

PER

S-339

BAnQ

TRACES

REVUE DE LA SOCIÉTÉ
DES PROFESSEURS
D'HISTOIRE DU QUÉBEC

■ Adrien Arcand et les chemises bleues ■ La tragédie
de Grosse Île ■ Du concret dans vos classes : l'utilisation du
cinéma et l'exploration des années 60

LES ÉLUS DE LA SOCIÉTÉ
D'HISTOIRE DU QUÉBEC
ONT DÉCIDÉ D'ADOPTER
UN NOUVEAU LOGO
ET DE LE FAIRE
CONNAÎTRE À
TOUS LES QUÉBÉCOIS
ET QUÉBÉCOISES
PAR LE MOYEN
D'UNE SÉRIE DE
ÉMISSIONS
DÉDIÉES À
CETTE OCCASION
EN 1993

PRÉSENTÉ PAR
ADRIEN ARCANDE
ET AMÉLIE
ANDRÉ
LE 15 MARS
1993

52^e
CONGRÈS

Société des
professeurs
d'histoire du
Québec

LA GRANDE
GUERRE
1914-18



Hôtel Le Chanteclerc, Laurentides

23 et 24 octobre 2014

- Histoire, ressources éducatives et didactiques au programme
- Salon des exposants
- Souper spectacle avec la chanteuse Nadya Blanchette

Conférence d'ouverture :
Historienne Béatrice Richard
La conscription de 1917

Détails et formulaire d'inscription sur <http://sphq.recitus.qc.ca>

SPHQ

Mot du président

Raymond Bédard 3

Pleins feux sur l'histoire

Adrien Arcand, journaliste antisémite canadien-français et chef des « Chemises bleues »

Hugues Théorêt 5

Lieux de mémoire

Grosse-Île ou l'île de la quarantaine

Raymond Bédard 9

Didactique en mouvement

Les articles de nature didactique dans la revue *Traces* en 1998 et 1999

Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette 12

Compte rendu

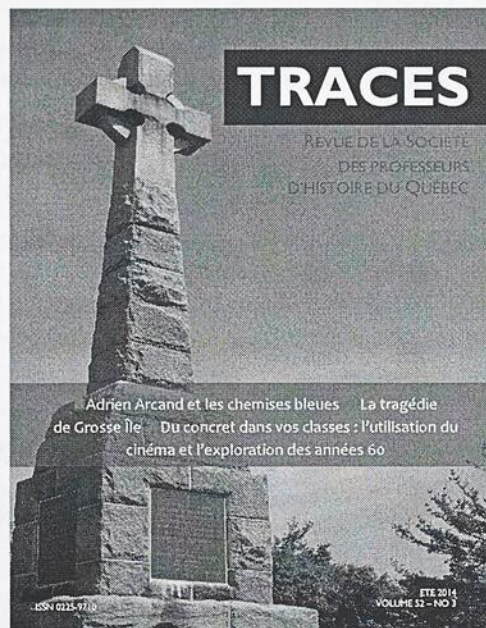
Un père fondateur magnifique, Samuel de Champlain

Félix Bouvier 25

Légende de la page couverture

En 1909, en souvenir du drame irlandais de 1847, l'*Ancient Order of Hibernia* érige une croix celtique qui devient le symbole de Grosse-Île. Trois plaques commémoratives en gaélique, en anglais et en français, sont fixées à cette croix.

Sommaire



Activités en classe

Utiliser le film historique en classe : un récit de pratique

Vincent Boutonnet 27

Un projet pédagogique sur les traces des années 1960

Raymond Bédard 31

Le saviez-vous ?

Le 100^e anniversaire du pire désastre maritime au Canada : le naufrage de l'*Empress of Ireland*

Geneviève Goulet 35

Quoi de neuf ?

Côté livres 37

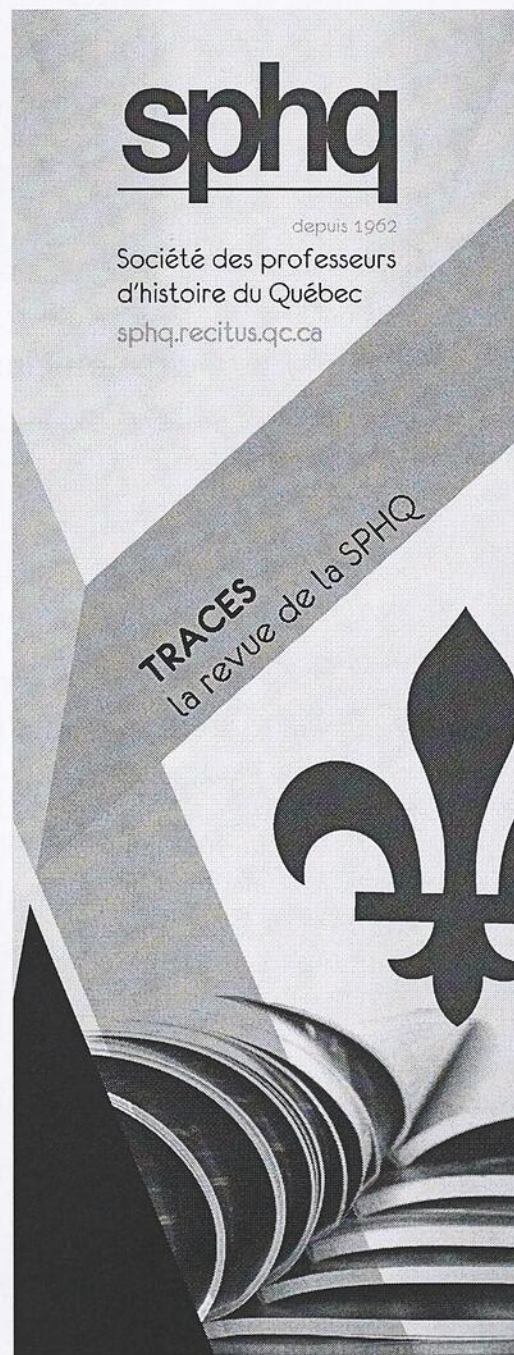
Côté musées 39

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

Publicité : Raymond Bédard
raymondbedard@hotmail.com

Abonnement et distribution : Louise Hallé
lhalle2@videotron.ca

Site Internet : Laurent Lamontagne

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 : juin 2014

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 n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. 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

Publicité : raymondbedard@hotmail.com

Site Internet : <http://sphq.recitus.qc.ca/>

Adhésion annuelle à la SPHQ avec 4 numéros

Individu : 65 \$

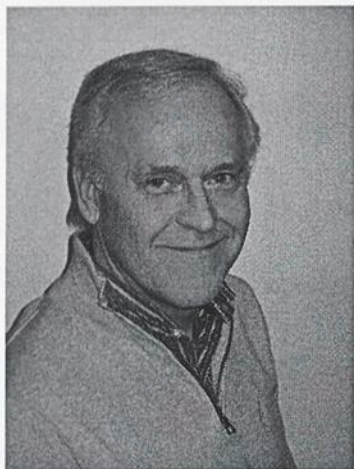
Institution : 75 \$

Retraité ou étudiant : 35 \$

Frais de poste et de manutention inclus

Mot du président

Raymond Bédard



La SPHQ espère que l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement libéral sous la direction de M. Philippe Couillard, ainsi que la nomination de M. Yves Bolduc comme nouveau ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, permettront la poursuite de la réflexion bien engagée sur le réaménagement du programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire. La mise en place de projets pilotes dans les écoles est une initiative qui va dans la bonne direction et que nous souhaitons voir se concrétiser tel que prévu dès cet automne.

