par qui ?

La photographie, la fermeture éclair, l'épingle pour vêtement, le téléphone, autant d'inventions originales et pratiques qui se sont imposées graduellement dans notre quotidien sans que l'on sache, la plupart du temps, depuis quand et à qui on les doit ! De l'inventeur professionnel, tel l'Américain Walter Hunt qui a consacré sa vie à concevoir de nouvelles inventions, au chercheur scientifique dans son laboratoire, comme le Français Louis Pasteur, nous sommes tous redevables de leurs travaux. Associez l'invention à son concepteur et à sa date de mise au point (corrigé en p. 32).

Année	Lettre	Nombre	Invention	Inventeur
1775			A. Agrafeuse	1. Alexander-Graham Bell
1785			B. Allumette à friction	2. Alfred Nobel
1791			C. Ascenseur	3. Allesandro Volta
1792			D. Automobile	4. Charles Gould
1799			E. Blue-jean	5. Charles Thurber
1809			F. Boîte de conserve	6. Coenrad Johannes van Houten
1810			G. Céréales	7. Cyrus McCormick
1820			H. Chewing-gum	8. Daimler, Maybach et Benz
1821			I. Cinématographe	9. David Bushnell
1826			J. Coca-Cola	10. Delambre et Méchain
1827			K. Code morse	11. Edmund Cartwright
1828			L. Dynamite	12. Elias Howe
1831			M. Éclairage au gaz	13. Elisha Otis
1834			N. Élastique	14. Eugène-René Poubelle
1843			O. Épingle pour vêtement	15. Frères Lumière
1844			P. Fer à repasser électrique	16. Henry W. Seely
1845			Q. Fermeture Éclair	17. Humphry Davy
1846			R. Fuseaux horaires	18. John Curtis
1848			S. Lampe à arc (électrique)	19. John Loudon McAdam
1849			T. Macadam	20. John Pemberton
1852			U. Machine à coudre	21. John Walter
1862			V. Machine à écrire	22. Michael Faraday
1866			W. Métier à tisser	23. Nicéphore Niepce
1868			X. Moissonneuse à cheval	24. Pasteur et Bernard
1873			Y. Moteur électrique	25. Peter Durand
1876			Z. Pasteurisation	26. Richard March Hoe
1877			AA. Phonographe	27. Samuel Morse
1878			BB. Photographie	28. Sanford Fleming
1882			CC. Pile électrique	29. Stephen Perry
1884			DD. Poubelle	30. Strauss et Davis
1886			EE. Poudre de cacao	31. Thomas Alva Edison
1886			FF. Presse rotative	32. Walter Hunt
1895			GG. Sous-marin	33. Walter Hunt
1895			HH. Système métrique	34. Will Keith Kellog
1913			II. Téléphone	35. William Murdock

# Brève histoire de la SPHQ : la période dite de collaboration (1975-2004)

**Olivier Lemieux**, doctorant en administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval, avec la collaboration de  
**Jean-François Cardin**, professeur en didactique de l'histoire à l'Université Laval

Cet article est le troisième d'une série portant sur le rôle politique de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). Alors que le premier offrait un portrait de la littérature ayant traité de la Société, le deuxième se consacrait aux circonstances de sa fondation et à son évolution lors des treize années suivantes, soit durant la période dite de la corporation (1962-1975), pour reprendre le terme employé par Lise Hébert et Luigi Trifiro (1987). Rappelons que cette période se termine avec un vote unanime à l'Assemblée nationale du Québec obligeant tous les élèves du secondaire à suivre le cours d'histoire nationale et à réussir l'examen du ministère pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Cet événement marquait une première victoire politique pour la SPHQ. Ainsi, dans le présent article, nous poursuivons cette entreprise en nous penchant, cette fois, sur la deuxième période de la SPHQ qui, toujours selon la périodisation de Hébert et Trifiro, serait celle de la collaboration. Cette période débute en 1975 avec l'arrivée à la présidence de Gilles Berger et nous la faisons terminer avec celle de Laurent Lamontagne en 2004. Enfin, pour mener notre recherche, précisons que nous mettrons à profit la littérature savante – à laquelle nous ajouterons notre propre expertise –, les éditoriaux du Bulletin de la société et les bilans émis par les présidents.

## Les réflexions autour des prochains programmes

Après le départ à la présidence de René Durocher, la SPHQ, pour se faire entendre, change de stratégie. Elle abandonne petit à petit son attitude critique envers le ministère de l'Éducation (MEQ) pour en devenir une collaboratrice étroite. Cependant, comme le rappelle Dumont (1977b), si la SPHQ croyait pouvoir se dégager de son rôle de groupe de pression, un nouveau dossier lui démontre qu'elle doit conserver les deux chapeaux. Bien qu'il est indéniable qu'elle ait réussi à redorer le blason de l'enseignement de l'histoire nationale, comme le démontre par exemple une enquête de Berger attestant de l'augmentation du taux de fréquentation du cours d'histoire nationale en 1975 ou, encore, l'officialisation de son caractère obligatoire en 1976, il demeure que le cours de quatrième secondaire n'est pas sans problèmes (Bouvier, 2012). À ce propos, Berger n'emploie pas de

détour :

Pour rendre cette décision profitable, il reste à obtenir qu'on fixe ce cours en secondaire IV, qu'on assure qu'il soit enseigné par des gens préparés, qu'on ouvre des budgets dans les commissions scolaires pour la préparation de matériel d'enseignement, qu'on favorise l'échange d'idées et de moyens entre les professeurs [...], enfin qu'on modifie de fond en comble le système de mesure et d'évaluation ainsi que le principe de la certification. (Berger, 1975, p. 2)

Puis en novembre 1976 c'est l'arrivée au pouvoir du Parti québécois (PQ) qui bouleverse le haut fonctionariat du MEQ et publie le document *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert* (1977), piloté par Jacques-Yvan Morin, et visant à solliciter la consultation de tous les intervenants en ce qui a trait, notamment, aux orientations des futurs programmes.

À peine deux ans après sa première grande victoire politique, la SPHQ découvre alors que son combat pour un enseignement de l'histoire de qualité n'est pas terminé. Une nouvelle croisade est entreprise par certains membres de la Société – dont la très influente Micheline Dumont – contre les orientations proposées par le *Livre vert*. En fait, ce document entendait proposer une nouvelle grille horaire ne faisant pas consensus et, surtout, faisant fi des avancées didactiques en revenant à une mémorisation de faits et de dates (Bouvier, Cardin et Duquette, 2009c). Ainsi, en mai 1977, la SPHQ forme un front commun avec les associations rassemblant les enseignants de sciences humaines, soit la Société des professeurs de géographie du Québec (SPGQ) et la Société des professeurs d'économie du Québec (SPEQ). Didacticiens, conseillers pédagogiques et enseignants des trois sociétés se concertent alors pour présenter un mémoire commun (Berger, 1978b). La plupart des principes de ce mémoire sont acceptés par leurs membres, puis par le gouvernement. Ce deuxième combat donne une nouvelle fois raison à la SPHQ et aux autres sociétés de sciences humaines (Cardin, 2006), puisque le gouvernement réoriente sa réforme dans *L'école québécoise : Énoncé de politique et d'action* (1979), plus

connu sous le nom de *Livre orange*, lequel prévoit un cours d'histoire occidentale au premier cycle et un cours d'histoire nationale au second, ce qui respecte, entre autres, la grille-matières proposée par les trois sociétés. Quoi qu'il en soit, la SPHQ décide à ce moment de former un comité devant proposer les orientations du futur cours d'histoire nationale, un comité dirigé par Dumont et formé notamment de l'historien Jean-Paul Bernard et des enseignants Jacques Robitaille et Louise Charpentier (Berger, 1978a; Dumont, 2011). Ce comité proposera ni plus ni moins qu'un programme d'histoire nationale au MEQ (Berger, 1978c). D'ailleurs, peu de temps après, Charpentier dirige le groupe de travail devant élaborer et rédiger le futur programme d'histoire nationale, lequel s'inspire en très grande partie de la philosophie et de la structure proposées par ce comité (Lavallée, 2008).

Au cours de cette période, malgré ses nombreuses et intenses activités comme groupe d'influence, la SPHQ continue de remplir son rôle pédagogique. En fait, c'est surtout à travers le *Bulletin de liaison*, mais également par l'organisation du congrès annuel, qu'elle réussit, de façon régulière, à informer ses membres sur les démarches innovantes liées à l'enseignement de l'histoire. Comme le souligne le didacticien de l'histoire Félix Bouvier (2012), un discours didactique passablement cohérent s'impose dans les pages de la revue au cours des années 1970, lequel met de l'avant une démarche d'apprentissage plus active des élèves afin de développer la méthode historique. Pour ce faire, en appui sur des recherches, des écrits scientifiques et des expériences de classe, l'enseignant est incité à « sortir du magistral » et à varier les approches pédagogiques. Enfin, dernière nouveauté, à partir de 1978, la SPHQ s'associe à la Fondation Lionel-Groulx, afin d'organiser le Concours Lionel-Groulx, créé trois ans plus tôt, et invitant les élèves de niveaux secondaire et collégial à produire une recherche et un travail sur un thème préétabli. Ce concours donne une vitrine à la Société, laquelle réussit à convaincre le MEQ de le financer (Hommel et Jacques, 2006).

## L'élaboration des nouveaux programmes par objectifs

Alors que Berger a développé une attitude de collaboration avec le MEQ tout en sachant conserver une posture critique, l'arrivée de Jacques Robitaille à la présidence de la SPHQ, en 1978, marque un tournant : Robitaille abandonne petit à petit le rôle critique et prône la participation étroite aux activités du ministère. En devenant très proche du MEQ, la SPHQ espère ainsi faire valoir ses priorités dans l'élaboration des programmes d'histoire (Hébert et Trifiro, 1987). C'est donc dans ce contexte qu'est élaboré, par un comité dirigé par Nelson Dubé, le programme d'histoire occidentale de 2<sup>e</sup> secondaire et, par un comité dirigé

par Charpentier, le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* de 4<sup>e</sup> secondaire. L'élaboration de ces programmes découle alors d'un processus complexe aujourd'hui mieux connu que celui ayant mené à la production du *Document C* de 1967 et même que celui du programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC) de 2006. Pour commencer, le comité a rencontré des conseillers pédagogiques pour fixer quelques orientations. Dans un deuxième temps, il a consulté des enseignants sous la forme d'entrevues et de sondages ou lors des congrès de la SPHQ. Dans un troisième temps, il a rédigé une première mouture du programme et il l'a déposé aux fins de consultation en 1980. Enfin, une conseillère pédagogique du MEQ s'est consacrée à la rédaction finale du programme (Prud'homme, 2006). Or, à son grand bonheur, la SPHQ a été mise à contribution à toutes les étapes de l'élaboration.

En ce qui concerne les activités pédagogiques de la Société, de la fin de 1980 au début 1982, le *Bulletin de liaison*, qui paraît environ quatre fois par an, se double de *SPHQ Nouvelles*, qui paraît six fois par an, plus précisément au cours des mois de relâche du *Bulletin* (Hommel et Jacques, 2006). Cet ajout, mis en place par Gérard Cachat, président de la Société de 1980 à 1982, vise à donner une nouvelle impulsion à la Société, laquelle traverse alors une période moins dynamique. C'est donc dans la perspective de donner un sang nouveau que naît *SPHQ Nouvelles* et que Cachat met sur pied en 1981 la première – et malheureusement la dernière – Semaine de l'Histoire, qui connut un certain succès et eut des échos partout dans la province. Bref, les initiatives de Cachat portent leurs fruits et la SPHQ réussit au cours de son mandat à atteindre un membership de 600 enseignants, un record inégalé depuis les premières années. Cependant, comme le révèle le congrès de l'Université Laval de 1982, plutôt que de signifier un tournant décisif, la présidence de Cachat n'est qu'une courte embellie. En effet, ce congrès révèle au grand jour une des plus importantes crises de participation de l'histoire de la Société, alors que très peu de membres se présentent au congrès (Hébert et Trifiro, 1987). L'élection de Luigi Trifiro en 1983 donne cependant un nouveau souffle, lequel fixe comme simple objectif de continuer de répondre aux besoins des membres en tentant, tout à la fois, de tisser des liens étroits avec les groupements et organismes s'intéressant à l'histoire et aux sciences humaines comme la SPGQ, la SPEQ et l'Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF). Surtout, les membres vont se mobiliser contre le projet de loi 40 visant une restructuration scolaire et faisant de la direction de l'établissement et des parents le centre décisionnel des grandes orientations pédagogiques et administratives de l'école. Nous l'aurons deviné, les enseignants se sentent mis à l'écart du processus décisionnel : « nous voulons

participer pleinement à la vie de l'école puisque nous faisons partie de cette école. [...] Nous voyons dans ce projet de loi, un mépris des enseignants dans leur acte professionnel » (Trifiro, 1984).

Si la collaboration avec la SPGQ et la SPEQ est davantage d'ordre pratique et financier (discussions à propos d'évènements ou de publications conjointes), celle avec l'IHAF est plutôt de nature scientifique. En effet, comme l'a observé Cardin (2006), alors que la SPHQ avait réussi jusqu'au début des années 1980 à attirer la participation active de certains historiens dans ses congrès et sa revue, ces derniers s'en désintéressent de plus en plus au milieu de la décennie. Ce phénomène est d'ailleurs très perceptible dans le premier numéro de la nouvelle revue *Traces*, qui remplacera le *Bulletin de liaison* en 1988, où n'apparaîtra presque pas d'historien. Encore une fois, les efforts et les innovations de la part de l'exécutif de la SPHQ deviennent nécessaires et ils semblent porter fruit : la participation au congrès de Compton de 1984 est plus nombreuse et plus active. Ainsi, une série de nouveaux objectifs apparaissent au cours de la présidence de Lise Hébert (1984-1986) et de Pierre Carle (1986-1988), lesquels procèdent à des réorientations de la revue, à de nombreuses enquêtes, à la création du Prix Brunet-Séguin – décerné au meilleur enseignant d'histoire –, à la valorisation du cours d'histoire contemporaine en 5<sup>e</sup> secondaire et, enfin, à la tentative de rapatriement des enseignants du niveau collégial (Hébert et Trifiro, 1987). Malgré tout, il demeure que le dynamisme dont fait preuve la série d'exécutifs réussit à peine à combler l'essoufflement qui marque les effectifs de la Société, ce dont témoigne, par exemple, la quasi-disparition parmi les membres des représentants du monde universitaire (Augé, 1987).

## Les réflexions autour de la prochaine réforme

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, la SPHQ s'intéresse à plusieurs questions de nature politique, comme le révèlent plusieurs articles de *Traces*. Par exemple, le conseiller pédagogique et futur didacticien de l'histoire, Robert Martineau, qui gagne beaucoup en influence au cours de ces années et aborde de nombreuses questions en émergence à cette époque, telles que l'augmentation de la diversité culturelle en classe, le lien entre mémoire collective et mémoire historique, ou encore la contribution de l'histoire dans la construction identitaire et la participation à la démocratie et à la citoyenneté (Bouvier, Cardin et Duquette, 2011a). Un autre exemple est celui de l'enseignant et vice-président aux affaires internes, Jacques Décarie, qui présente un article (1991) marqué par l'échec des Accords du lac Meech et qui interroge le manque d'importance et

d'intérêt que la société québécoise accorde à l'histoire (Bouvier, Cardin et Duquette, 2011b). Enfin, un autre article (1993), provenant cette fois du vice-président aux affaires externes et futur président de la SPHQ, Grégoire Goulet, nous indique que la Société continue d'entretenir un lien étroit avec le MEQ. En effet, il semblerait que les deux organisations travaillent de près pour produire un guide pédagogique complémentaire au programme d'histoire du XX<sup>e</sup> siècle en cinquième secondaire, sorti en 1988 (Bouvier, Cardin et Duquette, 2013a). Dernier fait qui révèle bien ce partenariat serré au cours de ces années : la revue *Traces* participe au traitement des résultats de l'examen ministériel en histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire.

La tenue des États généraux sur l'Éducation, entamés en 1995, est un autre moment fort de la décennie 1990. Le 10 août 1995, le président de la SPHQ, Jean-Vianney Simard, présente un mémoire qui découle, selon Bouvier, Cardin et Duquette (2013b), d'une consultation des membres de la Société. Quatre problèmes généraux de l'éducation y sont ciblés : 1) le décrochage scolaire; 2) la piètre qualité du français écrit; 3) le peu d'intérêt accordé aux sciences humaines; et 4) la faiblesse de la culture générale. Pour les résoudre, Simard propose une augmentation du temps d'enseignement de l'histoire du primaire au collégial. Toutefois, d'autres problèmes sont aussi mis de l'avant dont la faiblesse de la formation disciplinaire des enseignants d'histoire, l'optionalité du cours d'histoire du XX<sup>e</sup> siècle en cinquième secondaire et l'approche par compétences adoptée dans les cégeps depuis la « réforme Robillard » de 1993. Bref, ce mémoire renoue quelque peu avec l'attitude critique que la Société avait en partie mise de côté depuis sa lutte contre le *Plan d'études 625* et l'optionalité du cours d'histoire nationale au milieu des années 1970 – à l'exception de l'épisode du Livre vert.

En 1996, ces orientations sont poursuivies au sein d'un autre mémoire présenté par le nouveau président, Grégoire Goulet, au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire présidé par l'historien Jacques Lacoursière (Bouvier, Cardin et Duquette, 2013c). Goulet continue, les années suivantes, de développer sa pensée à travers des articles publiés dans *Traces*. Par exemple, il approuve l'idée du document de réflexion du MEQ d'incorporer l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire (Goulet dans Bouvier, Cardin et Duquette, 2014). En 1999, le sous-ministre du MEQ, Robert Bisailon, présente les grands traits de la future réforme dans les pages de *Traces*. Cette réforme favoriserait le rehaussement culturel par les disciplines favorisant l'autonomie de la pensée, de sorte que l'histoire y occuperait une place de premier choix (Bouvier, Cardin et Duquette, 2014). Enfin, les dernières

années de la deuxième période et du règne de Goulet sont marquées par des innovations, notamment au plan technique, comme la création du site Internet à la fin des années 1990.