Prix d'excellence universitaire

En collaboration avec les responsables des programmes d'enseignement au secondaire de l'Université de Sherbrooke et de l'Université de Montréal, la SPHQ offre aux étudiantes et étudiants qui ont obtenu d'excellents résultats académiques un prix qui consiste dans une inscription gratuite au congrès ainsi qu'un abonnement à la revue *Traces* pour une année. Les étudiantes s'étant mérité le prix de 2014 sont Mélanie Grondin de l'Université de Sherbrooke et Sarah Veillette de l'Université de Montréal. Félicitation à ces deux lauréates auxquelles nous souhaitons une carrière enrichissante en enseignement de l'histoire.

Traces de l'été

Dans ce numéro de *Traces*, l'historien Hugues Théorêt résume le parcours méconnu d'Adrien Arcand, fasciste canadien-français qui fonda les chemises bleues inspirées des chemises noires de Mussolini. De leurs côtés, Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette poursuivent le recensement des articles sur la didactique publiés dans *Traces* dans les années 1998 et 1999. Dans la chronique *Activités en classe*, Vincent Boutonnet décrit une approche concrète de l'utilisation du cinéma dans les cours d'histoire tandis que je vous expose les étapes d'un projet pédagogique réalisé l'an dernier sur les traces des années 1960. Geneviève Goulet, du comité de rédaction, souligne le centenaire du naufrage de l'*Empress of Ireland* auquel le site historique maritime de la Pointe-au-Père est dédié. En plus, des rubriques sur les nouveautés littéraires et muséales, une nouvelle rubrique voit le jour, *Lieux de mémoire*. Dans ce numéro, je vous entretiens de Grosse-Île ou Île de la quarantaine, sorte d'« *Elis Island* » canadien où ont transité pendant un siècle des milliers d'immigrants en quête de jours meilleurs.

Congrès automne 2014

Axé sur le thème de La Grande Guerre (1914-1918), le 53^e congrès prend forme. L'historienne Béatrice Richard prononcera la conférence d'ouverture et abordera notamment la conscription de 1917 au Québec. Comme toujours, le congrès présente des ateliers à contenu didactique et pédagogique ainsi que des ateliers d'historiens qui viennent partager leurs connaissances dans des domaines spécifiques. M. Beauchemin viendra nous faire part des conclusions du rapport *Le sens de l'histoire*, suivi d'une table ronde sur l'orientation possible du nouveau programme. À cela s'ajoute le salon des exposants où éditeurs, agences de voyage étudiant, institutions publiques et autres organismes voués à l'histoire, vous informent de leur produits et services. Un souper spectacle mettant en vedette la chanteuse Nadya Blanchette est aussi au programme. Le programme complet du congrès sera dans le numéro d'automne de *Traces*, disponible dès la rentrée des classes.

Lecture d'été

En terminant, à ceux qui aiment lire des polars historiques assis confortablement sous le parasol, sur la plage ou en voyage, je vous suggère une lecture d'été. *Les cahiers de l'Aliéniste* de Jacques Côté, publié chez l'éditeur Alire et dont les trois premiers tomes sont déjà parus, vous transporte dans l'univers de Georges Villeneuve, médecin légiste et surintendant de l'asile Saint-Jean-de-Dieu à la fin du 19^e siècle. Le premier tome, *Dans le quartier des agités*, nous transporte à Paris en 1889 pour un congrès international de médecine mentale. Le second, intitulé *Le sang des prairies*, nous fait revivre la vie militaire d'un régiment lors de la rébellion du Nord-Ouest. Dans le troisième tome, *Et à l'heure de votre mort*, l'action se déroule dans Griffintown en 1894 et nous amène à la poursuite d'un faiseur d'ange.

Je vous souhaite un bel été et bonne lecture !

ENCYCLOPÉDIE

DU PATRIMOINE CULTUREL
DE L'AMÉRIQUE FRANÇAISE

www.ameriquefrancaise.org

Une extraordinaire ressource en ligne **gratuite** pour appuyer l'enseignement de l'histoire :

- Émergence d'une société en Nouvelle-France 1608-1760
- Formation de la fédération canadienne, 1850-1929
- Modernisation de la société québécoise, 1929-1980
- Et autres périodes...

**Prix «Coup de cœur» des Mérites du français
dans les TI en 2011
pour «la richesse et l'excellence» de son site web**

- **7 500 illustrations** regroupées par sujets, mises en contexte dans 315 articles portant sur des sujets comme La Grande paix de Montréal et l'expansion territoriale, les Rébellions de 1837-38 et le développement industriel, la Bolduc et le droit de vote des femmes, l'avènement de la télévision et Expo '67...
- **UN JEU VIDEO SERIEUX SUR LA TRAITE DES FOURRURES**
- **545 chansons** présentées dans un module interactif expliquant les rapports entre la chanson populaire et la société entre 1900 à 2009
- **175 vidéos** d'archives et contemporaines
- **100 photos panoramiques** en 360 degrés

Jeu vidéo et modules interactifs



Mission Patrimoine



Chanson francophone



Théâtre francophone

Adrien Arcand, journaliste antisémite canadien-français et chef des « Chemises bleues »

Hugues Théorêt
Doctorant en histoire, Université d'Ottawa

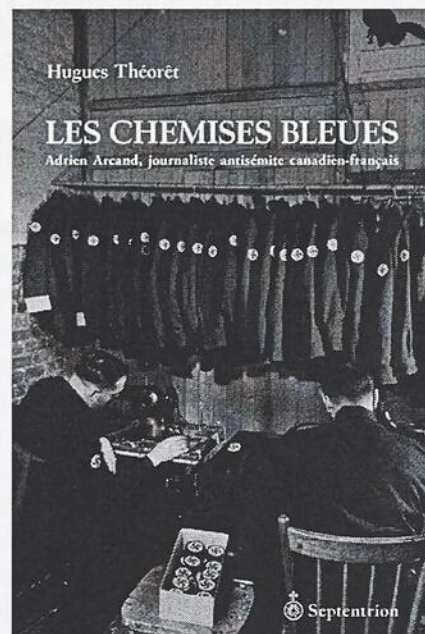
L'historien Hugues Théorêt nous entretient ici d'un personnage de l'histoire idéologique du Québec, le Canadien d'extrême droite Adrien Arcand, sujet qu'il aborde dans son ouvrage *Les chemises bleues : Adrien Arcand, journaliste antisémite canadien-français*, publié aux éditions Septentrion en 2012.

« Führer canadien » pour les uns, « Soldat du Christ » pour les autres, Adrien Arcand a été la figure de proue de l'antisémitisme au Canada au XX^e siècle. Né à Montréal en 1899, Adrien Arcand est le fils de Narcisse Arcand, charpentier et syndicaliste, originaire de Saint-Joseph-de-Deschambault dans le comté de Portneuf, et de Marie-Anne Mathieu, directrice d'école, organiste et maîtresse de chapelle, originaire de Sainte-Marie-de-Beauce. Après des études au Collège de Saint-Jean, au Collège de Montréal, au Collège Ste-Marie puis à l'Université McGill, le jeune Arcand fait carrière dans le journalisme. En 1920, il fait ses débuts à *La Patrie* et au *Star* avant d'aboutir à *La Presse* où il travaille comme critique littéraire. Congédié du quotidien en 1929 à cause de ses activités syndicales, Arcand bascule rapidement dans le fascisme, l'anticommunisme et l'antisémitisme. Dans ses hebdomadaires *Le Goglu*, *Le Miroir*, *Le Chameau*, *Le Patriote*, *Le Fasciste canadien* et *Le Combat national*, qu'il publie avec l'imprimeur Joseph Ménard de 1929 à 1939, Arcand dénonce les gouvernements libéraux – à Québec comme à Ottawa – qu'il associe aux « Rouges » de Moscou, répudie les communistes et pourfend les Juifs.

Sa croisade antisémite débute en 1929 lorsque le gouvernement libéral de Louis-Alexandre Taschereau introduit à l'Assemblée législative à Québec le projet de loi 208, qui accorde des écoles confessionnelles aux Juifs à Montréal. Cette polémique est amplifiée par la concurrence économique que se livrent Juifs et Canadiens français dans le contexte de la crise de 1929. En 1931, plus de 60 000 Juifs vivent au Québec, en majorité à Montréal.

Ils sont prolétaires, marchands ou membres de professions libérales, emplois traditionnellement occupés par les Canadiens français. Arcand s'abreuve de cette rivalité pour cracher son encre vitriolique dans ses journaux à coups de gros titres comme « Les Juifs sont des voleurs », « Le Juif est malhonnête », « Les Juifs sont des tueurs d'enfants chrétiens », etc. On incendie son imprimerie en 1931. On le poursuit pour libelle. Mais rien ne l'arrête. Arcand a des contacts en haut lieu. En 1930, il fait campagne pour le futur premier ministre du Canada, le conservateur Richard B. Bennett. Mais son principal mécène est le docteur Paul-Émile Lalanne, un riche médecin de Montréal qui pratique des avortements. Ce « faiseur d'anges », qui avait été formé à Paris au début du XX^e siècle, finance les journaux d'Arcand. Antisémite fanatique, le docteur Lalanne voue un culte à la croix gammée que l'on retrouve affichée partout dans sa villa en banlieue de Montréal¹.

En 1934, Adrien Arcand s'inspire de l'avènement au pouvoir d'Hitler en Allemagne, et fonde le Parti national social-chrétien (PNSC). Ses membres, appelés les *Chemises bleues*, portent l'uniforme militaire et arborent fièrement la croix gammée. Le PNSC plaide en faveur de l'unité nationale du Canada et de l'instauration d'un État corporatiste chrétien. En 1935, Adrien Arcand lance son journal, le *Fasciste canadien*, qui affiche l'écusson du parti, un svastika orné de feuilles d'érable et d'un castor, les deux symboles traditionnels du Canada. Parmi ses correspondants, Adrien Arcand compte des fascistes anglais dont Sir Barry Domville, Henry Hamilton Beamish, fondateur des *Britons*, une organisation fasciste



et antisémite anglaise, et Oswald Mosley, chef de la *British Union of Fascists*. Arcand, qui ressemble physiquement à Mosley, ne cache pas son admiration pour la monarchie britannique bien qu'il soit un fier Canadien et un fervent catholique. Arcand correspond également avec des antisémites français disciples d'Édouard Drumont, en particulier Henry Coston, Urbain Gohier, Darquier de Pellepoix et Louis-Ferdinand Céline qu'il rencontre à Montréal en mai 1938.

Dans les années 1930, Adrien Arcand participe activement à la diffusion des *Protocoles des Sages de Sion* au Canada, aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Il apporte aussi sa contribution en produisant et en diffusant aux quatre coins du globe un document hautement antisémite, intitulé *La Clé du Mystère*. Ce texte, traduit en anglais sous le titre de *Key to the Mystery*, a pour objet de prouver l'authenticité des théories avancées dans les *Protocoles des Sages de Sion* en citant hors contexte des déclarations d'écrivains et de personnalités juives connues dans le monde, lesquelles tentent de démontrer que le peuple juif aurait orchestré un complot visant à dominer le monde. Dans une lettre datée du 14 septembre 1937, adressée au premier ministre

canadien William Lyon Mackenzie King, le secrétaire général du Congrès juif canadien, H. M. Caiserman, soutient qu'un million d'exemplaires de cette brochure, 500 000 en version originale et 500 000 en traduction anglaise, auraient été imprimés en 1937 à Montréal aux presses du journal *L'Illustration Nouvelle* où Arcand travaille comme journaliste tout en vaquant à ses occupations de chef du PNSC². Le chiffre avancé par Caiserman est sans doute exagéré, mais l'ouvrage d'Arcand n'en exerce pas moins une certaine influence dans les milieux antisémites mondiaux. Selon Pierre-André Taguieff, Henry Coston se serait inspiré de *La Clé du*

Mystère pour confectionner un dossier sur « la conspiration juive » paru dans la première livraison de sa revue *Le Siècle nouveau*, en octobre 1937³. Toujours en France, *La Clé du Mystère* aurait été distribuée en 1937 lors de réunions publiques du Rassemblement antijuif de France, qu'a formé Darquier de Pellepoix avant la Seconde Guerre mondiale⁴. Cette information est confirmée dans une lettre échangée entre le comité exécutif du Congrès juif mondial à Paris et le secrétaire général du Congrès juif canadien à Montréal, le 5 octobre 1937. Le document fait état des dommages causés par *La Clé du Mystère* en France et des efforts consentis par les groupes de défense des Juifs pour

en empêcher la distribution dans l'Hexagone : « Elle est distribuée par le Centre de propagande antijuive. Nous faisons tous nos efforts pour empêcher sa propagation aussi radicalement que cela a été fait en Suisse et nous vous tiendrons au courant des résultats obtenus⁵. »

En 1938, le PNSC, la *Canadian Union of Fascists* et le *Canadian Nationalist Party* unissent leurs forces pour fonder le Parti de l'Unité nationale du Canada (PUNC). Adrien Arcand en devient le chef. Les membres du PUNC remplacent le traditionnel svastika par un flambeau, symbole de la culture occidentale chrétienne, entouré de feuilles d'érable et surmonté d'un castor. La décision d'Arcand d'abandonner le svastika n'est pas étrangère à la détérioration des relations entre le Vatican et le parti nazi. Le 14 mars 1937, jour de la Passion, le pape Pie XI condamne le paganisme nazi dans l'encyclique *Mit brennender Sorge* (« avec la plus grande inquiétude »). Dès lors, Adrien Arcand se dissocie publiquement d'Hitler, sans toutefois condamner l'antisémitisme du chef nazi.