## Conclusion

Dans les lignes précédentes, nous avons suivi l'évolution de la SPHQ durant la deuxième période de son histoire, c'est-à-dire la période de la collaboration (1975-2004). Cette période est marquée par la relation que développent, dans un premier temps, la SPHQ et le MEQ, et, dans un deuxième temps, la SPHQ et d'autres groupes s'intéressant à l'histoire, aux sciences humaines et à leur enseignement. Cela ne signifie pas que la Société ne traverse pas de nombreux défis, lesquels sont parfois de nature externe, comme en témoigne l'épisode du *Livre vert*, ou de nature interne, comme le révèle l'essoufflement du nombre de membres au cours des années 1980. Quoi

qu'il en soit, à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle et au début de la troisième période, la Société est en bonne posture. En effet, bien que le MEQ semble moins la solliciter qu'au cours des règnes de Robitaille, elle apparaît toujours comme l'un des acteurs les plus légitimes en matière d'enseignement de l'histoire. D'ailleurs, les orientations proposées par le *Rapport Lacoursière* (1996) rejoignent celles mises de l'avant par la Société. C'est donc avec un certain enthousiasme vis-à-vis de l'avenir que se termine la deuxième période et que débute, à l'arrivée de Laurent Lamontagne à la présidence, la troisième période, c'est-à-dire celle des grandes transformations (2004-2015).

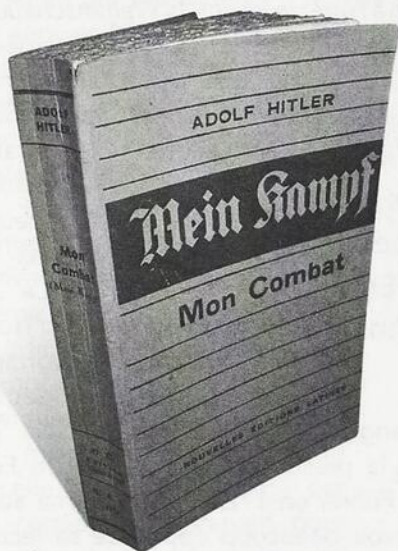
**Note au lecteur** : cet article découle d'une étude plus large ayant pour objet principal la SPHQ. Si vous avez des informations complémentaires, des commentaires ou des recommandations à nous proposer, nous vous serions très reconnaissants de nous en faire part à l'adresse suivante : olivier.lemieux.2@ulaval.ca

## Bibliographie

- Augé, L.-É. (1987). Quart de siècle éditorial. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 25(5), 7-8.
- Berger, G. (1975). Éditorial. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 13(4), 1-3.
- Berger, G. (1978a). Les comités internes de la SPHQ. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 16(2), 22.
- Berger, G. (1978b). La SPHQ et le « Livre vert ». *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 16(2), 22.
- Berger, G. (1978c). La SPHQ et l'histoire au secondaire. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 16(3), 21-22.
- Bouvier, F. (2012). Les mutations accélérées se poursuivent : les années 1970-1983 au secondaire. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : Regards sur deux siècles d'enseignement* (346-376). Québec, Québec : Septentrion.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2008a). Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : Les années 1960. *Traces*, 46(2), 27-34.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2009a). Les années 1970-1975 en didactique de l'histoire dans le *Traces*, 47(1), 24-34.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2009b). « Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec » : Une critique. Réplique de Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette. *Traces*, 47(2), 10.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2009c). L'évolution de la didactique de l'histoire entre 1975 et 1982 dans le *Bulletin de liaison de la SPHQ*. *Traces*, 47(3), 8-19.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2010). Recherche didactique : L'implantation de nouveaux programmes et ses suites entre 1983 et 1989. *Traces*, 48(3), 15-31.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2011a). Recherche didactique, Des années de vitesse de croisière : 1990-1992, 1<sup>e</sup> partie. *Traces*, 49(2), 6-14.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2011b). Recherche didactique, Des années de vitesse de croisière : 1990-1992, 2<sup>e</sup> partie. *Traces*, 49(3), 5-17.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2013a). La réflexion didactique dans la revue *Traces* : Les années 1993-1995 (1<sup>e</sup> partie). *Traces*, 51(1), 9-17.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2013b). La réflexion didactique dans la revue *Traces* : Les années 1993-1995 (2<sup>e</sup> partie). *Traces*, 51(2), 28-36.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2013c). La didactique de l'histoire dans la revue *Traces* en 1996-1997. *Traces*, 51(3), 10-24.
- Bouvier, F., Cardin, J.-F. et Duquette, C. (2014). Les articles de nature didactique dans la revue *Traces* en 1998-1999. *Traces*, 52(3), 12-24.
- Cardin, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 53-74.
- Décarie, J. (1991). De l'importance de l'histoire. *Traces*, 29(2), 2.
- Dumont, M. (1977b). La SPHQ, quinze années d'histoire. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 16(1), 28-32.
- Dumont, M. (2011). Aux origines de la didactique de l'histoire au Québec : Considérations impressionnistes et politiques. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : Manuels, enseignants et élèves* (13-35). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Goulet, G. (1993). Enfin un pas en avant. *Traces*, 31(2), 4.
- Hébert, L. et Trifiro, L. (1987). 25 ans, déjà ! *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 25(5), 4-6.
- Hommel, F. et Jacques, C. (2006). Répertoire numérique détaillé du fonds Société des professeurs d'histoire du Québec (P280). Québec, Québec : Bureau du secrétaire général de l'Université Laval.
- Lavallée, J. (2008). De l'histoire du Québec et du Canada à une histoire pour une éducation à la citoyenneté Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (169-182). Montréal, Québec : VLB éditeur.
- Prud'homme, J. (2007). Réformer l'Enseignement et réformer les maîtres : La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 185-216.
- Trifiro, L. (1984). La SPHQ refuse le projet de loi 40. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 22(3), 3-4.

# Mein Kampf, un livre maudit ?

Martin Destroismaisons, M.A. Histoire, ancien étudiant de la *Yad Vashem International School for Holocaust Studies* (Israël)



Adolf HITLER : Mein Kampf — Mon Combat.  
Nouvelles Éditions Latines, Paris, 1934. In -8.  
688 pp.

Photo © Roby le 14 février 2005.

«Ou bien je me trompe vraiment beaucoup, ou bien tout cela finira mal. (...) Je n'arrive pas à comprendre que tant de gens en Allemagne, même parmi les meilleurs, ne voient pas cela, ou du moins ne tirent aucune leçon de ce qu'il écrit et dit. (...) Qui, parmi tous ces gens, a seulement lu ce livre à faire dresser les cheveux sur la tête qu'est Mein Kampf ? »

Eugenio Pacelli (le futur Pie XII) en 1929

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2016, les œuvres d'auteurs décédés en 1945 sont tombées dans le domaine public. En effet, la législation sur le droit d'auteur européen indique que soixante-dix ans après la mort d'un créateur, ses œuvres peuvent être reproduites par n'importe quel éditeur. Cette année est donc un peu spéciale car les droits de *Mein Kampf* ne sont plus contrôlés, de façon restrictive par la Bavière, comme c'était le cas depuis le 15 octobre 1948. Le fait que ce brûlot politico-biographique, qui est un regard vers la pensée politique d'Hitler, soit maintenant disponible sans entrave à travers le monde en effraie plus d'un. Mais qu'en est-il réellement de ce livre que d'aucuns qualifient de « maudit » ? Le texte qui suit vise à jeter un éclairage sur le contexte entourant la création de *Mein Kampf*, le contenu idéologique de ce livre ainsi que sa carrière.

## Le contexte entourant la création de *Mein Kampf*

Hitler s'improvisa écrivain alors qu'il était en détention à la forteresse de *Landsberg am Lech*. Sa condamnation, légère s'il en est, était consécutive à sa tentative de putsch ratée ayant pour but de renverser le gouvernement bavarois et de s'assurer d'une marche victorieuse sur Berlin.

L'absurdité de la punition d'Hitler, à savoir cinq ans de détention avec possibilité de libération sur parole et déduction de la prison préventive, n'est compréhensible

qu'à l'aune du dédain de l'appareil judiciaire pour la république weimarienne. À l'époque, la plupart des policiers et des juges avaient du mépris pour cette démocratie issue de la défaite de 1918. C'est pourquoi l'emprisonnement en forteresse était réservé à ceux ayant été poussés au crime par des motifs « nobles ». Hitler faisait donc partie de ces radicaux d'extrême-droite obtenant un statut particulier. Il put ainsi recevoir pas moins de 500 visiteurs lors de son incarcération<sup>2</sup>. Ces visites pouvaient durer jusqu'à six heures par jour alors que le règlement limitait théoriquement celles-ci à un maigre six heures par semaine<sup>3</sup>. Il jouissait également d'une chambre individuelle, d'un espace commun et de la possibilité de garder son chien. Même le couvre-feu ne le concernait point; on lui permettait de continuer à lire la nuit. Cette dernière permission est d'ailleurs celle qui permit à Hitler de dire subséquemment que son expérience carcérale fut « des études supérieures aux frais de l'État »<sup>4</sup>. Il est indéniable que l'internement d'Hitler, qui ne durera que neuf mois, accentua son « égomanie » car il y bénéficia de la flagornerie de tous, incluant celle de ses gardiens<sup>5</sup>.

L'écriture de *Mein Kampf* répondait à plusieurs motifs. Tout d'abord, Hitler désirait se venger de ses détracteurs et réaffirmer, malgré sa détention, son importance au sein du mouvement national-socialiste. Ensuite, il escomptait régler ses ennuis pécuniaires grâce à son futur *best-seller*. C'est que son conseiller légal, Lorenz Roder de Linz, lui avait coûté les yeux de la tête lors de

son procès. Finalement, il voulait aussi asseoir sa position d'intellectuel au sein du *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP), le Parti national-socialiste des travailleurs allemands ou Parti nazi. Il lui importait de rejoindre les rangs des Dietrich Eckart, Gottfried Feder et Alfred Rosenberg qui avaient tous déjà été publiés<sup>6</sup>.

Il appert cependant qu'Hitler n'eut pas lui-même l'idée de ce laborieux projet. Deux hypothèses subsistent à ce sujet. D'abord, Otto Strasser affirma que c'était son frère Gregor qui aurait proposé au futur dictateur d'écrire ses mémoires afin de « délivrer » les détenus des interminables monologues de ce dernier<sup>7</sup>. Ensuite, plusieurs pensent que ce serait plutôt Max Amann, directeur de

la maison d'édition *Franz Eher Verlag* (rachetée par les nazis en 1920) et ancien sergent du régiment d'infanterie auquel appartient Hitler, qui aurait voulu que l'on tire de larges bénéfices de la vente d'une autobiographie du *Führer*<sup>8</sup>. Quoi qu'il en soit, Hitler aima l'idée.

Il serait maintenant à propos d'analyser les influences intellectuelles d'Hitler. Force est d'admettre que personne ne connaîtra jamais l'entière des sources d'inspiration derrière *Mein Kampf*. Nous savons cependant que c'est à Vienne, entre février 1908 et mai 1913, que se forgèrent chez Hitler la plupart des conceptions du monde qui vont par la suite déterminer sa carrière politique<sup>9</sup>. C'est là qu'il a très certainement lut les œuvres de Schopenhauer, Nietzsche, Ranke, Treitschke<sup>10</sup> et Chamberlain<sup>11</sup>. Et, si l'on se fie au contenu de son livre, il a très certainement développé sa vision raciste du monde en lisant les Bölsche, Class, Darwin, Dühring et Gobineau. En fait, Hitler n'apporta rien de bien nouveau sur le plan idéologique. C'est que sa *Weltanschauung* (vision du monde) n'était que la résultante de son incroyable mémoire concernant les ouvrages qu'il avait lus, et bien souvent mal digérés, dans sa jeunesse. Pis, il ne retenait de ses lectures et discussions avec autrui que ce qui allait dans le sens de ses propres convictions. La lecture pour lui n'avait qu'une visée purement instrumentale.

Le climat politique austro-hongrois dans lequel il évolua l'influença aussi. Il fut en contact relativement jeune avec l'antisémitisme du pangermaniste Georg von Schönerer. Il est d'ailleurs significatif que l'on doive à ce dernier le « Heil », l'allergie d'Hitler à toute décision démocratique au sein de son mouvement et l'utilisation du titre de *Führer*<sup>12</sup>. Hitler assimila aussi la position antisémite du célèbre maire viennois Karl Lueger. L'admiration que

portait le futur dictateur pour ce dernier augmenta d'ailleurs avec le temps. Même le monde musical apporta de l'eau au moulin national-socialiste. Richard Wagner, un compositeur allemand qu'Hitler adulait, n'avait de cesse de maudire la présence corruptrice des Juifs dans les arts et la musique comme il l'affirmait dans son essai *Judentum in der Musik*.

À son arrivée à Munich à l'âge de 24 ans, la *Weltanschauung* d'Hitler était donc déjà bien établie<sup>13</sup>. Ceci ne l'empêcha pas de subir d'autres influences marquantes. D'abord littéraires comme la *Typologie raciale du peuple allemand* d'Hans F. K. Günther et *Le Juif international* d'Henry Ford. L'importance accordée à ce dernier,

le paragon de l'anglo-saxon entrepreneur, est par ailleurs attestée par la présence d'un portrait de Ford ornant le bureau du *Führer* en 1922. Hitler affirma aussi, dans *Mein Kampf*, avoir beaucoup appris de sa lecture des *Protocoles des Sages de Sion*<sup>14</sup>. Pour lui, le jour où ce dernier deviendrait le livre de chevet d'un peuple, le péril juif serait conjuré<sup>15</sup>.

À ses débuts dans l'arène politique, Hitler entra en contact avec différents penseurs qui furent importants pour lui. Selon Otto Strasser, celui-ci fut plus influencé par les conversations qu'il eut que par les livres qu'il lut. Le *Führer* dut donc beaucoup aux entretiens qu'il tint avec des hommes tels que Feder, Rosenberg et Streicher. Mais c'est surtout sous la tutelle d'Eckart que l'antisémitisme d'Hitler prit sa forme définitive. Eckart fut si important pour la formation politique et philosophique du *Führer* que ce dernier lui dédia le deuxième tome de *Mein Kampf*<sup>16</sup>. La dernière influence notable d'Hitler fut sans conteste le géopoliticien Karl Haushofer. Le contact entre les deux hommes s'établit grâce aux bons auspices de Rudolf Hess<sup>17</sup>. Haushofer enseignait une philosophie d'expansion impérialiste et c'est à lui que l'on doit, chez Hitler, le développement de l'idée de *Lebensraum* (espace vital)<sup>18</sup>. En fait, on ne trouve aucune trace de ce terme chez Hitler avant sa captivité<sup>19</sup> mais, après celle-ci, ce concept devint une partie intégrante de sa conception de la politique étrangère.

Lorsque le détenu se mit enfin au travail, il y mit application et sérieux ce qui n'était pas dans ses habitudes de « bohémien ». Peut-être avait-il pressenti l'importance qu'allait révéler l'exercice ? Quoi qu'il en soit, celui-ci débuta l'écriture de *Mein Kampf* en tapant avec deux doigts sur une dactylo qu'on lui avait permis d'avoir

en prison. Il préféra ensuite dicter le tout à ses deux acolytes, Rudolf Hess et Emil Maurice, qui venaient de le rejoindre à *Landsberg am Lech*. Au cours du processus littéraire, un écueil apparut : l'auteur était à demi inculte en ce concernait la grammaire et l'orthographe<sup>20</sup>. Pis, cet autodidacte utilisait un style très ampoulé car il avait peur que ses capacités intellectuelles soient remises en question par ses lecteurs<sup>21</sup>. Malgré le fait que pas moins de sept collaborateurs affirmèrent avoir retravaillé *Mein Kampf* jusqu'à sa première édition (dont le prêtre Bernhard Stempfle, Ernst Hanfstaengl, le critique Josef Stolzing-Cerny et le propriétaire d'imprimerie Adolf Müller), ce texte demeure indigeste, et ce, pas seulement pour son contenu raciste. Le grand écrivain Heinrich Böll affirma même qu'un de ses enseignants de littérature utilisait *Mein Kampf* comme contre-exemple<sup>22</sup>. En fait, la lecture de *Mein Kampf* s'apparente à celle d'un texte rédigé par un cégépien se prenant pour Proust mais n'ayant aucune des capacités littéraires de l'illustre auteur. Les phrases sont longues (parfois 9 lignes), mal construites et répétitives.

Lorsque l'auteur acheva son premier tome, il insista pour qu'il soit intitulé *Quatre ans et demi de bataille contre la stupidité, la lâcheté et le mensonge* : règlement de comptes. Ce n'est qu'après l'intervention de Max Amann que le titre de ce livre devint *Mein Kampf*. En novembre 1926, le second tome était terminé et fut publié à partir du 11 décembre 1926. Mais qu'en est-il du contenu de ce livre ?

## Le contenu idéologique de *Mein Kampf*

Une étude approfondie des 27 chapitres constituant les deux tomes de *Mein Kampf* dépassant le cadre de cet article, nous nous bornerons à analyser les thèmes les plus importants contenus dans ceux-ci. Nous aborderons donc la vie d'Hitler ainsi que l'opinion de ce dernier à propos du *Lebensraum*, de la race et, bien sûr, des Juifs.

Le livre qui nous intéresse ici est non seulement l'exposé d'une doctrine politique mais aussi une autobiographie panégyrique. En effet, *Mein Kampf* débute par une section racontant la jeunesse d'Hitler, son développement intellectuel, sa participation à la Première Guerre mondiale et, bien sûr, son éveil politique. Fait intéressant, celle-ci est structurée comme une saga scandinave. Le héros, en l'occurrence Hitler, se distingue par une naissance obscure, une épreuve (la Grande Guerre), une blessure

(Pasewalk) puis par la révélation d'une mission<sup>23</sup>.

La partie biographique de *Mein Kampf* est intéressante car elle pouvait permettre, à l'époque, une certaine identification avec l'auteur. C'est qu'elle est structurée de telle sorte que les lecteurs peuvent juger que leurs échecs personnels et ceux d'Hitler ont une cause commune : les Juifs<sup>24</sup>.

Nous ne nous attarderons pas plus longuement sur cette partie du livre car sa fonction principale était de souligner à grands traits le caractère exceptionnel du *Führer* quitte à manipuler la réalité. Hitler s'y présente,

pendant de longues pages, sous ses plus beaux atours. Notons ici un exemple de la duplicité de l'auteur. Pour embellir sa décision de faire de la politique, Hitler affirma avoir fait ce choix lors de son séjour à Pasewalk<sup>25</sup>. Or, nous savons que ce dernier ment puisqu'il n'a jamais affirmé, dans ses discours ou ses écrits, une telle chose avant le putsch de 1923<sup>26</sup>. De plus, on sait que ce dernier a tout fait en son

pouvoir pour demeurer au sein de l'armée allemande à la conclusion de la Grande Guerre.

Un autre thème de la diarrhée littéraire qu'est *Mein Kampf* est la notion de *Lebensraum*. L'œcoumène allemand fut une préoccupation fondamentale pour Hitler. Pour lui, les Aryens devaient détenir un espace territorial suffisamment grand afin d'assurer leur pérennité. Dès la première page du premier chapitre, l'auteur écrit que si le territoire occupé par les Allemands se révèle incapable de les nourrir, ceux-ci auront un droit moral d'acquérir d'autres terres. Alors, comme ce dernier le dit si bien : « La charrue fera alors place à l'épée, et les larmes de la guerre prépareront les moissons du monde futur. »<sup>27</sup>. Il croyait aussi que l'étendue territoriale d'un pays n'était pas qu'une question économique ou agro-alimentaire; c'était également un facteur de sécurité extérieure, de liberté et d'indépendance. Bref, il pensait qu'une nation occupant un territoire exigu était plus à même de se faire envahir par ses voisins<sup>28</sup>.

La notion d'espace vital révèle aussi l'influence qu'exercèrent sur Hitler les premiers darwinistes. *Mein Kampf* indique clairement que la vie est une lutte naturelle et inéluctable entre différentes races. La violence s'en trouve du même coup légitimité puisque « ... ce qui est refusé à la douceur, il appartient au poing de le conquérir. »<sup>29</sup>. Les Aryens doivent donc s'assurer de leur place au soleil, place qu'ils obtiendront à l'Est<sup>30</sup>.

Une autre notion de la *Weltanschauung* d'Hitler exposée dans *Mein Kampf* est celle de la race. Pour ce dernier, l'humanité comporte trois sous-catégories. La première, composée des Aryens, crée la civilisation. La seconde, où l'on retrouve entre autres les Latins et les Japonais, conserve le dépôt de la civilisation. Quant à la troisième, elle ne fait que la détruire<sup>31</sup>.

L'auteur croit donc que la culture européenne ne s'explique que par la présence des Aryens. Sans eux, l'Europe sombrerait dans la barbarie<sup>32</sup>. Mais qui sont ces Aryens ? Ils seraient les porteurs du précieux sang germanique que l'on retrouverait principalement chez les Allemands, les Anglo-saxons, les Autrichiens, les Danois, les Flamands, les Néerlandais, les Norvégiens et les Suédois. Le *Führer* appelle aussi de ses vœux la création d'un État raciste. C'est à ce dernier que reviendrait la tâche de veiller à l'amélioration de ce sang si quintessencié<sup>33</sup>. Versant dans un eugénisme en vogue à l'époque, Hitler affirme que l'État se doit de conserver et de prendre grand soin des meilleurs éléments de la race<sup>34</sup>. Parallèlement, il doit empêcher les « dégénérés » d'engendrer pendant les six prochains siècles afin de débarrasser la race de ses imperfections<sup>35</sup>.

Il faut aussi que cet État raciste empêche la dilution du sang arien. Selon l'auteur qui nous intéresse ici, lorsque l'Aryen mélange son sang avec celui des peuples inférieurs, le résultat en est la ruine du peuple civilisateur<sup>36</sup>. Cette idée-phare se retrouve même à l'avant-dernier paragraphe de *Mein Kampf* : « Un État qui, à une époque de contamination des races, veille jalousement à la conservation des meilleurs éléments de la sienne, doit devenir un jour le maître de la terre. »<sup>37</sup>. C'est cette même idée qui aboutira, en 1935, à la promulgation des lois de Nuremberg.

Il serait maintenant à propos d'aborder le thème des Juifs. Hitler se démarquait par l'intensité toute pathologique de son antisémitisme. Dans son livre, les Juifs sont identifiés à la fois de façon entomologique (vermine, poux...) et microbiologique (bacille, microbe, virus...) <sup>38</sup>. L'auteur y affirme qu'ils sont pires que la peste noire<sup>39</sup>. Signe de l'intérêt malsain porté par Hitler à l'égard de ses futures victimes, les mots « juifs », « juive », « juiverie » et « judaïsme » reviennent 466 fois dans son texte. Ce sont les termes les plus utilisés devant « race » (323 fois), « Allemagne » (306 fois) et « guerre » (305 fois)<sup>40</sup>.

*Mein Kampf* regorge de tous les préjugés ayant miné antérieurement les relations entre la chrétienté et le judaïsme européen. On y décrit les Juifs comme étant déicides, sales et immoraux<sup>41</sup>. De plus, ils y sont présentés comme étant sexuellement dépravés. On leur fait même porter la responsabilité de la prostitution, de la traite des

blanches à Vienne et de la résurgence de la syphilis<sup>42</sup> ! Évidemment, la vieille accusation d'aimer avidement l'argent et de prêter à des taux usuraires y occupe une place de choix<sup>43</sup>.

On y décrit aussi les Juifs comme étant fondamentalement des menteurs, adeptes du verbiage afin de dissimuler ou voiler leurs pensées<sup>44</sup>. Ces derniers sont fourbes car ils ont un terrible secret à cacher : ils veulent la domination universelle<sup>45</sup>. Selon Hitler, la prophétie « panjuive » est que les Juifs dévoreront les peuples de la terre et deviendront leurs seigneurs<sup>46</sup>. C'est pour cette raison que le judaïsme serait, historiquement, l'ennemi des Allemands<sup>47</sup>. Ces derniers étant des Aryens représentant l'apex de l'humanité, les Juifs se doivent de rechercher leur ruine (à l'aide de l'instrument financier<sup>48</sup>) afin d'asseoir leur propre pouvoir. Les intérêts des Juifs seraient donc différents des aspirations des Aryens<sup>49</sup> et c'est pourquoi ils formeraient un État dans l'État. Le vocable « communauté religieuse » ne servirait qu'à les dissimuler car leur religion serait en fait une doctrine de la conservation de la race<sup>50</sup>. En somme, le Juif ne peut pas être un Allemand<sup>51</sup>.

Une autre volée de bois vert envoyé par Hitler à l'attention des Juifs concerne la présupposée propension de ceux-ci à abaisser le niveau racial des peuples qui les accueillent. Pour le *Führer*, les Juifs empoisonnent les individus supérieurs en s'accouplant avec eux. Cette « politique nuptiale » non officielle serait une façon pour les Juifs de se rapprocher de leur objectif de domination du monde. Hitler décrit d'ailleurs ce métissage sous un angle faisant apparaître le Juif comme étant un dangereux prédateur sexuel : « Le jeune Juif aux cheveux noirs épilé, pendant des heures, le visage illuminé d'une joie satanique, la jeune fille inconsciente du danger qu'il souille de son sang et ravit ainsi au peuple dont elle sort. »<sup>52</sup>.

Ces considérations nous amène sur un autre terreau fertile en préjugés à l'égard des Juifs : la question raciale. Dans *Mein Kampf*, Hitler n'a de cesse de mettre en opposition l'Aryen et le Juif. Pour lui, ces deux êtres sont antinomiques<sup>53</sup>. Alors que l'Aryen est source de culture, le Juif n'a jamais été en possession d'une civilisation qui lui fut propre. Ce dernier dépend du monde civilisé qui l'entoure car son intelligence ne sert jamais à édifier mais seulement à corrompre et détruire<sup>54</sup>. Les progrès de l'humanité se font malgré lui<sup>55</sup>. Pour l'antisémite virulent qu'est Hitler, il est un parasite :

Il est et demeure le parasite type, l'écornifleur, qui, tel un bacille nuisible, s'étend toujours plus loin, sitôt qu'un sol nourricier favorable l'y invite. L'effet produit par sa présence est celui des plantes parasites : là où il se fixe, le peuple qui l'accueille s'éteint au bout de plus ou moins longtemps<sup>56</sup>.

Les Juifs sont également la cible d'accusations plus modernes dans *Mein Kampf*. Ceci est particulièrement le cas en ce qui concerne « leur » plus récente innovation intellectuelle : le marxisme. C'est que chez Hitler, il y a un amalgame intellectuel qui s'est opéré dans sa *Weltanschauung* entre les Juifs et le marxisme, d'où le néologisme marxistes-juifs parfois employé<sup>57</sup>. Il va sans dire que le *Führer* n'approuvait pas pareille idéologie. Il affirma dans son livre avoir lu et comprit entièrement le *Das Kapital* de Marx avant d'en conclure que les efforts de la social-démocratie, derrière laquelle se cacheraient les Juifs, devaient préparer le terrain pour la domination du capital juif de la finance et de la bourse<sup>58</sup>. Le marxisme amènerait aussi la ruine de la personnalité et de la race ce qui ouvrirait la voie à la domination d'une race inférieure<sup>59</sup>. Pour Hitler, le marxisme était semblable à la lèpre et le bolchevisme était une maladie de Juifs<sup>60</sup> !

En somme, le Juif est représenté comme étant l'ennemi implacable de l'Aryen, faisant souffrir l'humanité entière, contrôlant les nations par sa finance internationale et contaminant tout par sa presse<sup>61</sup>. Il porte la responsabilité de tous les malheurs et est d'une turpitude infinie : « Car, était-il une saleté quelconque, une infamie sous quelque forme que ce fût, surtout dans la vie sociale, à laquelle un Juif au moins n'avait pas participé ? »<sup>62</sup>.

Finalement, nous ne pourrions terminer notre analyse du contenu idéologique de *Mein Kampf* sans souligner ce que l'on chercherait en vain en parcourant les pages de ce livre : des indications concernant la *Endlösung der Judenfrage* (Solution finale de la question juive). En effet, bien que nous sachions qu'Hitler fut le premier à faire une distinction, dès 1919, entre l'antisémitisme émotionnel des pogroms (*gefühlsmässigen*) et l'antisémitisme rationnel (*Venunft*) qui mène à Auschwitz<sup>63</sup>, il ne s'est point avancé sur ce sujet dans son livre. En fait, il s'y est borné à décrier l'influence et les actions des Juifs mais se garda bien de proposer des solutions futures concrètes et criminelles à cette « question ».

## La carrière de *Mein Kampf*

Le pamphlet d'Hitler paru le 18 juillet 1925 aux éditions *Franz Eher Verlag* sous les presses de *Müller und Sohn*. Son prix de vente, 12 marks, était quelque peu prohibitif car représentant près du double du prix moyen d'un livre à l'époque.

Le moins que l'on puisse dire c'est que le succès commercial ne fut pas immédiatement au rendez-vous. On n'en vendit que 9 473 copies en 1925, 6 913 en 1926 et 5 607 en 1927<sup>64</sup>. Pour que *Mein Kampf* soit considéré comme étant un *best-seller*, il aurait fallu en écouler environ 200 000 copies !

Les commentaires des critiques littéraires ne furent pas non plus dithyrambiques. Le *Frankfurter Zeitung*, le journal prééminent de la bourgeoisie libérale, le qualifia de suicide politique et se permit de questionner la stabilité mentale de son auteur. Le *Neue Zürcher Zeitung* parla de « ruminations stériles »<sup>65</sup>. Quant au *Bayerische Vaterland*, il surnomma avec humour le livre *Sein Krampf* (Sa Crampe)<sup>66</sup>. Même un allié aussi convaincu que Rosenberg affirma que cet ouvrage avait été écrit trop rapidement.

[L]a crise économique mondiale consécutive au Krach de 1929 paupérisa le *Mittlestand* (classe moyenne) allemand. Dès lors et devant l'incurie des partis politiques traditionnels weimariens, plusieurs se tournèrent vers le NSDAP. Les succès électoraux subséquents que connut ce parti furent en grande partie responsables de la recrudescence des ventes du livre d'Hitler.

Les ventes décevantes de ce titre s'expliquent principalement par l'absence de qualité littéraire. Carence que l'on peut probablement attribuer au manque d'éducation supérieure de son auteur. À l'aube de la Grande Dépression, on avait vendu à peine 23 000

exemplaires du premier tome et seulement 13 000 du second<sup>67</sup>. Cette désaffection était aussi due au fait qu'Hitler, depuis sa sortie de prison, était retourné malgré lui dans un relatif anonymat<sup>68</sup>.

Malheureusement, la crise économique mondiale consécutive au *Krach* de 1929 paupérisa le *Mittlestand* (classe moyenne) allemand. Dès lors et devant l'incurie des partis politiques traditionnels weimariens, plusieurs se tournèrent vers le NSDAP. Les succès électoraux subséquents que connut ce parti furent en grande partie responsables de la recrudescence des ventes du livre d'Hitler. Avec son nouveau prix de 8 marks, on en vendit 54 086 en 1930, 50 808 en 1931 et 90 351 en 1932<sup>69</sup>.

Après la nomination du *Führer* à la chancellerie, les ventes explosèrent. En 1933, on vendit 1,5 millions de copies grâce aux achats opérés par les différentes organisations nazies et l'engouement indéniable des particuliers<sup>70</sup>. Cette vague d'achats était surtout due au fait que pour moult Allemands ce livre permettait de pénétrer les arcanes du nouveau pouvoir. Hitler devint riche avec des droits de 1,2 millions de reichsmarks uniquement pour 1933<sup>71</sup>. En fait, il touchait 15 % du prix de vente de son livre à partir de cette année-là<sup>72</sup>. En 1936, on en réalisa même une version en braille et l'État en remettait une copie à tous

les nouveaux mariés. Même le camp de concentration de Buchenwald en reçut une soixantaine afin que les détenus puissent s'instruire<sup>73</sup>. Bref, ne pas posséder une copie de *Mein Kampf* relevait pratiquement de la haute trahison sous le III<sup>e</sup> Reich.

Cet ouvrage allait connaître 16 traductions officielles. Aucune de celles-ci ne fut intégrale car l'auteur, qui était maintenant chef d'État, insista pour que l'on expurge certaines parties gênantes du livre. Fait intéressant, Hitler refusait d'être publié en français. C'est seulement en 1934 que l'on put lire *Mein Kampf* dans la langue de Molière grâce à une version pirate des *Nouvelles Éditions Latines*. Cette version, illégale, sera saisie mais l'on peut aujourd'hui l'acheter chez la plupart des libraires du Québec.

Peu de gens à l'époque prirent conscience du danger que représentaient le national-socialisme et son livre phare. Les Gunther Anders, Hannah Arendt, Franklin D. Roosevelt, de Gaulle et David Ben Gourion de ce monde furent peu nombreux. Trop peu de gens lisèrent *Mein Kampf* et le prirent au sérieux. Pis, les diplomates, généraux et politiciens anglais et français ne firent pas partie des clairvoyants<sup>74</sup>. Il est cependant vrai qu'Hitler participa à cet aveuglement collectif en présentant, une fois au pouvoir, une image publique plus bénigne<sup>75</sup>.

La Seconde Guerre mondiale ne ralentira pas les ventes. À la conclusion de celle-ci, environ 12 450 000 copies étaient en circulation en Allemagne auxquelles il faut ajouter celles ayant trouvé preneur à l'étranger<sup>76</sup>. La chute du III<sup>e</sup> Reich eut cependant un énorme impact sur l'ouvrage qui nous intéresse. L'an 1948 allait à toute fin pratique sonner le glas de l'édition allemande de *Mein Kampf*. C'est que la Bavière, qui venait d'obtenir les droits du livre, se refusait à toute réédition. Il n'était même pas question d'en publier une version critique<sup>77</sup>.

Il est indéniable que les autorités ouest-allemandes ne savaient que faire du livre d'Hitler. Ceci ne fut jamais aussi visible qu'en 1960. Cette année-là, la *Polizei* berlinoise opéra des descentes auprès des librairies de seconde main vendant *Mein Kampf*. En RFA, ce livre était considéré comme toxique. Il fallut attendre jusqu'en 1974 pour que l'historien Werner Maser publie une étude reprenant de larges citations issues de celui-ci. La Bavière a même été capable, en recourant aux tribunaux ou par pressions diplomatiques, de retirer officiellement *Mein Kampf* des marchés russe (1992), portugais (1998), tchèque (2000) et polonais (2005).