Selon la Gendarmerie royale du Canada et le Congrès juif canadien, qui ont tous deux infiltré le mouvement d'Arcand dans les années 1930, le PUNC aurait attiré 6 000 membres



au Canada, dont 5 000 au Québec, à la fin des années 1930. Or ce chiffre nous apparaît exagéré. En effet, les assemblées du parti d'Arcand attirent tout au plus de 300 à 400 personnes. Arcand et son imprimeur Joseph Ménard peinent souvent à financer l'impression de leurs journaux.

Arrêté en 1940 puis emprisonné durant toute la Deuxième Guerre mondiale, Adrien Arcand recouvre la liberté en 1945. Il profite du contexte de la vague anticommuniste issue de la Guerre froide pour poursuivre sa campagne de propagande haineuse contre les Juifs. En 1950, Adrien Arcand publie un fascicule de vingt-

deux pages intitulé *La République Universelle* dans lequel il soutient que les deux guerres mondiales ne furent que les premières étapes d'une « révolution mondiale » fomentée par les Juifs⁶. Dans le mensuel *L'Unité nationale*, qu'il lance en 1953, Arcand recycle ses théories d'avant-guerre sur de présumés complots judéo-communistes visant à dominer le monde. Arcand, et ses acolytes, y présentent les Juifs comme les géniteurs du communisme dans le monde. On le constate dans chacune des éditions de *L'Unité nationale*, dont celle de février 1954 :

Le communisme a été, dès son origine, ses premières proclamations, une idée juive. Les grands prophètes

du communisme ont tous été des Juifs ou des demi-Juifs, de même que ces grands prosélytes et les grands financiers internationaux qui ont financé la révolution communiste européenne de 1848, la révolution communiste ratée de Russie de 1905, la révolution communiste réussie de Lénine-Trotsky en 1917, et toutes celles qui ont ensuite eu lieu jusqu'à ce jour (même en Chine)⁷.

Mais son mouvement ne réussira jamais à gagner la faveur d'un large public. Arcand échoue à ses deux tentatives de se faire élire comme député aux élections fédérales de 1949 et 1953 dans la région de Berthier-Maskinongé. Écarté du pouvoir, il se limitera à prononcer des discours, à publier sa propagande anticommuniste et, surtout, à déverser son fiel sur les Juifs.

En 1961, durant le procès d'Adolf Eichmann pour crimes de guerre, Arcand prend la défense de ce haut gradé des SS qui avait dirigé le bureau des Affaires juives de l'Office central de sécurité du Reich et organisé les déportations vers Auschwitz. Selon Arcand, il n'y aurait pas eu six millions de Juifs tués dans les camps de la mort mais bien 600 000 dont la moitié seraient morts dans le ghetto de Varsovie, déclare-t-il le plus sérieusement du monde lors d'une entrevue accordée à *L'Europe réelle*⁸.

En 1965, la section québécoise du Parti de l'Unité nationale du Canada d'Adrien Arcand lance la publication *Serviam* qui se définit comme la « seule publication politique de combat anticommuniste et antimaçonnique préconisant l'établissement du National-Corporatisme au Canada ». Le mensuel, qui prétend défendre les valeurs chrétiennes, dénonce le communisme, le libéralisme et le matérialisme.

Sous la direction de Gérard Lanctôt, la section québécoise du PUNC abandonne le flambeau, les feuilles d'érable et le castor au Québec pour adopter la fleur de lys et la croix chrétienne. Le 17 mars 1965, Arcand écrit à Gérard Lanctôt, père de l'ex-felquist et éditeur Jacques Lanctôt, pour signifier son approbation :

Au moment où les croix chrétiennes disparaissent de notre drapeau national, pendant une révolution mondiale contre la civilisation chrétienne, je crois qu'il est opportun, en vue des principes que nous affirmons, que les croix d'origines française et britannique puissent figurer au moins sur les étendards de notre Parti afin de nous inspirer et nous raffermir constamment dans la Cause que nous avons faite nôtre⁹.

Mais détrompons-nous. Il ne faut pas interpréter ce choix emblématique de la fleur de lys comme un geste de sympathie envers le mouvement indépendantiste québécois. Au contraire, Arcand et Lanctôt continuent à condamner les indépendantistes qu'ils perçoivent comme de vulgaires communistes sous la coupe des Juifs.

Tout son discours antisémite d'après-guerre est résumé dans un livre intitulé *À bas la haine !* qu'il publie en juillet 1965. Le livre a été écrit au moment où se tenait à Rome le II^e Concile œcuménique. Malgré le fait que le Vatican ait enlevé toute responsabilité aux Juifs dans la mort du Christ, Adrien Arcand refuse obstinément de se ranger derrière l'Église catholique. Il maintient ses opinions farouchement antisémites. Jusqu'à la fin de ses jours, Arcand niera l'existence de la Shoah. Il succombe d'un cancer du larynx le 1^{er} août 1967.



Couverture du journal *Le Fasciste canadien* de février 1938, l'organe officiel du Parti National-Social Chrétien d'Adrien Arcand, BAC, Fonds Ernest Lapointe, dossier fascisme 1938-1940

1 Pour en savoir plus, lire Hugues Théorêt, *Le docteur Lalanne, le faiseur d'anges à la croix gammée*, Éditions GID, Québec, 2011. 183 p.
 2 Lettre de H.M. Caiserman adressée à William Lyon Mackenzie King, le 14 septembre 1937, Bibliothèque et Archives Canada, correspondance du premier ministre du Canada, William Lyon Mackenzie King, MG 26-J1, vol. 233, p. 199625-199626.
 3 Pierre-André Taguieff, *Prêcheurs de haine. Traversée de la judéophobie planétaire*, Paris, Mille et une nuits, 2004, p. 627.
 4 Norman Cohn, *Histoire d'un mythe. La «conspiration» juive et les Protocoles des sages de Sion*, Paris, Gallimard, 1967, p. 241.
 5 Archives du Congrès juif canadien, Montréal, fonds du CJC, série ZB, Adrien Arcand.
 6 Adrien Arcand, *La République universelle*, Montréal, Parti de l'Unité nationale du Canada, 1950, p. 5.
 7 « Y a-t-il, oui ou non, une conspiration mondiale juive ? », *L'Unité nationale*, février 1954, p. 4.
 8 *L'Europe réelle*, « Adrien Arcand dit : "Le procès Eichmann est une diabolique conspiration mondiale" », no 36-37, Avril-mai 1961.
 9 *Idem*.

Les dates d'assemblées se trouvent à la page 12

LE Fasciste CANADIEN 2c

VOL. III - No 9 MONTREAL, CANADA - FEVRIER 1938 CASIER POSTAL 2290

VENDUS AUX JUIFS!