Ce fut plutôt à l'étranger que *Mein Kampf* pérennisa son existence. Il fut publié dans plusieurs pays tels que l'Argentine, le Brésil, le Danemark, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Japon, le Mexique et le Portugal. En 1960, le *New York Times* affirmait que l'éditeur américain Houghton Mifflin en vendait environ 5 000 copies annuellement<sup>78</sup>. C'est cependant au sein du monde musulman qu'il redevint un *best-seller*. Ceci n'a rien de récent ou d'accidentel; dès 1939, le *Times* de Londres annonçait que les Palestiniens étaient les meilleurs acheteurs hors Reich<sup>79</sup>. Cette situation sera d'ailleurs renforcée par la création d'Israël puisque les ventes de l'œuvre d'Hitler se nourrissent de l'antisémitisme et de l'antisionisme pullulant au Moyen-Orient. L'attrait exercé par ce livre sur certains musulmans ne se dément d'ailleurs toujours pas. En effet, la dernière vague de popularité de *Mein Kampf* avant celle de 2016 eut lieu en 2005 en Turquie où plus de 100 000 copies furent vendues en à peine deux mois<sup>80</sup>.

## Conclusion

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2016, *Mein Kampf* peut être reproduit et vendu par quiconque. Il n'existe donc plus aucun obstacle à la prolifération de ce livre qui est une négation de la démocratie et de l'égalité entre les individus.

Si le texte de cet ouvrage n'a presque rien d'innovateur tant du côté de son nationalisme que des demandes politiques qui y sont affichés, il se démarque cependant par son immense haine envers une large partie de l'humanité. Ceci n'a rien de surprenant quand on sait qu'Hitler, avec les affres de la Seconde Guerre mondiale, alla jusqu'à qualifier l'Homme de « ridicule bactérie cosmique »<sup>81</sup>.

*Mein Kampf* ne devint jamais une bible nazie; c'était un livre trop verbeux, autobiographique et redondant pour pouvoir servir d'inspiration journalière<sup>82</sup>. Il n'en reste pas moins qu'il représente la meilleure vitrine de la pensée du *Führer*. En fait, comme l'a si bien dit le philosophe Alexandre Koyré, ce livre fut une « conspiration en plein jour »<sup>83</sup>. L'on ne peut que regretter que la doctrine présentée dans ce livre fut, à l'instar de son auteur, constamment sous-estimée.

Il ne sert à rien de cacher ce livre de nos jours. Nous sommes plutôt d'avis qu'il faille le montrer, le décortiquer et l'analyser afin d'en dégager les absurdités et les illogismes. C'est en somme ce à quoi s'attela le fameux *Institut für Zeitgeschichte* lorsqu'il publia cette année un *Mein Kampf* commenté par des professeurs réputés. En somme, ce livre peut nous permettre de retenir cette leçon offerte par l'Histoire : les mots ont un sens...

- 1 Cité dans : François Delpla, « La prise du pouvoir par Hitler », *Commentaire* 2015/3 (numéro 151), p. 569 et 570.
- 2 Richard J. Evans, *Le Troisième Reich*, Paris, Flammarion, 2009, tome I, p. 253.
- 3 Joachim C. Fest, *Hitler*, New York, Vintage Books, 1975, p. 200.
- 4 Cité dans : Timothy W. Ryback, *Dans la bibliothèque privée d'Hitler. Les livres qui ont modelé sa vie*, Paris, Le cherche midi, 2009, p. 113.
- 5 Ian Kershaw, *Hitler. 1889-1936 : Hurbis*, Paris, Flammarion, 2001, tome I, p. 332.
- 6 Alan Bullock, *Hitler. A Study in Tyranny*, New York, Konecky & Konecky, 1962, p. 122.
- 7 Otto Strasser et Victor Alexandrov, *Le Front Noir contre Hitler*, Paris, Culture, Art, Loisirs, 1968, p. 73 et 74.
- 8 Kershaw, *Hitler. 1889-1936 ...*, tome I, p. 356.
- 9 Pierre Milza et Marianne Benteli, *Le fascisme au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Richelieu, 1973, p. 127.
- 10 C'est à ce célèbre historien nationaliste que l'on doit la formule *Die Juden sind unser Üngluck* (les Juifs sont notre malheur) qui sera ensuite reprise sur la page frontispice du *Der Stürmer*. Voir à ce sujet : Yehuda Bauer, *A History of the Holocaust*, Danbury, Franklin Watts, 1982, p. 47.
- 11 Houston Stewart Chamberlain (1855-1927) était un anglais germanophile qui a longuement traité de la race aryenne dans ses écrits. Hitler l'admirait et assista même à ses funérailles.
- 12 Kershaw, *Hitler. 1889-1936 ...*, tome I, p. 78.
- 13 Wolfgang Benz, *A concise history of the Third Reich*, Berkeley, University of California Press, 2006, p. 55.
- 14 C'est entre le 26 août et le 7 septembre 1903 que paraît à Saint-Petersbourg, dans le journal *Znamyia*, une série de textes baptisés *Protocoles des Sages de Sion*. Ces textes sont présentés comme étant la transcription de procès-verbaux de conférences où se seraient discutés les plans d'une conspiration juive pour la conquête du monde. Dès l'été 1921, on sait que les Protocoles sont un plagiat en partie du *Dialogue aux enfers entre Machiavel et Montesquieu, ou la politique de Machiavel au XIX<sup>e</sup> siècle*.
- 15 Adolf Hitler, *Mon Combat*, Paris, Nouvelles Éditions Latines, 1934, p. 307.
- 16 Robert S. Wistrich, *Hitler and the Holocaust*, London, Weidenfeld & Nicolson, 2001, p. 130.
- 17 Woodruff D. Smith, *The Ideological Origins of Nazi Imperialism*, Oxford, Oxford University Press, 1986, p. 218.
- 18 Marlis G. Steinert, *L'Allemagne nationale-socialiste 1933-1945*, Paris, Éditions Richelieu, 1972, p. 115.
- 19 Marlis Steinert, *Hitler*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1991, p. 184.
- 20 Ryback, *Dans la bibliothèque ...*, p. 120.
- 21 Fest, *Hitler ...*, p. 202.
- 22 Michael H. Kater, *Hitler Youth*, Cambridge, Harvard University Press, 2004, p. 42.
- 23 Johann Chapoutot, « Hitler : l'homme providentiel qui ne croyait pas à la Providence », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 2010/1 (n° 13), p. 66.
- 24 Antoine Vitkine, *Mein Kampf. Histoire d'un livre*, Paris, Flammarion, 2009, p. 302.
- 25 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 205.
- 26 Kershaw, *Hitler. 1889-1936 ...*, tome I, p. 175.
- 27 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 17.
- 28 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 138 et 139.
- 29 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 140.
- 30 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 142 et 639.
- 31 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 289.
- 32 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 381.
- 33 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 404.
- 34 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 406.
- 35 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 403.
- 36 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 285.
- 37 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 686.
- 38 Jacques J. Rozenberg, « Biologie de la race et psychopathologie. La dialectique mythique de l'antisémitisme », *Archives de Philosophie*, 2001/1 (tome 64), p. 82.
- 39 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 64.
- 40 Vitkine, *Mein Kampf ...*, p. 45.
- 41 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 64 et 307.
- 42 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 66 et 245.
- 43 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 309 et 620.
- 44 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 69, 71 et 229.
- 45 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 313.
- 46 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 450.
- 47 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 271.
- 48 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 619.
- 49 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 450.
- 50 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 152.
- 51 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 68.
- 52 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 325.
- 53 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 299.
- 54 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 301 et 302.
- 55 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 303.
- 56 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 304 et 305.
- 57 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 546.
- 58 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 66, 67 et 213.
- 59 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 320.
- 60 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 175 et 252.
- 61 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 68, 150, 152, 193, 241, 242, 314 et 636.
- 62 Hitler, *Mon Combat ...*, p. 64.
- 63 Raul Hilberg, *La destruction des Juifs d'Europe*, Paris, Gallimard, 2006, tome I, p. 96.
- 64 André Brissaud, *Les SS*, Paris, Culture, Art, Loisirs, 1968, p. 59.
- 65 Vitkine, *Mein Kampf ...*, p. 69.
- 66 Ryback, *Dans la bibliothèque ...*, p. 127.
- 67 Kershaw, *Hitler. 1889-1936 ...*, tome I, p. 358.
- 68 Au début de 1930, une étude portant sur l'histoire allemande éditée en Angleterre ne mentionnait Hitler qu'une seule fois, et ce, en note de bas de page. Pis, ce n'était que pour affirmer que ce dernier avait disparu après 1923. Voir à ce sujet : Roland N. Stromberg, *Europe in the Twentieth Century*, 4<sup>e</sup> éd., Upper Saddle River, Prentice Hall inc., 1997, p. 187.
- 69 Brissaud, *Les SS...*, p. 59.
- 70 Kershaw, *Hitler. 1889-1936 ...*, tome I, p. 358.
- 71 Richard J. Evans, *Le Troisième Reich*, Paris, Flammarion, 2009, tome II, p. 453.
- 72 Vitkine, *Mein Kampf ...*, p. 64.
- 73 Eugen Kogon, *The theory and practice of hell. The German concentration camps and the system behind them*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 2006, p. 134.
- 74 François-Georges Dreyfus, *L'Allemagne contemporaine. 1815-1990*, Paris, Presses universitaires de France, 1991, p. 434.
- 75 Claudia Koonz, *The Nazi Conscience*, Cambridge, Harvard University Press, 2003, p. 102.
- 76 Vitkine, *Mein Kampf ...*, p. 84.
- 77 Caesar C. Aronsfeld, « *Mein Kampf*, 1945-1982 », *Jewish Social Studies*, vol. 45, no. 3-4 (summer-fall 1983), p. 311.
- 78 Vitkine, *Mein Kampf ...*, p. 207.
- 79 Vitkine, *Mein Kampf ...*, p. 265.
- 80 Günther Jikeli, « L'antisémitisme en milieu et pays musulmans : débats et travaux autour d'un processus complexe », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2015/2 (n° 62-2/3), p. 93.
- 81 Ian Kershaw, *Hitler. 1936-1945 : Némésis*, Paris, Flammarion, 2001, tome II, p. 724.
- 82 Evans, *Le Troisième ...*, tome II, p. 293.
- 83 Cité dans : Vitkine, *Mein Kampf ...*, p. 67.

## Sélection bibliographique

### Sources

Hitler, Adolf. *Mon Combat*. Paris, Nouvelles Éditions Latines, 1934. 685 pages.

### Ouvrages

Ayçoberry, Pierre et al. *L'Allemagne de Hitler 1933-1945*. Paris, Éditions du Seuil, 1991. 427 pages.

Bauer, Yehuda. *A History of the Holocaust*. Danbury, Franklin Watts, 1982. 398 pages.

Benz, Wolfgang. *A concise history of the Third Reich*. Berkeley, University of California Press, 2006. 309 pages.

Brissaud, André. *Les SS*. Paris, Culture, Art, Loisirs, 1968. 310 pages.

Bullock, Alan. *Hitler. A Study in Tyranny*. New York, Konecky & Konecky, 1962. 848 pages.

Dreyfus, François-Georges. *L'Allemagne contemporaine. 1815-1990*. Paris, Presses universitaires de France, 1991. 551 pages.

Evans, Richard J. *Le Troisième Reich*. Paris, Flammarion, 2009. 3 volumes.

Fest, Joachim C. *Hitler*. New York, Vintage Books, 1975. 844 pages.

Hilberg, Raul. *La destruction des Juifs d'Europe*. Paris, Gallimard, 2006. 3 volumes.

Kater, Michael H. *Hitler Youth*. Cambridge, Harvard University Press, 2004. 355 pages.

Kershaw, Ian. *Hitler*. Paris, Flammarion, 2001. 2 volumes.

Kogon, Eugen. *The theory and practice of hell. The German concentration camps and the system behind them*. New York, Farrar, Straus and Giroux, 2006. 343 pages.

Koonz, Claudia. *The Nazi Conscience*. Cambridge, Harvard University Press, 2003. 362 pages.

Milza, Pierre et Marianne Benteli. *Le fascisme au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Éditions Richelieu, 1973. 413 pages.

Ryback, Timothy W. *Dans la bibliothèque privée d'Hitler. Les livres qui ont modelé sa vie*. Paris, Le cherche midi, 2009. 415 pages.

Smith, Woodruff D. *The Ideological Origins of Nazi Imperialism*. Oxford, Oxford University Press, 1986. 333 pages.

Steinert, Marlis. *Hitler*. Paris, Librairie Arthème Fayard, 1991. 713 pages.

Steinert, Marlis G. *L'Allemagne nationale-socialiste 1933-1945*. Paris, Éditions Richelieu, 1972. 398 pages.

Strasser, Otto et Victor Alexandrov. *Le Front Noir contre Hitler*. Paris, Culture, Art, Loisirs, 1968. 308 pages.

Stromberg, Roland N. *Europe in the Twentieth Century*. 4<sup>e</sup> éd. Upper Saddle River, Prentice Hall inc., 1997. 514 pages.

Vitkine, Antoine. *Mein Kampf. Histoire d'un livre*. Paris, Flammarion, 2009. 317 pages.

Wistrich, Robert S. *Hitler and the Holocaust*. London, Weidenfeld & Nicolson, 2001. 322 pages.

### Articles de périodiques

Aronsfeld, Caesar C. « *Mein Kampf, 1945-1982* », *Jewish Social Studies*, vol. 45, no. 3-4 (summer-fall 1983), p. 311-322.

Chapoutot, Johann. « Hitler : l'homme providentiel qui ne croyait pas à la Providence », *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, 2010/1 (no. 13), p. 63-71.

Delpla, François. « La prise du pouvoir par Hitler », *Commentaire*, 2015/3 (no. 151), p. 563-572.

Jikeli, Günther. « L'antisémitisme en milieux et pays musulmans : débats et travaux autour d'un processus complexe », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2015/2 (n° 62-2/3), p. 89-114.

Rozenberg, Jacques J. « Biologie de la race et psychopathologie. La dialectique mythique de l'antisémitisme », *Archives de Philosophie*, 64 (no. 1, 2001), p. 71-86.

# La pensée historique appliquée aux cartes anciennes à partir de la compréhension de l'espace

**Catinca Adriana Stan**, chargée de cours, didactique des sciences humaines, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

**Margot Kaszap**, professeure titulaire, didactique des sciences humaines, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

**Yaïves Ferland**, chargé de cours, Faculté de foresterie, de géographie et de géomatique, Université Laval

La géographie (description de la Terre) et la cartographie (traçage et interprétation des cartes) reposent sur le constant emploi combiné des textes, des nombres et des formes graphiques significatives pour la représentation des lieux et de l'espace suivant des règles de sémiologie (Bertin, 1967, 2013; Ferland, 2000; Gimeno, 1980; Hussy, 1995). Qu'elle produise des données pour dresser une carte ou qu'elle s'en serve, la géographie est toujours une enquête de terrain, même indirecte à l'aide de représentations cartographiques, qui met en œuvre des raisonnements et des analyses à plusieurs échelles spécifiquement géospatiaux (Lacoste, 1976, p. 14; Laurin, 2001; Le Roux, 1997). La méthode graphique, en tant que méthode de traitement scientifique de l'information qui est présentée dans un langage visuel, est applicable pour tout raisonnement géospatial logique (Bertin, 1967, 2013; Boardman, 1983; Gimeno, 1980) et sa bonne pratique procure l'habitude de la réflexion et de l'analyse de contenu graphique et informationnel plutôt qu'une accumulation de connaissances (Gimeno, 1980).

Cela nous amène à penser que la question géographique n'est pas tant de savoir « qui ou quoi se trouve où ? », ce qui ne serait qu'une localisation, mais « pourquoi c'est là et pas ailleurs ? » (Mérenne-Schoumaker, 2005, p. 83 et 97), ce qui permet de saisir une situation, un phénomène ou une évolution spatiale. Autrement dit, elle porte sur les conditions, contraintes, circonstances ou possibilités propres à tel endroit où s'est produit tel événement, par où se déplace tel phénomène, où évolue telle situation sociale ou se développera un aménagement plutôt qu'un autre. En cela, l'espace et sa représentation graphique sont au cœur de tout raisonnement géographique.

## 1. Programme de formation en univers social – géographie et histoire – par rapport à l'espace

Le repérage, l'observation et l'analyse d'un territoire sont des habiletés intellectuelles qui traversent l'enseignement primaire et secondaire, même si, dans les faits, peu d'heures leurs sont consacrées. Dès le début de leur scolarité, les élèves sont appelés à « Construire leur représentation de l'espace, du temps et de la société » (MÉLS, 2001, p. 163). Ensuite, aux deuxième et troisième cycles du primaire, en univers social, on retrouve une compétence qui fait appel à la compréhension de l'espace : « Lire l'organisation d'une société sur son territoire » (MÉLS, p. 173). Le nouveau programme d'histoire du secondaire s'appuie aussi sur l'étude de la géographie, notamment par les composantes de la première compétence « Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada », à savoir :

- Considérer des repères géographiques;
- Déterminer les limites du territoire;
- Relever des éléments naturels du territoire;
- Relever des traces de l'occupation du territoire (MEESR, 2015).

En géographie, au niveau secondaire, la lecture spatiale est importante, telle que l'indique la compétence « Lire l'organisation d'un territoire » (MÉLS, 2006, p. 303.) En ce qui concerne la carte géographique, nous ne retrouvons que quelques opérations intellectuelles qui permettent d'interpréter une carte :

- Prendre connaissance du titre, de l'échelle et de l'orientation;
- Situer l'espace cartographié;
- Décoder les signes et les symboles de la légende;

- Reconnaître l'existence de formes spatiales : zones de distribution de la population, zones d'activités, zones de végétation, etc.; et
- Bâtir un raisonnement à l'aide des informations indiquées sur la carte (MÉLS, 2006, chapitre 7, p. 330).

Or, les termes géographiques généralement employés pour traiter divers points de vue ne sont pas celui de territoire mais ceux de : milieu, espace, domaine, aire, paysage, monde, environnement... qu'on ne peut pas a priori clairement délimiter.

De ce bref survol des programmes scolaires nous retenons un glissement terminologique qui se fait très tôt dans le parcours scolaire, celui entre l'espace et le territoire. D'ailleurs, l'espace n'est pas défini en tant que concept. Au secondaire, seulement certains types de territoire sont qualifiés : le territoire urbain, le territoire région, le territoire agricole, le territoire autochtone et le territoire protégé (MÉLS, 2006, p. 314-315).

Il faut préciser que le territoire et la territorialité ne sont pas des concepts simples et accessibles directement à la compréhension individuelle, car ce sont des constructions sociales, politiques et culturelles s'étendant sur un espace physique dont les caractéristiques sont variées selon les usages (Ferland, 2006). Bien souvent, il ne peut y avoir de compréhension de ce qu'est un territoire propre et de sa signification qu'en le décrivant sur une carte pour le mettre en relation (pas toujours exclusive) avec d'autres.

Il est à noter que, même si la géographie est placée en premier dans l'intitulé du programme, on constate que son importance ne sert, par ces seuls concepts procéduraux de « l'organisation du territoire », que de toile de fond, de contrainte ou de support de référence à l'évolution historique et à l'organisation géospatiale de la société, sans plus (Larouche et al., 2014). On ne mentionne les atlas et les cartes géographiques qu'en tant que documents de « contexte de réalisation » pour les compétences visées, parmi bien d'autres ressources ou techniques particulières (MÉLS, 2001, p. 187), sans méthode évidente pour l'enseignant afin d'activer un raisonnement géographique chez l'élève.

## 2. La carte géographique comme source multidimensionnelle

Selon le type de document (il y a une grande variété de cartes et de cartogrammes), Cadène (2004, p. 13-19) avance d'abord que le titre, la toponymie, l'échelle graphique ou numérique et la légende permettent de situer l'espace représenté au sein de territoires plus vastes et d'en reconnaître les dimensions relatives et celles de ses composantes. Puis la source et la nature

des données, les méthodes de leur traitement (ex. : la généralisation, la mise en classe des statistiques) et la symbologie graphique utilisée (points, lignes, polygones) permettent d'apprécier les modes de représentation d'un phénomène par sa disposition, sa distribution, sa densité, etc. La critique de la source (des données et celle du fond de carte, si différente) révélera l'intention, l'expertise ou le biais de l'auteur de la carte. Ensuite, l'analyse cartographique visera à reconnaître les invariants d'une structure spatiale en ce lieu, les processus producteurs de formes spatiales (en particulier les trames urbaines) et même les problématiques ou les enjeux en cause par ce « discours cartographique ».

La carte possède des caractéristiques de cohérence interne qui permettent d'en tirer des renseignements qui n'y ont pas été inscrits volontairement par son auteur. Les propriétés de synopticité et de panopticité d'une carte bien faite (Brunet, 1987, p. 33), où tout ce qui doit être représenté sous ce titre est montré complètement dans le cadre du feuillet de papier ou de la fenêtre à l'écran, établissent sa valeur de scientificité géographique. Ce que la carte laisse voir, si elle a « quelque chose à dire », c'est du fait d'une capacité de représentation qui reflète une organisation significative de l'espace, comme son auteur l'a comprise, mais cela ne va pas sans apprentissage (Brunet, 1987, p. 260-261).

## 3. Lire en univers social

Dans la section qui suit nous présentons brièvement quelques recherches et travaux à propos de la lecture en univers social, afin de mettre en contexte notre propre définition de ce que signifie la lecture de documents iconographiques, en particulier quand on analyse la carte géographique en classe d'histoire.

### 3.1 Sources écrites et documents iconographiques

Plusieurs chercheurs associent la lecture en univers social à l'étude des sources historiques, de nature écrite (Martel, 2009; 2014; Dery et Yelle, 2014; Demers, Lefrançois et Éthier, 2014; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013). Au-delà de leurs nuances, réflexions personnelles et contributions à éclairer ce que signifie la pensée historique, ces articles ont comme fondement le modèle de la pensée historique telle que décrit par Seixas (2004; 2012; 2013), c'est-à-dire basé sur six critères d'investigation de sources primaires : l'évidence, la signification, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique et la dimension morale. Parfois, les chercheurs insistent également sur les euristiques qui caractérisent le raisonnement en histoire, telles que définies par Wineburg (2001) : la lecture approfondie (lire entre les

lignes, identifier le non-dit, etc.); la provenance de la source (critique externe et interne); la contextualisation (à une époque et à des événements historiques) et la corroboration (la confrontation des points de vue dégagés dans plusieurs sources, qui peuvent apporter une information complémentaire ou qui peuvent s'opposer).

D'autres chercheurs ont le mérite d'aller dans des sentiers moins bien battus et de se pencher sur le traitement de l'information provenant de sources autres que des textes (Demers, Lefrançois et Éthier, 2014; Laperle, 2014; Boutonnet, Joly-Lavoie et Yelle, 2014). À ce titre, soulignons les travaux de Larouche (2011a; 2011b; 2012; 2014) qui prend en considération l'objet comme source primaire, en montrant également le potentiel des musées pour l'enseignement de l'histoire, les documents iconographiques, qui, selon l'auteure, posent la difficulté d'être considérés comme « neutres », ou celle de marquer au plan affectif les élèves, les empêchant de les concevoir comme des sources qu'on doit questionner et à partir desquelles on construit un raisonnement sur le passé (Larouche, 2014, p. 220).

#### 4. Pensée historique et méthode géographique appliquées à des cartes anciennes

Pour développer davantage la lecture en univers social, nous proposons d'inclure les cartes géographiques, y compris des cartes anciennes, parmi les sources primaires, puisqu'elles constituent à notre avis des outils puissants qui sont marginalisés à la fois par les enseignants et les chercheurs. Par exemple, Genevois (2014) invoque leur

complexité et la difficulté de les interpréter.

Être capable d'interpréter des cartes anciennes, tant au primaire qu'au secondaire, développe la capacité d'imager le passé. L'interprétation des cartes en classe d'univers social, de géographie ou d'histoire sert non seulement à mobiliser la pensée hypothético-déductive, mais aussi à associer une carte à un territoire, une période historique et à la placer dans le contexte historique présent ou passé d'une société.

#### 4.1 La pensée historique

Pour développer la compréhension et l'interprétation des cartes historiques, nous proposons d'adapter les 6 critères de la pensée historique de Seixas (2012) dans le but de construire un modèle à partir duquel les élèves peuvent développer leur « esprit critique ». À titre d'exemple d'une telle analyse, la carte suivante de Samuel de Champlain (*Carte géographique de la Nouvelle France faitte par le sieur de Champlain Saint Tongois Cappitaine ordinaire pour le Roy en la Marine, 1612*) montre comment ces critères peuvent être utilisés.

##### 1. L'évidence

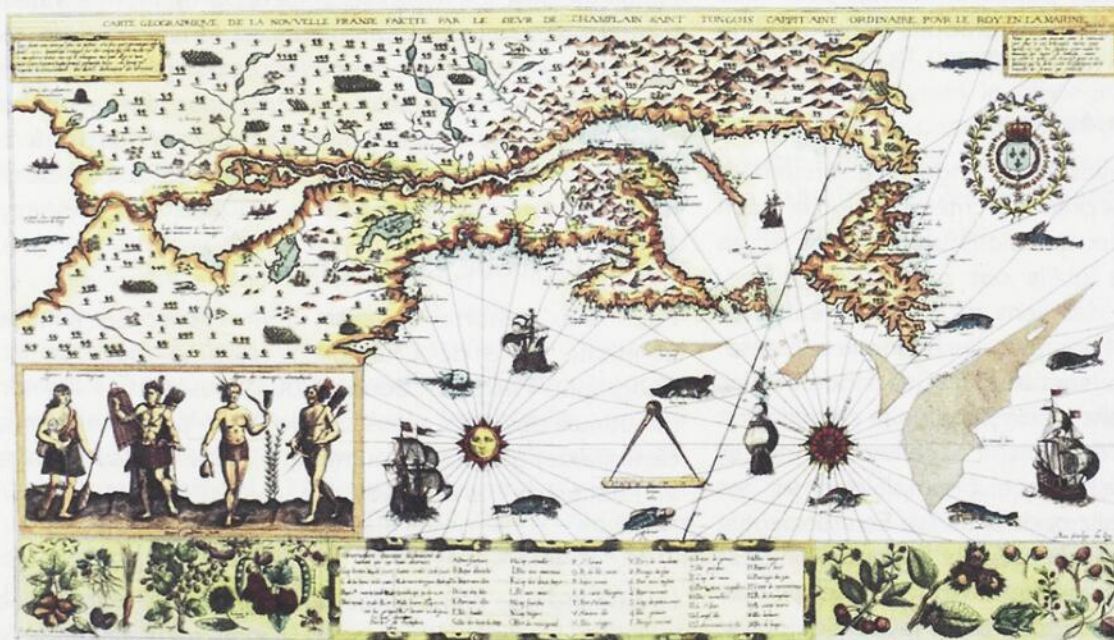
Ce critère conduit les élèves à explorer les données qu'ils peuvent observer, en suivant les étapes suivantes :

- a) localiser et noter des éléments comme le titre, la légende, les coordonnées géographiques, l'échelle, l'auteur et l'année de production;
- b) décoder ce que habituellement on s'attend à retrouver sur une carte géographique, comme la topographie, l'hydrographie, la terre, les îles, etc.;

c) décrire les autres informations telles que les figures et les dessins.

Les élèves pourraient alors être en mesure de répondre à la question : « Est-ce que le but de la carte est d'informer sur l'emplacement et sur l'espace cartographié ou sommes-nous devant une possible représentation politique d'un territoire ? ».

En corroborant ces trois angles d'observation, on



Source : S. de Champlain, Carte géographique de la Nouvelle-France, 1612. Bibliothèque et Archives Canada, En ligne [https://www.collectionscanada.gc.ca/education/008-3070-f.html]

peut inférer que ce document, malgré la présence des éléments qu'on retrouve habituellement sur des cartes géographiques, a été produit non pour une fonction utilitaire (naviguer en mer, se repérer, etc.), mais pour une fonction politique, celle de fournir une preuve des possessions françaises en Amérique du Nord.

## 2. La signification

Ce critère amène les élèves à se reporter au contexte historique. Ils peuvent utiliser leurs connaissances antérieures pour placer la confection de cette carte au début du XVII<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire au début de la colonisation française en Amérique du Nord. Les élèves peuvent ensuite répondre à la question : « Qu'est-ce que nous apprenons sur l'histoire du Québec à partir de cette carte ? » Les déductions directes qu'on peut faire concernant le transport, les distances, les armes, la présence des Amérindiens, etc., peuvent être corroborées avec des connaissances antérieures pour mieux situer la carte dans le temps et la placer dans le contexte du début de la colonisation. Cela peut faire émerger d'autres questions, qui conduiront éventuellement à des recherches plus approfondies, comme par exemple « Quelle était la relation entre les Amérindiens et les explorateurs français au début du XVII<sup>e</sup> siècle ? ». En se basant sur la façon dont les Amérindiens sont représentés sur la carte (vêtements, armes, moyens de transport et habitations), on peut fournir une réponse provisoire qui resterait à valider : relation inégale et combinée de développement entre les Amérindiens et les Français. Il est nécessaire de consulter d'autres sources primaires, en commençant par d'autres cartes ou écrits de Champlain (ex. le livre *Des Sauvages*, publié en 1603), pour faire ensuite un survol de documents produits dans la même époque (ex. les écrits de Récollets).

## 3. Les causes et les conséquences

Ce critère permet aux élèves de prolonger le raisonnement commencé avec les deux premiers critères. Selon la façon dont ils ont répondu aux questions précédentes et les événements historiques qu'ils ont mis en discussion, les élèves peuvent faire des liens de causalité entre les différents événements et conférer ainsi un sens au passé. Des questions possibles seraient : « Quels ont été les principaux facteurs qui ont rendu possible la colonisation française en Amérique du Nord ? Quelles ont été les conséquences de la vision que Champlain a sur les Autochtones pour le public occidental ? ». En associant la carte à des événements historiques de l'époque, on peut identifier les multiples causes (la politique expansionniste de différents États, les institutions et leurs idéologies, les actions posées par des groupes ou des individus, etc.) qui ont eu des conséquences sur l'occupation et

l'aménagement du territoire : l'expansion coloniale, la traite de fourrures, la rivalité entre les Français, Hollandais et Anglais en Amérique du Nord, la rivalité entre les tribus, etc.

## 4. La continuité et le changement

Ce critère permet aux élèves de prendre en compte le présent et d'avoir une vue en perspective sur le passé. Ils peuvent comparer la carte de Champlain avec une carte actuelle, l'image des Amérindiens avec des images contemporaines, etc., afin de discuter des éléments de la carte qui ont changé ou qui sont restés les mêmes. Une question possible serait alors : « Quel est, à votre avis, le changement le plus important ? ».

## 5. La perspective historique

Ce critère conduit les élèves à développer de l'empathie avec l'auteur de la carte ou avec d'autres acteurs historiques. Les élèves peuvent consulter leurs commentaires et observations faits lors du premier critère l'évidence. Une question possible pourrait être : « En se basant sur cette carte, quelle est, selon vous, la vision de Champlain sur la Nouvelle-France ? » Dans la même veine, les élèves pourront se questionner sur comment Champlain imaginait l'avenir de la Nouvelle-France en termes de développement et de relations souhaitées avec les Amérindiens, ayant en vue l'emphase que l'auteur de la carte met sur les ressources naturelles du territoire (les plantes dessinées, les espèces marines, les forêts, etc.).

## 6. La dimension morale

Ce critère conduit les élèves à développer une relation culturelle avec ce type de carte et à réaliser la valeur historique qu'elle a aujourd'hui, en tenant compte du contexte de production et des outils géographiques de l'époque, pour aller au-delà des inexactitudes territoriales. Les élèves pourraient alors répondre à la question : « Comment cette carte peut-elle nous aider à mieux comprendre le présent ? ».

## 4.2 La méthode géographique

Pour faire ressortir d'autres informations, on analyse la même carte de Champlain selon la méthode du géographe Philippe Cadène (2004), basée sur l'examen minutieux des trois types de données présentes sur la carte (texte, graphique, numérique), ainsi que sur la mise en relation de ces données.

### 1. Les données littéraires

Le titre indique bien l'auteur et sa qualité de « Capitaine ordinaire pour le Roy en la Marine », justifiant qu'il s'agit d'une carte au meilleur de la connaissance scientifique directe (par ses explorations) et indirectes

(par des renseignements et cartes d'autres explorateurs) à l'époque, en 1612. La Nouvelle-France est là, mais est-ce que tout l'espace géographique représenté correspond à ce que sera plus tard la colonie ainsi nommée ? La légende n'a pas d'autre fonction que la toponymie, utilisant des lettres et chiffres pour repérer ces endroits sur la carte, sans quoi elle serait surchargée de noms, surtout sur les rives qui ont été explorées et, justement, nommées par Champlain lui-même et ses prédécesseurs, dont Jacques Cartier. L'auteur y mentionne d'ailleurs qu'il n'a pas encore reconnu certaines côtes.

## 2. Les données numériques

Outre la date et les repères toponymiques, les chiffres servent dans la légende à indiquer certaines déclinaisons magnétiques observées en certains lieux nommés et sur un seul méridien oblique, à marquer les latitudes. Les élèves peuvent comparer celles-ci avec les véritables latitudes actuelles d'endroits connus à repérer, tels qu'une pointe de Terre-Neuve, le Cap Breton, Gaspé, Québec ou le Lac Champlain. On y retrouve une échelle double : numérique et graphique.

## 3. Les données graphiques

Il n'y a pas de parallèles et qu'un seul méridien en mer (indique-t-il vraiment le Nord ?), les lignes tracées en mer seulement montrent des directions partant de roses des vents, ce qui équivaut au système permis par les technologies de l'époque. Des symboles explicites, mais placés pour la plupart de façon aléatoire, en densité et en disposition, représentent et distinguent les mers (bateaux, animaux marins, bancs de pêche) des terres (arbres, montagnes, animaux, abondance de toponymes et de cours d'eau); entre les deux, on apprécie les formes et textures graphiques avec des îles côtières et des embouchures. Des groupements de cabanes indiquent l'emplacement de villages avec les noms de leurs habitants; les élèves peuvent les relever, selon la graphie de l'époque (*montaignois*, *yrocois*). Même s'il y a de nombreuses distorsions ou omissions par rapport à la configuration connue aujourd'hui, les formes générales et plusieurs détails sont tout à fait reconnaissables en comparaison. Par contre, vers l'Ouest, l'auteur n'a pu que s'en tenir à ce qu'ont dit ses interlocuteurs autochtones, l'échelle de distance devenant temporelle : « 15 journées de canot ». Le sceau du Roy fait de cette carte un document officiel. D'ailleurs, cette carte n'a pas été produite en vue d'un usage utilitaire mais il s'agit d'un acte politique faisant foi de la réelle possession par la France de ce territoire nouveau.

Les données composant la carte étant analysées, le raisonnement géographique se poursuit en discutant de

la localisation, de la disposition relative, de la distribution et des contrastes entre les éléments représentés. Quels grands traits permettent de voir une structure dans l'organisation naturelle, et possiblement humaine, de ces espaces ? Par exemple, on observe un parallélisme entre plusieurs côtes (Basse Côte-Nord, côtes du Maine et de la Nouvelle-Écosse) et l'orientation générale du fleuve Saint-Laurent. La forme élargie du golfe Saint-Laurent en fait un espace fermé de mer intérieure, qui est franchement distinct des espaces côtiers sur l'océan Atlantique et qui garde la voie de pénétration du continent, caractérisant le territoire de la Nouvelle-France en devenir.