Par les juivocrates King et Lapointe. - Pour permettre la réalisation de l'accord commercial anglo-américain, ils cèdent des privilèges canadiens chèrement gagnés, sans aucun avantage réciproque pour le pays. - Triomphe de l'Internationale juive, d'après les journaux nationalistes d'Angleterre. - Plus les démocrates nous trahissent, plus ils prouvent la nécessité d'un régime Fasciste patriotique, autoritaire et fort.

Patriotes indignés, venez lutter avec nous!

Les journaux nationalistes et Fascistes d'Angleterre, soutenus par la Fédération des Industries Britanniques, dénoncent comme un triomphe juif et une trahison démocratique le nouvel accord commercial anglo-américain qui sera bientôt signé.

Les grandes agences de nouvelles (juives), les grands journaux de contrôle juif (par les agences et les annonces), les organismes juifs, socialistes et juivocrates ont applaudi avec enthousiasme au nouvel accord.

Tous ces organismes de haine et de vengeance, qui font les plus grands efforts pour préparer l'opinion en faveur d'une guerre contre les pays libérés des Juifs et régénérés: Italie, Allemagne, Espagne, Portugal, Roumanie, Grèce, Autriche, Hongrie, Brésil, Égypte, ont salué l'accord anglo-américain comme "une contribution à la pacification mondiale", un "effort pour vaincre la crise par l'accélération du commerce international", etc.

Hypocrite mensonge, bourrage de crânes! La réalité, c'est que la France Internationale juive est en train de perdre sa suprématie mondiale. Le trac qui se fait entre les pays nationalistes, principalement entre la Pologne, l'Italie, l'Allemagne, la Yougoslavie, la Hongrie, fait perdre des millions de dollars à la banque juive chaque mois.

Le commerce international américain et anglais est contrôlé par la Banque de l'or et circule par des avenues entièrement juives.

Comme les Juifs, trahissant ouvertement les ententes Internationales des pays qui les hâtent, ont organisé partout la boycott contre les pays Fascistes ou simplement nationalistes, ils ont porté un coup funeste au commerce international des États-Unis, de l'Angleterre et de la France. Bientôt quinze grands pays régénérés, riches, pourront se passer complètement des grands pays démocratiques, c'est-

ANGLO-AMERICAN TRADE PACT

Voici comment le journal Fasciste de Londres, "Action", voit le nouveau pacte commercial anglo-américain pour lequel M. King et Lapointe obtiennent de grands privilèges commerciaux: un contrat commercial direct entre la juiverie de Wall Street et de Londres pour donner au Juif des producteurs de race Maséche. (C'est-à-dire "Action", Londres).

Les États-Unis ont en ce moment un million de chômeurs de plus qu'il y a trois mois. Seul le réarmement intensif de l'Angleterre empêche son peuple de ressentir les ravages causés à son commerce mondial par le boycott des Juifs, qui s'en servent pour les fins de leur tribu asiatique. Avant cinq ans, la structure économique des pays démocratiques subira un effondrement comme la mode n'en a pas encore vu de pareil dans son histoire. Ce sera la raison d'avoir voulu subir l'esclavage sous la férule tyrannique du Veau d'Or.

Pour endormir leur peuple et récupérer leurs profits, en même temps que pour retarder leur affaiblissement, les États-Unis, à l'instigation des Morgenthau, des Warburg, des Frankfurter et des Baruch, ont forcé l'Angleterre à une alliance commerciale. L'alliance a pu être imposée parce que les États-Unis possèdent le principal marché de l'or, dont l'Angleterre est le pays soumis à la dictature de la banque juive de l'or.

Vraie définition

Il s'agit des sociétés juives en Espagne, qui ne peut s'expliquer au point de vue biologique. Il faut qu'une personne, se sentant être un juif, mais de race aryenne, soit venue dans le monde juif, pour être reconnue comme juif. Il faut qu'elle soit venue dans le monde juif, pour être reconnue comme juif.

R. BOETTGEN.

Bibliographie

- ANCTIL, Pierre. *Le Devoir, les Juifs et l'immigration : de Bourassa à Laurendeau*, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1988. 178 p.
- ANCTIL, Pierre. *Le Rendez-vous manqué : les Juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988. 366 p.
- ARCAND, Adrien. *À bas la haine !* Montréal, Éditions La Vérité, 1965. 140 p.
- BETCHERMAN, Lita-Rose. *The Swastika and the Maple Leaf: Fascist Movements in Canada in the Thirties*, Toronto, Fitzhenry & Whiteside, 1975. 167 p.
- NADEAU, Jean-François. *Adrien Arcand, führer canadien*, Montréal, Lux, 2010. 404 p.
- ROBIN, Martin. *Shades of Right. Nativist and Fascist Politics in Canada 1920-1940*, University of Toronto Press, 1992. 372 p.
- THÉORÊT, Hugues, *Les chemises bleues : Adrien Arcand, journaliste antisémite canadien-français*, Septentrion, Québec, 2012. 416 p.
- THÉORÊT, Hugues. *Le docteur Lalanne, le faiseur d'anges à la croix gammée*, Éditions GID, Québec, 2011. 183 p.
- THÉORÊT, Hugues. « La campagne antisémite d'Adrien Arcand d'après-guerre : 1945-1967 », thèse de M.A (histoire), Université d'Ottawa, 2009. 180 p.

Lieux de mémoire

Certains lieux au Québec sont particulièrement chargés d'histoire. Qu'il soit question d'un édifice, d'un village, de voies de transport ou d'un territoire, il est intéressant de découvrir comment ils peuvent être intimement liés à l'évolution du Québec. C'est ce que nous vous proposons de faire dans cette nouvelle rubrique.

Grosse-Île ou l'île de la quarantaine

Raymond Bédard

Enseignant d'histoire en 4^e secondaire

Vers l'Amérique !