Des interactions géographiques entre les systèmes naturels et humains se révèlent par la carte. Les pêcheurs européens ont découvert la position des bancs de morue autour de Terre-Neuve, comme montrés sur la carte, grâce à des phénomènes naturels structurants, alors que cet enjeu économique fut déterminant dans des conflits et des traités de paix pendant des siècles. Ce critère demande aussi que l'on étudie le site et la situation des communautés et des phénomènes présents en regard de la topographie, de l'hydrologie et des ressources naturelles. Ainsi, une question à poser sur cette carte serait : « Pourquoi les villages amérindiens des *Almouchinois* sont-ils situés au bord des cours d'eau, entre autres, le long du Saint-Laurent et autour des Grands Lacs alors qu'il n'y en a pas le long de la Côte Nord ? ».

La lecture de la carte permet de prendre des décisions et, ensuite, d'en apprécier les implications économiques, politiques ou environnementales. Même sans information directe, la carte montre ici une grande étendue d'eau ouverte à gauche, coupée par le cadre : Qu'est-ce qu'il y a plus loin ? Pendant deux siècles, cela suscitera la curiosité des autorités et des explorateurs pour rechercher par le fleuve Saint-Laurent le passage vers la Mer de l'Ouest et la Chine. Un détail de la carte semble alimenter cette hypothèse d'alors : contrairement aux autres lacs tramés de traits grisâtres, les deux grands lacs sont montrés ici en blanc, comme l'océan.

## Conclusion

La carte est une ressource incontournable dans l'étude de la géographie ou de l'histoire. En tant que représentation graphique d'un territoire, elle transmet une série d'informations qui nécessite un décodage successif, en partant de ce qui peut être observé, puis déduit, comparé, mis dans un contexte de production, etc. Les cartes anciennes, en plus de leur valeur géographique, sont porteuses d'informations à caractère historique, témoignant non seulement d'une vision sur le territoire, mais aussi de la mentalité, des préoccupations, des rapports développés avec les habitants de l'endroit

représenté, des intérêts et des buts poursuivis par ceux qui les ont conçues.

Le regard géographique permet d'analyser une carte en fonction de plusieurs angles et d'en dégager des informations qui autrement resteraient « cachées » au premier regard. La pensée historienne permet de mettre en perspective ces informations, de les nuancer, de les valider et de les compléter.

Cette méthode combinée de lecture de cartes, qui permet de faire une analyse presque exhaustive d'informations contenues par ce type de document, peut servir en classe d'histoire comme pratique guidée (ce que l'enseignant voit en regardant une carte ancienne), mais aussi comme pratique autonome chez les élèves, qui développent peu à peu l'habileté de questionner des sources primaires et augmentent leur niveau de raisonnement en histoire et en géographie.

## Références

- Bertin, J. (coll. Barbut, M. et al.) (1967, 2013). *Sémiologie graphique : les diagrammes, les réseaux, les cartes* (4<sup>e</sup> édition augmentée). Paris : Mouton / École des hautes études en sciences sociales (ÉHÉSS).
- Boardman, D. (1983). *Graphicacy and Geography Teaching*. London : Croom Helm.
- Boutonnet, V., Jolie-Lavoie, A. et Yelle, F. (2014). L'intégration des jeux vidéos : entre jeux sérieux et jeux traditionnels. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois D. et Demers S. (dir.) *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 303-322). Québec : MultiMondes.
- Brunet, R. (1987). *La carte, mode d'emploi*. Paris : Fayard / Montpellier : Reclus.
- Cadène, P. (2004). *Le commentaire de cartes et de documents géographiques*. Paris : Belin, (coll. Atouts Géographie).
- Champlain, S. de (1612). *Carte géographique de la Nouvelle France*. Bibliothèque et Archives Canada [en ligne] <http://data2.archives.ca/e/e431/e010764733>. Consulté le 15 mai 2015.
- Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2014). Lire l'histoire locale : du patrimoine bâti aux sources écrites. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), p. 24-29.
- Déry, C. et Yelle, F. (2014). La méthode historique appliquée à la lecture en classe d'histoire. *Traces*, 52(2), p. 23-33.
- Éthier, M.-A., J.-F. Cardin et D. Lefrançois (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation/ Historical Studies in Education*, 25(2), p. 87-107.
- Ferland, Y. (2000). Les défis théoriques posés à la cartographie mènent à la cognition. *Cybergeog : European Journal of Geography*, 148 (499). Dossiers, Colloque « 30 ans de sémiologie graphique » (1997), [<http://cybergeog.revues.org/499> (consulté le 15 mars 2015)].
- Ferland, Y. (2006). Caractérisation de territorialités émergentes. *Cahiers de géographie du Québec*, 50(141), p. 489-498.
- Genevois, S. (2014). Introduire la cartographie numérique dans l'enseignement de la géographie. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois D. et Demers S. (dir.) *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 35-73). Québec : MultiMondes.
- Gimeno, R. (1980). *Apprendre à l'école par la graphique : méthode pratique de créativité*. Paris : Éditions Retz.
- Hussy, C. (1995). *La carte : un modèle, un langage*. Université de Genève, CH : Département de Géographie.
- Lacoste, Y. (1976). *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, Paris : François Maspero.
- Laperle, D. (2014). L'analyse des affiches de propagande : quand l'art d'influencer rend service à la pédagogie. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois D. et Demers S. (dir.) *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 233-240). Québec : MultiMondes.
- Larouche, M.-C. (2011a). Quelle place pour le musée en univers social?, *Enjeux*, (7) 2, p. 5-6.
- Larouche, M.-C. (2011b). Apprendre par les objets et les images, de la leçon de choses à l'exploitation des ressources patrimoniales, réelles et virtuelles, *Enjeux*, (7) 2, p. 15-19; 45.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois D. et Demers S. (dir.) *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-231). Québec : MultiMondes.
- Larouche, M.-C. et Loyer, M.-C. (2012). Le patrimoine urbain de Trois-Rivières : un trésor insoupçonné pour l'apprentissage de l'univers social, *Vivre le primaire*, été 2012, p. 40-42.
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Filion, P.-L. (2014). Étude exploratoire du raisonnement d'élèves du 3<sup>e</sup> cycle primaire en histoire-géographie au terme d'une expérience patrimoniale. Dans Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (dir.) *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise : Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 19-47.
- Laurin, S. (2001). Éduquer à la pensée en géographie scolaire : cerner ce quelque chose de fondamental. Dans Gohier, C. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Éditions Logiques, p. 195-229.
- Le Roux, A. (1997). *Didactique de la géographie*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Manson, G., et Vuicich, G. (1977). *Toward geographic literacy : objectives for geographic education in the elementary school*. Boulder, CO : Social Science Education Consortium (#136).
- Martel, V. (2009). Lire et écrire dans la classe de sciences humaines. Dans J. Lebrun, J. et Araujo, O. (dir.) *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire* :

des fondements aux pratiques (p. 82-102). Montréal : Éditions Chenelières.

MÉLS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement primaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MÉLS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, première année*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie : Organiser les apprentissages* (2<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.

MÉESR (2015). *Histoire du Québec et du Canada, 3<sup>e</sup> année. Programme provisoire* [document de travail].

Seixas, P. (2012). Progress, Presence and Historical Consciousness : Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time. *Paedagogica Historica*, 48(6), p. 859-872.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.

Seixas, P. et Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. Dans Sears, A. (dir.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Sciences*, Vancouver, Canada : Pacific Educational Press, 2004.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphie, Temple University Press.

## Tiens, voilà l'État!

Abordez le fonctionnement de l'État canadien dans une perspective juridique. Une nouvelle trousse pédagogique gratuite!

- Qu'est-ce qu'un État?
- La différence entre une dictature et une démocratie
- La théorie de la séparation des pouvoirs
- Les 3 pouvoirs de l'État
- L'organisation politique de l'État canadien

Visitez [educaloi.qc.ca/profs](http://educaloi.qc.ca/profs) pour découvrir toutes nos activités

La façon simple d'intégrer le droit en classe



 **educaloï**  
SAVOIR C'EST POUVOIR

# Le 7<sup>e</sup> art au service de l'apprentissage : Iran, entre contrastes et paradoxes

**Hanieh Ziaei**, doctorante en sociologie, chargée de cours et coordonnatrice de l'Observatoire sur le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord de la Chaire Raoul-Dandurand à l'UQÀM

Depuis plusieurs années, l'École d'éducation internationale de McMasterville organise durant sa semaine interculturelle, la projection du film-animation *Persépolis*<sup>1</sup>, co-réalisé par Marjane Satrapi et Vincent Paronnaud. Raymond Bédard, enseignant d'histoire du Québec, est à l'origine de cette belle initiative qui est devenue une activité pédagogique désormais inscrite dans une véritable tradition printanière pour le 4<sup>e</sup> secondaire. À l'issue de la projection, nous organisons une intervention, chaque fois revisitée, qui permet de créer un espace d'échange et de dialogue avec les élèves et les enseignants.

## Le film comme outil pédagogique

Depuis mes premiers pas dans l'enseignement, je constate qu'un des défis majeurs est de parvenir à trouver l'équilibre entre forme et fond, entre matière enseignée et matériel pédagogique employé en classe. Le défi est de s'inscrire dans une logique d'adaptation au public cible, dans une évolution permanente des outils pédagogiques d'enseignement et dans le développement de la pensée critique tout au long d'une quête de compréhension.

La projection d'un film dans une salle de classe peut constituer un outil pédagogique pertinent dans la mesure où elle permettra de mettre en évidence des liens entre film et faits historiques tout en établissant des parallèles entre le passé, le changement de régime politique, et le présent<sup>2</sup>, sa répercussion sur tous les aspects de la vie. L'analyse cinématographique permettrait ainsi d'interroger et de revisiter un contexte, une période historique et sociale propre à un pays, en l'occurrence ici, l'Iran.

Dans son ouvrage *De Caligari à Hitler : une histoire psychologique du cinéma allemand*<sup>3</sup>, Siegfried Kracauer souligne que le septième art a la capacité de révéler des réalités. Il est néanmoins important de donner les clés de compréhension nécessaires aux élèves afin qu'ils puissent décortiquer les faits historiques tels que présentés et ainsi parvenir à faire la part des choses entre une vision cartésienne et monolithique de l'histoire et une lecture



Dessin original de l'artiste iranienne Elham Rasmii

plus nuancée des réalités et vérités possibles. Dans la perspective de Kracauer, le cinéma ne déforme pas la réalité. D'ailleurs, Raymond Bédard souligne que « les événements historiques sont une source d'inspiration pour les metteurs en scène de tous les pays et ce, dès l'époque du cinéma muet<sup>4</sup> ».

Dans le contexte d'une « société de spectacle »<sup>5</sup>, pour reprendre la fameuse expression de Guy Debord, où l'écran occupe une place omniprésente, et face à cette « génération digitale » ou « cyber-génération », en grande partie baignée dès le plus jeune âge dans cette « culture d'images » permanente et dans l'univers des nouvelles technologies de l'information et des communications, l'enseignant a peut-être un rôle fondamental à jouer et se

doit d'intervenir dans ce torrent d'images continu. Sans succomber à un discours moralisateur et paternaliste et ni s'inscrire dans une lutte acharnée contre l'omniprésence du phénomène virtuel chez les jeunes, il nous a semblé pertinent de partir de leur propre réalité afin de les encourager à développer et à nourrir leur esprit critique. Une démarche pédagogique bien encadrée et structurée permet de contrer par la même occasion les stéréotypes, clichés et légendes urbaines véhiculés de part et d'autre, soit par les médias, soit par les réseaux sociaux, ou encore par des analyses simplistes et fortement connotées.

Tout en évitant le piège d'un cours-spectacle et une mécanique de séduction pédagogique, le défi est de réussir à utiliser à bon escient le support visuel et l'imagerie (ou le langage) cinématographique, notamment pour traiter des sujets complexes voire contradictoires, et souvent peu ou pas abordés dans les programmes scolaires classiques, à savoir notamment l'histoire et les enjeux de la région Moyen-Orientale et des pays tels que l'Iran, sa révolution de 1979 et la société iranienne contemporaine. En effet, malgré une présence récurrente dans les médias, la société civile et le régime politique iranien restent encore méconnus ou bien mal compris (et perçus) par l'Occident. À bien des égards, les Iraniens restent encore dans l'angle mort de la perception populaire, alors qu'en trois décennies, cette société a connu de profondes transformations sociodémographiques : plus jeune, plus urbaine, plus éduquée, plus mixte, voire plus féminine, marquée par la révolution (1979) et la guerre (Iran-Irak, de 1980 à 1988).

## **Persépolis, une trajectoire personnelle et la révolution de 1979**

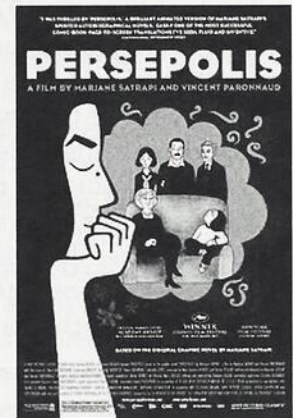
C'est à travers le regard de la protagoniste Marjane (également le prénom de la réalisatrice), que nous découvrons la révolution iranienne de 1979 et le passage d'une monarchie constitutionnelle millénaire à un régime théocratique<sup>6</sup> en Iran. La trajectoire personnelle de Marjane et de sa famille a été, lors de ma rencontre avec les élèves après la projection du film, l'occasion de revenir sur les moments clés de l'histoire iranienne contemporaine, aux prises avec les exigences paradoxales de rupture et de durée, et de parler de la période postrévolutionnaire. J'ai pu ensuite développer les causes et les enjeux de ce basculement vers un régime dit « théocratique » qui a pour conséquence de profonds changements socio-politiques, tant au niveau de la société dans son ensemble qu'au niveau de son système politique. Tant Marjane que les élèves s'en rappelleront, 1979 marque un tournant décisif dans l'histoire et la culture de l'Iran. Le film d'animation illustre brillamment les changements culturels et socio-politiques qui transforment ce pays.

Le changement des mœurs :

- l'interdiction de boire de l'alcool et
- l'interdiction d'organiser des fêtes privées mixtes.

Les restrictions portées à la liberté d'expression :

- l'interdiction d'être en possession de jeux de carte;
- la vente sous le manteau des cassettes de musique piratées, notamment avec l'exemple notable des œuvres de Michael Jackson, figure pop aux USA du Grand Satan donc à bannir culturellement; ou encore
- l'interdiction de la présence d'un modèle nu dans l'enseignement de la peinture.



Les nouveaux codes de conduite à adopter, notamment l'imposition d'un nouveau code vestimentaire :

- le port obligatoire du voile pour les femmes dans l'espace public;
- l'interdiction de porter une cravate pour les hommes; ou encore
- l'obligation de porter des chemises à manches longues et pantalons longs pour tout le monde.

Voilà autant de mesures qui avaient pour objectif non seulement de surveiller et contrôler tant la vie privée que la vie publique des Iraniens, mais aussi de contrecarrer l'influence de la culture occidentale en Iran.

Bien que la société iranienne de 2017 ait changé à bien des égards et que la situation actuelle ne corresponde plus tout à fait à celle qui prévalait aux premières années qui ont suivi la révolution de 1979, il nous a semblé important d'expliquer la particularité du cas iranien et de démontrer que la dimension politique est indissociable de la dimension religieuse. Autrement dit, la nature intrinsèque du régime théocratique en Iran, officiellement nommé « République islamique » depuis 1979, entretient le fait que le pouvoir politique soutient le sacré et a permis le rétablissement d'une autorité morale représentée par le clergé et les religieux dans le cas étudié. Ainsi, le pouvoir politique se voit renforcé par le pouvoir religieux, et inversement. Ce qui est d'autant plus intéressant considérant le fait que la figure du clergé chiite a été portée au pouvoir dans un pays où l'islam semblait, selon Gilles Kepel, en voie de marginalisation à la fin des années 1960 : « le Shah s'était efforcé, [...], de réduire l'islamisation de son pays à un accident historique<sup>7</sup> ».

La discussion après le film me permet alors de parler du Shah, et donc de la dernière dynastie monarchique que l'Iran a connu, en mettant en avant les politiques de

modernisation et d'industrialisation de Reza Pahlavi et de la continuité de ses politiques appliquées à outrance par son fils, Mohammed Reza Pahlavi. Puis, je peux revenir à la révolution de 1979 et à l'arrivée au pouvoir de l'Ayatollah Khomeiny, une des figures politico-religieuses les plus charismatiques de l'histoire contemporaine. Les répercussions de ce contexte historique sur le personnage principal sont des éléments importants d'analyse, à savoir la confrontation d'une jeune femme à un système idéologique, ses frustrations, le départ difficile de son pays d'origine, le déchirement d'une séparation de ses proches, et son intégration dans des pays d'accueil (d'abord en Autriche, puis en France).