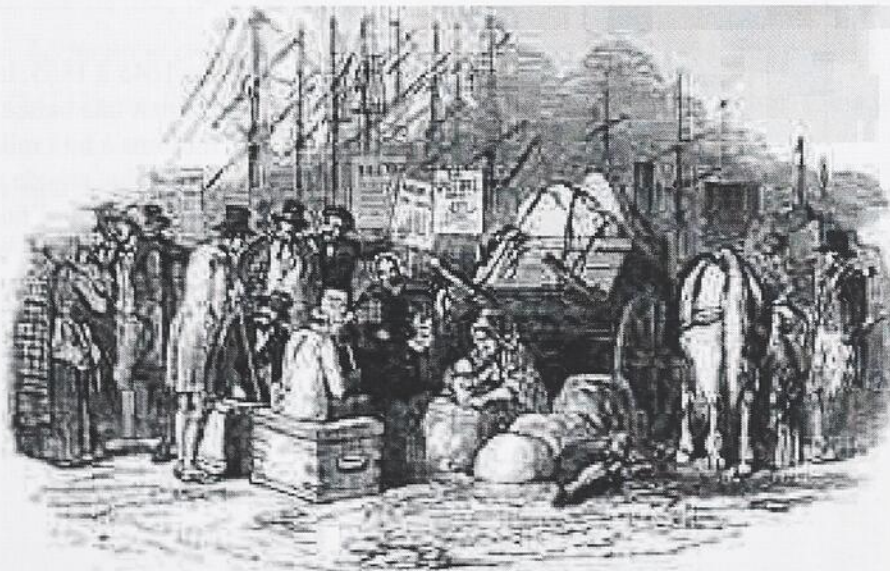
Dans la première moitié du 19^e siècle, l'immigration en provenance des îles britanniques s'intensifie après la guerre de 1812 et encore plus avec la fin des guerres napoléoniennes, en 1815. Les difficultés politiques et sociales, le surpeuplement, les mauvaises conditions de vie et les famines poussent des millions de sujets britanniques à venir en Amérique afin d'améliorer leurs conditions de vie. De 1820 à 1850, près d'un million d'entre eux choisissent de s'établir dans les colonies britanniques d'Amérique du Nord. Le port de Québec, principal lieu d'accueil de ces immigrants, reçoit dans la seule année de 1831, 50 000 nouveaux arrivants. Si dans un premier temps, les immigrants débarquent directement dans la ville de Québec, l'annonce d'une éventuelle arrivée du choléra, qui sévit en Europe au cours de l'année 1831, force les autorités à aménager rapidement un lieu de quarantaine.

D'une superficie de 1,9 km², longue de 2,9 km et large de 1 km, la Grosse-Île est située à 48 km en aval de Québec, donc relativement proche du port de Québec mais assez éloignée des populations locales. Cette île déserte offrait donc un site idéal pour l'installation de bâtiments en vue d'héberger les nouveaux arrivants. Sous la responsabilité de l'armée britannique, on y construit en 1832 des bâtiments en bois, dont un

hôpital pouvant accueillir 48 patients et des abris pour les personnes en santé. Devant le flux important d'immigrants qui ne cesse d'augmenter, la station temporaire de la Grosse-Île devient permanente en 1836. Cependant, l'établissement de cette île de la quarantaine n'empêche pas la propagation du typhus qui fait près de 10 000 victimes à Québec et Montréal.

La grande famine

En 1847, à la suite de la grande famine en Irlande, causée en partie par une maladie qui détruit les récoltes de pommes de terre – principale source d'alimentation des familles pauvres –, des milliers d'Irlandais choisissent d'émigrer



en Amérique. Le typhus qui frappe également l'Irlande se propage aux voyageurs entassés dans les cales de navires insalubres. La traversée, qui dure de 6 à 12 semaines dans des conditions inhumaines, entraîne la mort de près de 8 000 passagers dont les corps sont jetés à la mer. Sur l'île, sous la supervision du surintendant médical, les autorités aménagent un cimetière où sont enterrés 5 424 personnes en provenance des hôpitaux et des bateaux. Cette année-là, environ 400 navires sont inspectés à Grosse-Île, dont 77 transportant plus de 400 passagers. Des équipes de rameurs transportent les immigrants des navires vers l'île. Outre les passagers et les morts, les rats toujours présents sur les navires, débarquent à leur tour, contribuant à la propagation de la maladie. L'arrêt en quarantaine dure en moyenne six jours. En raison des conditions de navigation, la période d'immigration est limitée à six mois par année, soit de mai à novembre. Malgré toutes ces mesures, le typhus entraîne le décès de 7 000 personnes à Québec et Montréal. À tous ces morts, s'ajoute le drame de plus de six cents enfants devenus orphelins. En collaboration avec le clergé catholique, ces enfants seront rapidement adoptés par des familles canadiennes-françaises.

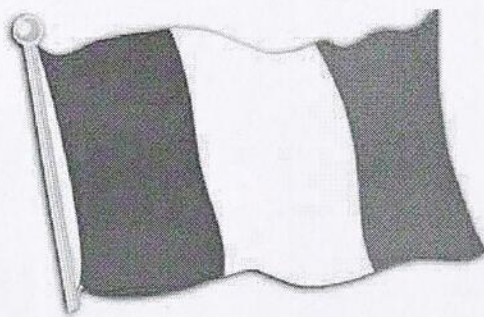
La modernisation

Avec la création de la confédération en 1867, le gouvernement du Canada va concevoir une nouvelle politique d'immigration et de peuplement plus rigoureuse. On doit au docteur Frederick Motizembert, spécialiste en bactériologie et surintendant médical de 1869 à 1899, la mise en place de structures qui tiennent compte des développements de la médecine. Inspection et désinfection des navires et des bagages, vaccination et analyses en laboratoire font désormais partie du quotidien

de Grosse-Île. On aménage des lieux d'hébergement plus confortables, allant même jusqu'à tenir compte des classes de voyageurs en vigueur sur les paquebots du début du 20^e siècle. La Première Guerre mondiale suivie de la crise économique des années 1930 diminuent grandement le flot d'immigrants. Avec la constante évolution des traitements des maladies infectieuses, la station de quarantaine de la Grosse-Île n'est plus nécessaire. En 1937, la station est définitivement fermée.

Changement de vocation

Pendant la Deuxième Guerre mondiale, l'armée américaine en collaboration avec le gouvernement canadien s'installe à Grosse-Île pour travailler à l'élaboration d'armes bactériologiques. La fin de la guerre met un terme à la présence américaine, tandis que le ministère de la Défense poursuit ses recherches sur la guerre biologique. En 1956, c'est au tour du ministère de l'Agriculture du Canada d'y installer des laboratoires pour étudier les maladies animales et l'île devient quelques années plus tard une station de quarantaine animale. En 1984, la Commission des lieux et monuments historiques du Canada fait de Grosse-Île un site historique. En 1998, un mémorial est inauguré en présence de la présidente de l'Irlande, Mary Patricia McAleese. Aujourd'hui, le site de *Grosse-Île-et-le-mémorial-des-Irlandais* est un lieu administré par Parcs Canada, que le public peut visiter de mai à octobre à partir de Montmagny, ou même de Québec, d'où partent des croisières. Cette destination peut aussi s'inscrire dans un projet pédagogique pour les groupes scolaires de 3^e et 4^e secondaires. La visite de ces lieux chargés d'histoire est un véritable voyage dans le temps.

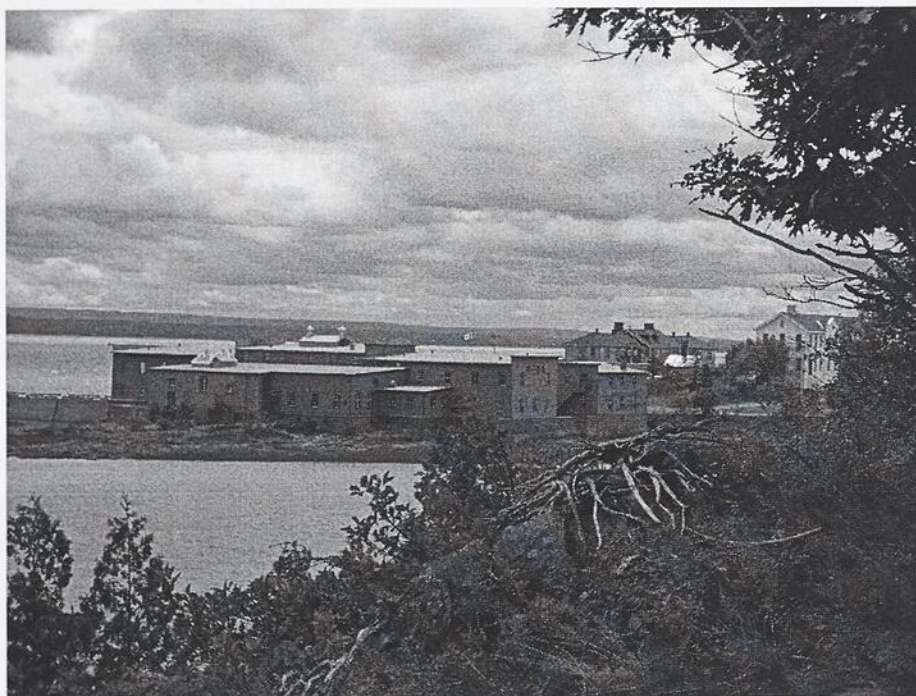


De 1845 à 1855, la population de l'Irlande connaît une baisse dramatique et passe de treize millions à huit millions. L'immigration irlandaise est la plus grande migration humaine du 19^e siècle. Aujourd'hui, la population de l'Irlande, qui est d'environ 4,6 millions d'habitants, demeure toujours inférieure à ce qu'elle était en 1841.

L'édifice de désinfection, construit en 1892 et agrandi en 1927, est situé dans le secteur ouest, près du quai.

On y trouve des installations modernes, telles des fournaies au charbon, pour alimenter en vapeur un système de désinfection des vêtements et bagages, ainsi que des douches spéciales pour les immigrants.

Photo de Raymond Bédard



Références bibliographiques

- Bellavance, Marcel (sous la direction). *La Grande mouvance*, Québec, Septentrion, 1990, 223 p.
- Bernier, Alain. *Le rôle de la Grosse-Île dans l'histoire du Canada, les cahiers de la Grosse-Île 1*, Montmagny, Corporation pour la mise en valeur de Grosse-Île inc., 1987, 48 p.
- Cardin, Jean-François, et al. *Le Québec : héritages et projets*, 2^e édition, Laval, éditions HRW, 1994, 502 p.
- Charbonneau, André et André Sévigny, *1847 Grosse-Île au fil des jours*, Ottawa, Patrimoine canadien, Parcs Canada, 1997, 283 p.
- Sévigny, André. Évolution du rôle historique de la Grosse-Île, www.pc.gc.ca/fra/lhn-nhs/gc/grosseile.
- *Guide de visite Grosse-Île-et-le-Mémorial-des-Irlandais*, lieu historique national, Ottawa, Patrimoine canadien, Parcs Canada, 1997, 18 p.

Les articles de nature didactique dans la revue *Traces* en 1998 et 1999

Félix Bouvier, UQTR

Jean-François Cardin, Université Laval

Catherine Duquette, UQAC

Cet article sur les années 1998 et 1999 se situe dans la lignée de plusieurs autres publiés par les trois mêmes auteurs depuis 2008 sur les écrits à teneur didactique publiés depuis 1962 dans la revue *Traces* de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). Cette revue s'intitulait jusqu'en 1987 *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire* pour devenir depuis la revue *Traces*. L'article précédent sur les années 1996 et 1997¹ met en évidence la primauté accordée pendant ces années à la diversité culturelle à promouvoir par la SPHQ, tout particulièrement dans le programme à venir d'histoire nationale du Québec-Canada. Cette préoccupation nouvelle, manifestée notamment dans le *Rapport Lacoursière* de 1996, se joute à des paradigmes plus anciens, présents « depuis les années 1960, comme la pratique par les élèves de la méthode historique et le développement de la pensée critique. C'est la juxtaposition de ces deux éléments, plus particulièrement dans l'enseignement de l'histoire nationale, qui apparaît comme préoccupation nouvelle chez plusieurs, sauf peut-être chez Robert Martineau »². Par ailleurs, deux didacticiens sont plus productifs que les autres en 1996 et 1997 dans ces pages. Il s'agit de Nicole Lebrun et de Laurent Lamontagne qui traitent notamment à plusieurs reprises de l'enseignement et de l'apprentissage par concepts.

Volume 36, janvier 1998

Poursuivant sur sa lancée prolifique des dernières années³, l'enseignant de deuxième secondaire Laurent Lamontagne propose à l'hiver 1998 une planification synthèse du module 6 du programme d'histoire générale⁴. Il s'agit de clarifier les objectifs de ce module portant sur l'expansion européenne à l'ère des révolutions en Occident. L'auteur explicite les principaux contenus du module puis développe les objectifs à atteindre. À titre d'exemple, le premier objectif est pour Laurent Lamontagne d'amener l'élève à se situer dans le temps, ce pourquoi il est suggéré à l'enseignant d'utiliser le ruban du temps et la carte muette. Au final, il s'agit de faire en sorte que l'élève arrive à décrire les antécédents et les premières manifestations de la Révolution industrielle. Puisqu'il est ici question de l'émergence de nouvelles technologies dans les manufactures, l'enseignant-didacticien suggère des pistes d'interdisciplinarité avec les

notions vues en sciences physiques en cette même année scolaire. Laurent Lamontagne tente également de fournir du contenu plus factuel pouvant être utilisé en classe. Il explique ainsi ce que sont les capitaux, la main-d'œuvre et les entrepreneurs. Aussi, l'auteur propose des explications de nature purement historiques pour enseigner le programme, telles la Révolution industrielle dans son berceau, en Angleterre vers le milieu du dix-huitième siècle.

L'article suivant est de Pierre Gingras, enseignant à Longueuil. Il tente d'exposer comment on peut mettre, en classe d'histoire générale ou nationale, la musique au service de l'apprentissage⁵. La majeure partie de l'article se compose cependant d'une liste de disques à utiliser en classe selon le module à l'étude. C'est seulement en guise de conclusion que Gingras explique comment l'utilisation de la musique favorise l'apprentissage de l'histoire. Il



Photo de la couverture : Monument aux Patriotes à St-Eustache

Photo de Charlemagne

indique qu'elle sert à comprendre l'évolution des sociétés et à expliquer les notions de continuité et de changement. Elle aiderait également l'élève à développer son sentiment d'appartenance à une communauté humaine élargie. Selon l'auteur, la musique est surtout utile pour atteindre les objectifs intermédiaires des modules qui demandent de caractériser ou de décrire. Il termine en indiquant qu'il pense que la musique est source de motivation. La question que l'on peut se poser lorsqu'on lit ce type de texte qui relève davantage de la description de pratique – récurrent dans cette revue de la SPHQ depuis le début et sûrement apprécié de nombreux lecteurs – est de savoir dans quelle mesure ce compte rendu d'expérience a amené d'autres enseignants à la tenter et à l'inclure dans leur enseignement?