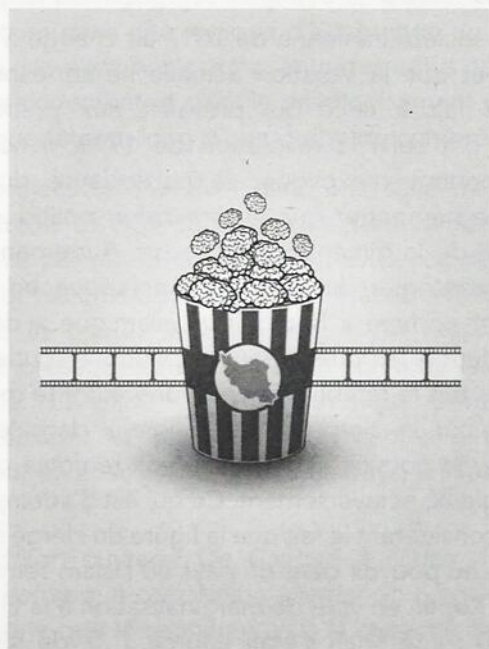
Sans vouloir transformer l'exposé en cours de théologie, un moment est aussi consacré à la distinction en islam entre les chiïtes (une minorité dans les pays musulmans mais une majorité en Iran) et les sunnites (une majorité dans les pays arabo-musulmans mais une minorité en Iran). C'est d'ailleurs à la demande de certains étudiants que des questions liées à l'islam et à sa pratique dans le quotidien sont souvent abordées dans la période questions-réponses, à la fin de mon intervention.

La particularité du récit personnel de Marjane, qui s'inscrit dans un contexte sociopolitique, a permis de capter l'intérêt des élèves et de susciter une écoute

attentive et une forte assiduité de leur part. Le langage cinématographique a aussi la particularité d'engager la participation du spectateur et de permettre d'aborder plusieurs notions simultanément. Toutefois, comme le dit à très juste titre Agnès Devictor, une des spécialistes du cinéma iranien : « [...] Il faut accepter le fait que le film ne raconte pas tout. Je n'aime pas les films qui racontent tout »<sup>8</sup>. Et d'ajouter « Dans les films classiques, plus Hollywoodiens, vous n'avez rien à faire. On vous dit tout ce qu'il faut penser, c'est très facile, on vous fait pleurer, on vous fait rire, on vous fait aimer. C'est très plaisant et ça fait du bien. On ne réfléchit pas ». D'ailleurs à aucun moment, les réalisateurs, Marjane Satrapi et Vincent Paronnaud, ne nous disent « Tiens, on va vous raconter la révolution ! ». C'est plutôt à travers le vécu personnel de Marjane d'un épisode historique majeur qu'on assiste aux nombreux changements de la société iranienne à la fois d'ordres politique, religieux, social, culturel et économique.

## Les objectifs multiples d'une projection en classe

Avec la projection du film d'animation *Persépolis*, on invite les élèves à participer et à réfléchir en les encourageant notamment à se poser des questions sur le « pourquoi » et le « comment ». Le choix s'est donc porté sur ce film



Dessin de Elham Rasmi

### Le cinéma iranien

Malgré la pratique d'une censure contraignante, le cinéma iranien a réussi à se faire une place sur la scène internationale et ce, grâce aux nombreux prix et distinctions obtenus lors des festivals cinématographiques<sup>11</sup>. Cette production cinématographique bénéficie aussi d'une réelle existence, au-delà de la tenue des festivals étrangers, dans les salles de cinéma en Iran et à travers les publications. Bien qu'en Occident, certains s'étonnent de l'existence d'une vie artistique et culturelle sous le régime de la République islamique d'Iran, de nombreux festivals ont lieu chaque année en Iran, principalement dans la capitale, à Téhéran. On peut citer à titre d'exemples le Festival « Cinéma Vérité », devenu un véritable rendez-vous automnal des cinéphiles, ou encore le « Cinéma du Réel », un festival international de films documentaires. Il faut souligner que le patrimoine cinématographique iranien est très riche et diversifié. Il s'étend du cinéma commercial au cinéma dit « d'auteur », en jonglant entre néoréalisme et la Nouvelle Vague. Agnès Devictor note « qu'il existe un contenu cinématographique à découvrir en Iran »<sup>12</sup>. Je reste convaincue que le cinéma iranien nous renseigne sur les différents aspects de la vie en Iran et que mes interventions dans les écoles secondaires et les cégeps à travers la province du Québec, accompagnées de supports visuels (films, documentaires, images), permettent une meilleure compréhension de la société iranienne.

en particulier car nous voulons des films qui poussent à réfléchir avec une demande de participation. Pour paraphraser Agnès Devictor « un regard, ça se forme », comme le goût d'ailleurs<sup>9</sup>. L'institut scolaire a peut-être ici un double rôle à jouer, à savoir de susciter la réflexion de la jeunesse à travers l'art et la culture et de les aider à faire la distinction entre l'histoire et la fiction, mais aussi entre la réalité de la vie de tous les jours et l'hyper-réalité véhiculée par les médias de masse.<sup>10</sup> Jean Baudrillard souligne ainsi la domination médiatique dans nos sociétés où la réalité devient « simulation ». Pour ce dernier, ce que nous expérimentons n'est pas réel : la télévision, les jeux vidéos, les films à effets spéciaux, la télé-réalité, les séries TV, etc. sont des réalités nous exposant à des modèles de pensée et d'action. Dans les sociétés modernes, force est de constater que nos rapports sociaux sont gouvernés de plus en plus par les images et les médias de masse qui publicisent et promeuvent la consommation de masse. Une opportunité nous est alors offerte d'exploiter l'outil cinématographique non plus comme un simple produit de consommation mais d'amener le jeune public à se le réapproprié en le questionnant et en l'interprétant. C'est l'occasion aussi de les encourager dans la même lancée à exploiter d'autres outils : ouvrages (notamment via la littérature et la bande dessinée), articles (revue de la presse écrite), visite d'expositions, et pièces de théâtre, etc. À la fin de mon intervention, j'ai été agréablement surprise de constater que des élèves me demandaient spontanément d'autres sources d'information par rapport au monde iranien et plus

particulièrement sur la question de la place de la femme iranienne et des artistes iraniens émergents.

Bref, les objectifs sont en effet multiples. Si dans un premier temps, il s'agit de fournir des clés de compréhension à partir d'une première visualisation pour ensuite pousser la réflexion et la participation des élèves en tentant d'ouvrir certains questionnements et thématiques abordés dans le film (le changement de régime, la révolution, la liberté d'expression et d'association, la place de la religion et de l'idéologie dans la société, etc.); dans un second temps, l'objectif est de susciter la réflexion et d'ouvrir le dialogue voire l'esprit des élèves sur d'autres réalités sociales. Cette démarche amène donc les élèves à s'intéresser à l'histoire et à la culture d'un autre pays en élargissant à la fois leurs champs de vision et leurs connaissances (culture générale). Cet exercice a aussi pour conséquence directe de contrecarrer une vision ethnocentrique du monde et une vision sociocentrique de l'« autre ». Cette prise de conscience de la différence et de la diversité culturelle favorise souvent le respect de l'autre dans nos sociétés de plus en plus multiculturelles et multiethniques.

#### Documentaires et films iraniens à contenu pédagogique

Documentaires et films	Réalisation	Année
<i>Taxi-Téhéran</i>	Jafar Panahi	2015
<i>Profession documentariste</i>	7 documentaristes iraniennes	2014
<i>No Land's Song</i>	Ayat Najafi	2014
<i>Une séparation</i>	Asghar Farhadi	2012
<i>Les derniers jours de l'hiver</i>	Mehrdad Oskouei	2012
<i>Ceci n'est pas un film</i>	Jafar Panahi	2011
<i>Les chats persans</i>	Bahman Ghobadi	2009
<i>La maison de verre</i>	Hamid Rahmanian et Melissa Hibbard	2009
<i>L'Iran: une révolution cinématographique</i>	Nader T. Homayoun	2006
<i>Iran sous le voile des apparences</i>	Thierry Michel	2002

1 À l'origine une bande dessinée autobiographique de Marjane Satrapi, publiée en 4 volumes par la maison d'édition L'Association entre 2000 et 2003, *Persépolis* a été adapté au cinéma en 2007. *Time Magazine* et *New York Times* ont classé *Persépolis* parmi les meilleurs livres de l'année. Le film a également été récompensé lors de nombreux festivals; il a reçu le Prix du Jury du Festival de Cannes en 2007, l'Oscar du meilleur film d'animation en 2008, deux Césars pour le meilleur premier film et la meilleure adaptation en 2008, et le Prix international d'Humour Gat Perich en 2008. Toutefois, *Persépolis* est interdit de diffusion dans les pays musulmans et depuis 2013 dans certaines écoles et bibliothèques américaines.

2 Alan S. Marcus, "It Is as It Was": Feature Film in the History Classroom", *The Social Studies*, March/April 2005, p. 62.

3 Suisse, L'Âge d'Homme, 1973 (traduction française de *From Caligari to Hitler: A Psychological History of the German Film*, Princeton University Press, 1947)

4 Raymond Bédard, *Revue Traces*, Volume 54, numéro 2, Printemps 2016, p. 3.

5 Guy Debord, *La Société du Spectacle*, Paris, Buchet/Chastel, 1967.

6 Le terme « théocratie » vient du grec *theokratia* et signifie « gouvernement de Dieu », c'est-à-dire que de manière idéale le gouvernement est fondé sur la souveraineté divine et que tout pouvoir émane indirectement de Dieu. Par extension, un pays où

le pouvoir est entre les mains du clergé est appelé « théocratie », comme c'est le cas en Iran.

7 Gilles Kepel, *Jihad : expansion et déclin de l'islamisme*, Paris, Gallimard, 2000, p. 70.

8 Entretien avec Agnès Devictor, *La Revue de Téhéran*, numéro 7, juin 2006, p. 2.

9 Pierre Bourdieu, *La Distinction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, 670 p.

10 Douglas Mann, *Understanding Society - A Survey of Modern Social Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2008.

11 Nous pouvons évoquer plusieurs réalisateurs iraniens qui ont été récompensés lors du Festival de Cannes, du Festival international du film de Rimini, de Berlin et de Locarno, et à la Mostra de Venise : Abbas Kiarostami pour les films *Like Someone in Love* (2012) et *Copie-conforme* (2010) et bien d'autres; Jafar Panahi pour ses films *Pardé* (2013), *Hors jeu* (2006), *Le Cercle* (2000), *Taxi-Téhéran* (2015) et bien d'autres; Shirin Neshat pour *Femmes sans les hommes* (2009); et Asghar Farhadi pour ses deux derniers films, *Une Séparation* (2011) et *Le Passé* (2013).

12 Agnès Devictor, « Vers un renouveau du cinéma iranien », *Questions internationales*, La documentation française, numéro 77, Janvier-février 2016, p. 113

# Depuis quand et par qui ?

Raymond Bédard

Corrigé du jeu d'association en page 8.

Année	Invention	Inventeur
1775	GG. Sous-marin	9. David Bushnell
1785	W. Métier à tisser	11. Edmund Cartwright
1791	HH. Système métrique	10. Delambre et Méchain
1792	M. Éclairage au gaz	35. William Murdock
1799	CC. Pile électrique	3. Allesandro Volta
1809	S. Lampe à arc (électrique)	17. Humphry Davy
1810	F. Boîte de conserve	25. Peter Durand
1820	T. Macadam	19. John Loudon McAdam
1821	Y. Moteur électrique	22. Michael Faraday
1826	BB. Photographie	23. Nicéphore Niepce
1827	B. Allumette à friction	21. John Walter
1828	EE. Poudre de cacao	6. Coenrad Johannes van Houten
1831	X. Moissonneuse à cheval	7. Cyrus McCormick
1834	U. Machine à coudre	32. Walter Hunt
1843	V. Machine à écrire	5. Charles Thurber
1844	K. Code morse	27. Samuel Morse
1845	N. Élastique	29. Stephen Perry
1846	FF. Presse rotative	26. Richard March Hoe
1848	H. Chewing-gum	18. John Curtis
1849	O. Épingle pour vêtement	33. Walter Hunt
1852	C. Ascenseur	13. Elisha Otis
1862	Z. Pasteurisation	24. Pasteur et Bernard
1866	L. Dynamite	2. Alfred Nobel
1868	A. Agrafeuse	4. Charles Gould
1873	E. Blue-jean	30. Strauss et Davis
1876	II. Téléphone	1. Alexander-Graham Bell
1877	AA. Phonographe	31. Thomas Alva Edison
1878	R. Fuseaux horaires	28. Sanford Fleming
1882	P. Fer à repasser électrique	16. Henry W. Seely
1884	DD. Poubelle	14. Eugène-René Poubelle
1886	D. Automobile	8. Daimler, Maybach et Benz
1886	J. Coca-Cola	20. John Pemberton
1895	G. Céréales	34. Will Keith Kellog
1895	I. Cinématographe	15. Frères Lumière
1913	Q. Fermeture éclair	12. Elias Howe

# Le Capitole, siège du Congrès américain

Ratifiée en 1788, la Constitution américaine prévoit l'installation du siège du gouvernement dans un district n'excédant pas 10 milles (16 km) de côté, placé sous l'autorité du Congrès. George Washington confie en 1790 la conception de la ville à Pierre Charles L'Enfant, ingénieur d'origine française. Son refus de déposer ses plans entraîne son renvoi en 1792. Un concours national est alors lancé et est remporté par William Thornton avec un projet de dôme rappelant le Panthéon, flanqué d'ailes symétriques pour abriter le Sénat et la Chambre des représentants. En 1793, George Washington pose la première pierre du Capitole.

Au cours des années suivantes, les architectes agrandissent et modifient considérablement la maquette originelle. Ils incorporent les pilastres de style corinthien, le portique à sept travées, la balustrade et autres détails de style néoclassique que Thornton avait envisagés. En 1800, le gouvernement déménage de Philadelphie à Washington et le président John Adams s'adresse au Congrès depuis l'aile nord du Capitole, seule partie complètement terminée. En 1803, le gouvernement engage Benjamin Henry Latrobe, brillant architecte anglais, dont la collaboration avec le président Jefferson, amateur d'architecture, permet d'accomplir des progrès importants.



Photo : Raymond Bédard. 2012

En août 1814, les troupes britanniques marchent sur Washington et y incendient de nombreux monuments, dont le Capitole. Après la démission de Latrobe, c'est l'architecte Charles Bulfinch qui entreprend la restauration en ajoutant un portique est et un dôme en bois recouvert de cuivre. Vers 1850, le Congrès, en pleine expansion, doit faire l'ajout de nouvelles ailes tout aussi grandioses que les premières. Le 2 décembre 1863, en pleine guerre civile américaine, la statue d'une femme symbolisant la liberté est érigée au sommet du dôme. Enfin, dans les années 1880-1890, l'architecte paysagiste de renom, Frédéric Law Olmsted, trace les jardins entourant le Capitole.

Source : John Thompson, *Washington*, Paris, National Geographic France, 2013.

## Prix d'excellence en histoire 2016



Lors du 54<sup>e</sup> congrès de la SPHQ tenu à Montréal le 21 octobre 2016, Raymond Bédard, président de la SPHQ, a eu l'honneur de décerner le prix d'excellence en histoire *ex quo* à Patrick Caron et à Jacques Trudel pour le travail qu'ils ont accompli afin de faire découvrir, connaître et aimer l'histoire du Québec. Messieurs Caron et Trudel se sont démarqués par leur approche pédagogique originale dans l'enseignement, notamment avec leur projet pédagogique d'apprentissage de l'histoire par le roman.

# Le 54<sup>e</sup> congrès de la SPHQ en photos

## Le salon des exposants et les congressistes

Photos : Roger Thiffault



Benoît Gilbert, *alias* le Général Wolfe des Plaines d'Abraham (Commission des champs de bataille nationaux)



Blandine Clerget et Renée Genest d'Action patrimoine

Louise Parent de La culture, toute une école (ministère de l'Éducation)



Mélanie Côté-Scuvée et Antoine Di Pietrantonio



Carolyn Grant du Musée des Hospitalières de l'Hôtel-Dieu de Montréal



Anne-Marie Clusiaux et Lise Roy de la Sépaq



Caitlin Bailey du Centre canadien pour la Grande Guerre

Annie Poulin et Geneviève Piché du Monastère des Augustines de Québec



## Conférencières et conférenciers



Alain Beaulieu, conférencier d'ouverture  
Photo : Jean-Claude Richard



Conférence d'ouverture sur les traités avec les Autochtones  
Photo : Roger Thiffault



Martin Landry de Montréal en Histoires  
Photo : Roger Thiffault

Marc-André Éthier sur la pensée historique et l'esprit critique dans les fictions  
Photo : Jean-Claude Richard



Conférence de Nagy Piroska sur le Moyen-Âge  
Photo : Jean-Claude Richard



Conférence de Martin Destroismaisons sur le livre *Mein Kampf*  
Photo : Jean-Claude Richard



Marie-Pierre Bousquet sur les pensionnats autochtones au Québec  
Photo : Jean-Claude Richard



Conférence sur le programme optionnel Éducation financière (ministère de l'Éducation)  
Photo : Jean-Claude Richard



Sabrina Moisan et Monique Eckmann sur la diversité dans l'histoire du Québec  
Photo : Jean-Claude Richard



Jean-François Nadeau sur les chroniques radio de Radio-Canada  
Photo : Jean-Claude Richard



Véronique Charlebois, l'historien Éric Bédard et Raymond Bédard



Raymond Bédard et l'historien Jacques Matthieu

# Remise des prix lors du congrès

Photos : Roger Thiffault



Julie Aubin recevant un prix de Josiane Lambert de la Commission de la Capitale nationale du Québec

Raymond Bédard, Josée Prévost, Jacques Trudel, Annie Girard et Geneviève Piché du Monastère des Augustines



Vincent Laverdière et Karine St-Louis du Musée Marguerite-Bourgeois

Mélanie Tanguay recevant un prix de Karine Roy et Stacey Lau-Tum-Sun de la Caisse Desjardins de l'Éducation



Nathan Béchard des Éditions Chenelière Éducation remettant un prix à Stéphane Tremblay



Yves Demers des Éditions Pearson Erpi et Johanne Allard



Karine Bernier et Mélissa Desrochers, directrice du Musée du Fort



Stéphanie Roy, Stéphane Tremblay, Rachel Valois, Annie Fredette et une autre personne recevant des laissez-passer de l'Écomusée du Fier-Monde



Stéphane Tremblay recevant un prix de Stella Begic de la Fondation Vimy

Sébastien Lavoie et Myriam Mongeau du Réseau ArtHist

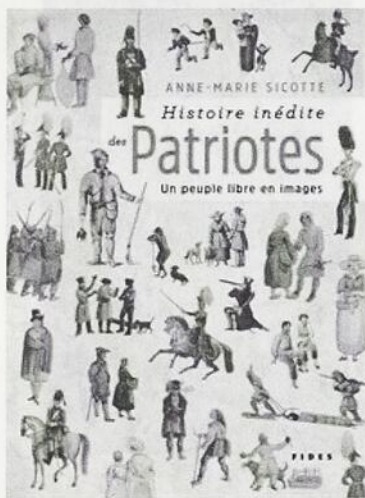


Julie Noël reçoit deux revues de Cap-aux-Diamants



Caroline Bouchard recevant un prix de Daniel Chicoine de Cylabe interactif (fournisseur officiel des TBI au congrès)

# Quoi de neuf côté livres ?



## **Histoire inédite des Patriotes, Un peuple libre en images**

Anne-Marie Sicotte, Montréal, Fides, 2016.

Grâce à une enquête impartiale, l'auteure met en lumière les faits cruciaux d'une période névralgique de l'histoire du Canada, celle du formidable mouvement de résistance légale, réprimé par la terreur militaire, des Rébellions de 1837 et des soulèvements de 1838.

Un récit à la fois concis et étoffé narre l'odyssée d'une nation patriote rendue souveraine par la création d'un Parlement en 1791, mais placée sous tutelle lors de la mise en vigueur du Canada-Uni, en 1841. Plusieurs épisodes cruciaux, y compris les affrontements armés de Saint-Denis, de Saint-Charles et de Saint-Eustache, sont dévoilés dans leurs détails tragiques. Des illustrations d'artistes, tous contemporains de l'époque, composent l'essentiel du florilège visuel, lequel est enrichi de cartes géographiques, de manuscrits et d'autres documents d'archives. Au terme de la traversée, justice est finalement rendue à un peuple qui a été dépouillé de sa liberté d'expression, qui a dû endurer sans mot dire la censure et les mises à l'index.



## **La modernité au Québec, tome II**

### **La victoire différée du présent sur le passé (1939-1965)**

Yvan Lamonde, Montréal, Lidec, 2016,

L'histoire intellectuelle de la période 1939-1965 fait voir autrement la guerre non réductible à la conscription, mais porteuse de prospérité économique et syndicale, d'effervescence culturelle, de fin du pétainisme intellectuel des Québécois. Ils en sortent conscients d'un rapport d'altérité avec la France et d'un rapport de similitude avec l'Amérique mieux définis. La guerre induit aussi une modernité plus large que celle pour laquelle Borduas, Pellan et les Automatistes se battent ; la modernisation oblige à regarder le traditionnel qui traverse les deux trames les plus fortes du Québec : la religion et le nationalisme. Entreprendre, une fois constatée « l'unité spirituelle factice », de critiquer le catholicisme et le nationalisme, c'est délester ces deux composantes culturelles du poids de leur anachronisme.

Les années 1950 ne sont plus un angle mort masqué par la fausse compréhension du changement supposément portée par ce qui aurait été une révolution tranquille plus ou moins datée du 22 juin 1960. La mise en valeur de la liberté, la dénonciation de la peur, du silence et de l'instrumentalisation de la politique et de la religion par les résistants de cette décennie montrent l'époque autrement.



## **Les aventures de Radisson, tome 3, L'année des surhommes**

Martin Fournier, Québec, Septentrion, 2016.

En 1659, la Nouvelle-France est en crise. Le commerce des fourrures s'est effondré et les Iroquois menacent comme jamais la jeune colonie et ses alliés des Premières Nations. En s'associant à son expérimenté beau-frère Des Groseilliers, Radisson veut se rendre dans les Grands Lacs pour pratiquer la traite des fourrures. Mais ce projet audacieux, dans des temps aussi incertains, comporte de nombreux risques. Saura-t-il relever cet exaltant défi ?

Aborder l'histoire par le roman est une avenue pédagogique tout à fait

recommandée au secondaire et cette série de roman jeunesse sur un des personnages haut en couleur de la Nouvelle-France, mérite d'être mis entre les mains des élèves du secondaire.

### **Gouvernement Lévesque, tome 1, De la genèse du PQ au 15 novembre 1976**

Jean-Charles Panneton, Québec, Septentrion, 2016.

Le gouvernement Lévesque est l'un des gouvernements les plus marquants de l'histoire contemporaine du Québec. Dans ce premier tome, on assiste à l'émergence d'une vedette politique, René Lévesque, alors qu'il occupait les fonctions de ministre des Richesses naturelles dans l'équipe de Jean Lesage. Bien que turbulent, transgressant très souvent la solidarité ministérielle, il parvient, en une année, à mener à bien son projet d'étatisation des 11 grandes compagnies privées d'électricité.

L'évolution de sa pensée sur l'avenir du Québec, qui débouche sur le concept de la souveraineté-association, l'amène à quitter le Parti libéral du Québec et à fonder le Mouvement souveraineté-association, puis le Parti québécois, ralliant au passage et sous une même bannière les nationalistes et les indépendantistes issus de différentes mouvances idéologiques. À la tête du premier véritable parti de masse de l'histoire du Québec, René Lévesque doit composer avec une culture de démocratie et de délibérations et jouer sur les rivalités, les alliances et les neutralités de cette vaste coalition. Soutenu par la formidable machine électorale péquiste, il va remporter, dans une ambiance euphorique, les élections générales du 15 novembre 1976.

### **Québec mer et monde, L'Âge d'or de la construction navale à Québec**

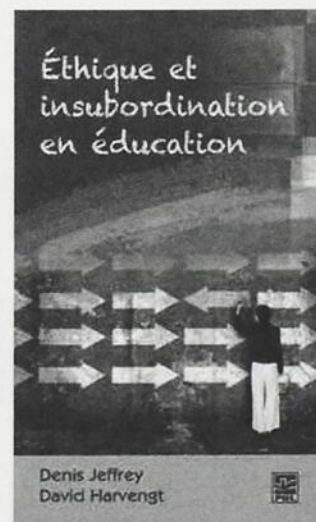
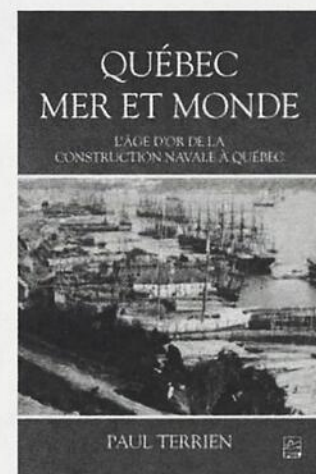
Paul Therrien, Québec, PUL, 2016

Le Rendez-vous naval de 2017 rappellera que Québec, au 19<sup>e</sup> siècle, a été un des cinq plus importants ports de mer au monde. Avec Québec mer et monde, nous plongeons dans cette époque oubliée où la rade de Québec renvoyait l'image d'une activité fébrile, tendue vers le développement industriel, l'expansion de la flotte britannique, l'arrivée soudaine et massive en Amérique de centaines de milliers d'immigrants irlandais et la naissance du Québec moderne. Il s'agit ici d'une réédition enrichie de Québec à l'âge de la voile, publié en 1984.

### **Éthique et insubordination en éducation**

Denis Jeffrey et David Harvengt, Québec, PUL, 2016.

L'insubordination constitue la principale cause de sanction disciplinaire chez les enseignants. Elle touche à plusieurs types de comportements considérés inacceptables dans leur milieu de travail, notamment lorsqu'un enseignant transgresse une règle institutionnelle, lorsqu'il ne respecte pas la directive de la direction scolaire ou lorsqu'il a un comportement outrancier. Dans cet ouvrage, nous discutons 24 décisions judiciaires concernant l'insubordination. L'étude de ces décisions permet de plonger dans la pratique quotidienne des enseignants, de connaître leurs responsabilités quant à la gestion de classe et au choix de l'approche pédagogique. L'analyse de ces décisions révèle clairement les limites de l'autonomie professionnelle des enseignants. Ce livre s'inscrit dans une perspective d'éthique professionnelle. Il s'adresse aux enseignants, aux directions scolaires, aux commissaires d'école, aux directions de commissions scolaires, aux syndicats de l'enseignement et à tous ceux et celles qui s'intéressent aux pratiques et aux conditions de travail des enseignants.



## Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec

Henri Goulet, Montréal, PUM, 2016.



Histoire des pensionnats  
indiens catholiques au Québec

Le plus grand éditeur de livres scolaires

Henri Goulet

Les Presses de l'Université de Montréal

Une énigme : pourquoi les pensionnats indiens du Québec étaient-ils si peu nombreux (six en tout) comparativement à ceux de l'Ontario et de l'Ouest canadien ? Pourquoi ont-ils ouvert si tardivement (au début des années 1950) alors qu'ailleurs ils sont implantés dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle ? Autre énigme : comme la majorité des pensionnats catholiques canadiens étaient administrés par des pères oblats (39 sur 45) et que ceux-ci missionnaient dans la plupart des communautés autochtones au Québec depuis le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, pourquoi ont-ils attendu si longtemps avant d'ouvrir des pensionnats au Québec ?

Fondé sur les archives des pères oblats, très peu exploitées à ce jour, ce premier livre sur les pensionnats autochtones au Québec relate l'histoire de chaque établissement. L'auteur y fait ressortir les pressions politiques exercées par la communauté religieuse sur les autorités fédérales au moment même où le gouvernement libéral de Louis St-Laurent projetait de fermer ces institutions au Canada anglais. Il met aussi en lumière l'idéologie des oblats en matière d'éducation des enfants autochtones : contrairement à ce que prônait la politique d'intégration dans les écoles publiques du département des Affaires indiennes dans les années 1950, ils cherchaient plutôt à maintenir vivante la culture de leurs pensionnaires. Écrit dans le contexte tendu de la Commission de vérité et réconciliation, ce livre ouvre la voie à une interprétation différente de la responsabilité première de ces institutions au Québec.



### SUFFRAGISTES! FAITES-VOUS ENTENDRE!

Entrez votre classe au concours **Le vote pour les femmes!** de **Historica Canada** pour gagner!  
**CANADASUFFRAGE.CA/FR**

Apprenez-en plus avec notre guide pédagogique bilingue et gratuit **Le droit de vote des femmes au Canada.**  
Plans de leçon! ~ Activités de classe!  
Liens au programme scolaire!  
[www.CollectionSuffrage.ca](http://www.CollectionSuffrage.ca)



Explorez la carrière et la vie remarquables de *Sir Wilfrid Laurier* avec notre guide pédagogique bilingue et gratuit!

Thèmes principaux incluent : Louis Riel | Conspiration | Immigration

Téléchargez-le à [www.CollectionLaurier.ca](http://www.CollectionLaurier.ca)



## ... côté musées ?

### Musée McCord

690, rue Sherbrooke Ouest, Montréal

#### Notman photographe visionnaire

(Du 4 novembre 2016 au 26 mars 2017)

Cette grande exposition présente un point de vue neuf sur la carrière de William Notman (1826–1891), le premier photographe canadien de renommée internationale au dix-neuvième siècle. Elle met en lumière son approche moderne de la photographie, une approche fondée sur les principes de la communication et de l'innovation qui lui a valu son succès.

Organisée de manière thématique, l'exposition regroupe quelque 300 photographies et objets puisés essentiellement dans la collection du Musée McCord. Si les épreuves d'époque sont au cœur de l'exposition, des installations multimédias et des dispositifs interactifs viennent s'y greffer pour offrir à un public contemporain une information contextuelle dynamique permettant de mieux saisir la notion de modernité au dix-neuvième siècle.



### Musée Pointe-à-Callière

350, Place Royale, Vieux-Montréal

#### Allô, Montréal ! Les collections historiques de Bell

(Du 17 février 2017 au 7 janvier 2018)

Pointe-à-Callière aura le privilège de présenter, tout au long de l'année 2017, l'histoire de la téléphonie, de ses débuts en 1874 à aujourd'hui, à l'aide des riches collections historiques de Bell dans une exposition qui regroupe quelque 250 objets, photographies, documents et films d'archives. Réalisée par Pointe-à-Callière, cité d'archéologie et d'histoire de Montréal, en partenariat avec Bell, l'exposition *Allô, Montréal !* saura intéresser tous les publics par son contenu qui dévoile, en plus de l'évolution de la téléphonie, l'impact du téléphone et des différentes technologies qui s'y rattachent sur les rapports humains.

Et quoi de mieux que de camper ce propos à Montréal, ville au cœur des communications urbaines en Amérique du Nord, qui souligne de surcroît son 375<sup>e</sup> anniversaire en 2017. Six stations interactives font partie de l'exposition et l'une d'entre elle permet aux visiteurs, petits et grands, de tester leurs aptitudes à titre de téléphoniste du début du 20<sup>e</sup> siècle. De l'audiovisuel, des projections d'ambiance, des chansons de différentes époques sur le thème du téléphone, des objets-décors surdimensionnés et des assemblages d'objets, tous plus colorés les uns que les autres, habilleront aussi la salle d'exposition.

### Musée canadien de la guerre

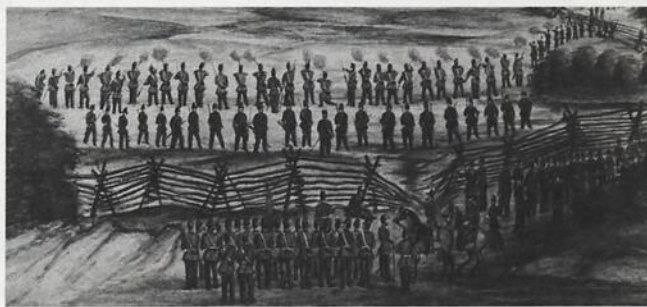
1, Place Vimy, Ottawa

#### Les fenians – pères de la Confédération malgré eux

(Du 27 janvier au 4 septembre 2017)

Les *fenians*, d'anciens combattants américano-irlandais de la guerre de Sécession, espéraient conquérir le Canada pour ensuite le rendre à l'Angleterre en échange de l'indépendance de l'Irlande. Leurs efforts ont plutôt incité les colonies de l'Amérique du Nord britannique à s'unir pour se défendre, contribuant ainsi à la création de la Confédération. Les 23 précieuses aquarelles historiques que regroupe cette exposition illustrent les batailles de Ridgeway et de Fort Erie, au cours desquelles des envahisseurs *fenians* ont affronté des membres de la milice canadienne.

Une exposition réalisée par le Musée canadien de la guerre en partenariat avec le *Fort Erie Historical Museum*.



# Prix d'excellence de la SPHQ

## 1 000 \$ pour les élèves et enseignants en histoire

### ÉLÈVES : 5 PRIX DE 100 \$

Ces prix récompensent les élèves de 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> secondaire qui se sont démarqués par l'intérêt soutenu qu'ils ont démontré pour l'histoire du Québec, par leur participation active dans les cours et activités scolaires liés à l'histoire et par des résultats académiques supérieurs à la moyenne. Sont admissibles les élèves qui ont suivi un cours d'histoire du Québec pendant l'année scolaire 2016-2017.

### ENSEIGNANT : 1 PRIX DE 500 \$

Ce prix vise à souligner le travail accompli par un enseignant du secondaire pour faire découvrir, connaître et aimer l'histoire du Québec. L'enseignant doit s'être démarqué par des approches pédagogiques originales, par son dynamisme dans sa classe et au sein de l'école ou par la conception et la publication de matériel didactique.



### REMISE DES PRIX

Les prix d'excellence en histoire de la SPHQ seront remis au printemps 2017 lors des soirées Reconnaissance Mérite en histoire, organisées par les Sociétés Saint-Jean-Baptiste participantes en collaboration avec le Mouvement national des Québécoises et Québécois.

### MODALITÉS

Les enseignants doivent soumettre la candidature de leur élève et/ou leur propre candidature en envoyant par la poste le formulaire complété et les documents requis avant le **15 avril 2017**. Les formulaires pour poser une candidature sont disponibles sur le site Internet [sphq.quebec](http://sphq.quebec).



Mouvement national  
des Québécoises  
et Québécois



**sphq**

POSTES PUBLICATIONS  
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

Adresse de retour  
SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly  
Longueuil, QC, J4J 3X1



## Célébrons l'histoire

La programmation officielle du 375<sup>e</sup> de Montréal  
est enracinée dans l'histoire, le patrimoine et l'identité montréalaise.  
Nous vous invitons à découvrir au cours de l'année 2017,  
nos événements à fort contenu historique.

[375mtl.com/histoire](http://375mtl.com/histoire)



### Ligne du temps participative du 375<sup>e</sup>

De multiples événements ont façonné l'histoire de Montréal et ont influencé son développement. À travers la ligne du temps participative du 375<sup>e</sup>, nous vous invitons à explorer plusieurs de ces événements marquants. C'est aussi l'occasion de découvrir des gens qui, par leur audace, leur imagination et leur passion, ont contribué à donner à Montréal sa vivacité actuelle.



Canada

Québec

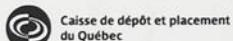
Montréal

GRANDES MONTRÉALAISES

Bell



BOMBARDIER



le Choix du Président

CLARIDGE

Desjardins

IGA

POWER CORPORATION  
DU CANADA

QUÉBECOR

RBC

Saputo