L'article de nature didactique suivant est de Caroline Dufour. Elle présente une situation d'apprentissage qui utilise les technologies de l'information et de la communication (TIC) à une période où elles sont encore somme toute peu développées dans les écoles du Québec⁶. L'activité proposée est simple et suggère une recherche de base pour opérer une recherche historique sur Internet, à une époque où les moteurs de recherche ne sont pas aussi

performants et conviviaux qu'aujourd'hui. On suppose que l'étape suivante consistera à amener les élèves à non seulement trouver des sites pertinents à leur recherche, mais également à extraire et à traiter les informations qui s'y trouvent. D'un point de vue didactique, il importe que les TIC ne soient pas une fin en soi, mais un *moyen* de plus pour réaliser des recherches en histoire.

Ensuite, dans un article aux allures de publicité, Dominique Paris-Mackay présente les activités pédagogiques proposées par le Musée canadien des civilisations aux classes d'histoire⁷. On propose aux élèves de parcourir la réplique d'un site de fouille, de manipuler les copies d'objets anciens, de discuter avec des acteurs jouant des personnages historiques, d'utiliser Internet pour créer leur propre exposition virtuelle et de communiquer avec les conservateurs du musée via le courriel, le tout dans le but d'initier les élèves au monde muséal. Comme le proposait en son temps le *Rapport Parent* quant à l'exploitation souhaitable des ressources muséales en enseignement de l'histoire⁸, ces musées à vocation historique ou patrimoniale (en nombre croissant au Québec depuis les années 1980) se branchent sur une approche didactique prônant une démarche active de l'élève et cherchant

ULTRA BRANCHÉ.

CAMPUS CHEZ SOI

CERTIFICAT À DISTANCE EN SCIENCES DES RELIGIONS

- Formation initiale ou complémentaire pour non-spécialistes
- Formule souple et adaptée aux besoins personnels et professionnels
- Ressource pour les enseignants d'éthique et de culture religieuse

ftsr.ulaval.ca

418 656-2764, poste 7309 1 877 893-7444, poste 7309



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de théologie
et de sciences religieuses

à quitter l'approche traditionnelle expositive et passive souvent accolée aux musées. Cela vient du fait que, de plus en plus, les musées ont mis leurs visiteurs (et pas seulement les élèves en visite d'école) en mode interactif.

Ce numéro de l'hiver 1998 se termine par un article substantiel de Robert Martineau, alors professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il s'agit du texte d'une conférence prononcée par l'auteur en novembre 1997 et consécutive au *Rapport Corbo* (1994), au *Rapport Lacoursière* (1996) et au *Rapport Inchauspé* (1997). Ces trois rapports s'intéressent tous plus ou moins directement à la réforme des programmes projetée pour les années à venir et au rôle accru que l'on veut y faire jouer à l'histoire. Un courant de pensée concomitant, au Québec comme dans de nombreux pays, pense et agit aussi afin de joindre de manière plus explicite l'enseignement de la discipline de l'histoire à celle de l'éducation à la citoyenneté. Robert Martineau s'inscrit non seulement dans cette mouvance, mais il en est un des principaux théoriciens.

Cet article en témoigne⁹. Ainsi, la conception de l'éducation à la citoyenneté qui a été (et est toujours à ce jour) celle des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté aux premier et deuxième cycles du secondaire depuis 2005 et 2007 respectivement, trouve ici une de ses sources les plus articulées. Cette conception découle directement de l'analyse de la nature de l'histoire comme discipline scientifique. Elle convoque de manière prioritaire le développement du sens critique et celui, plus généralement, de la pensée historique. Il en découle pour Martineau une pédagogie qui sort de l'exposé transmissif d'un récit prédéterminé pour aller vers une démarche active où, tout en faisant de l'histoire, l'élève développe un sens critique en appliquant un mode de pensée qui y a recours. Martineau fait aussi l'apologie en plusieurs teintes de la démocratie au

long de l'histoire. Au deuxième cycle du secondaire, en histoire nationale du Québec-Canada justement, cette conception des choses sera contestée à partir de 2006 dans le cadre de ce qui est sans doute à ce jour le plus vif débat dans l'histoire de l'enseignement de cette matière au Québec. Si Robert Martineau ne s'est pas mêlé directement à ce débat auquel ont participé plusieurs didacticiens et de nombreux historiens, signalons toutefois qu'il a publié en 2009 un article où il revenait, dix ans plus tard, sur ce « mariage », qu'il qualifie de « périlleux », entre histoire et citoyenneté. Il remettait ainsi en cause la manière dont le ministère de l'Éducation (le MEQ devenu le MELS) les avait articulés dans les programmes *Histoire et éducation à la citoyenneté*¹⁰.

Volume 36, printemps 1998

En cette époque de réflexion quant à ce que devraient être les programmes à venir en histoire, Grégoire Goulet, enseignant de Québec et président de la SPHQ, demande des commentaires de lecteurs de *Traces* quant au dossier traitant des contenus d'histoire à offrir aux ordres d'enseignement primaire et secondaire¹¹. Signe de l'importance et du rayonnement qu'il reçoit dès sa sortie, l'article de Martineau de cet hiver-là (1998) est présenté par Goulet comme devant être un élément contributif que l'on devine très important au comité d'enseignants chargé surtout de réfléchir « sur les contenus d'apprentissage des programmes »¹². Dans cet esprit, Goulet souligne également que l'éducation civique a été incorporée au document de réflexion. Il demande aux lecteurs de partager leurs commentaires afin que le comité puisse proposer un contenu de matière élaboré et pertinent pour assurer le développement d'un sens civique chez les jeunes et une façon de sensibiliser les élèves à la chose politique. Dans la perspective de celle de Martineau dont il invite les lecteurs à prendre connaissance, Goulet indique ensuite

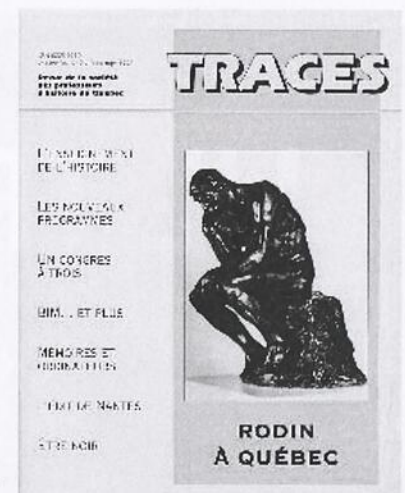


Photo de la couverture :
Auguste Rodin, *Le Penseur*
Collection du Musée des Beaux-Arts
de Montréal. Bronze, mars 1881

qu'il est crucial que l'enseignement de la citoyenneté passe par l'histoire. Cela permet selon lui d'éclairer l'histoire par des épisodes de lutte de citoyens pour l'obtention de droits et de comparer les cheminements vers la démocratie tels que vécus par d'autres sociétés.

Vu sous cet angle, on peut mettre l'article au compte du volet « défense corporative de l'histoire » de la SPHQ auprès du ministère de l'Éducation du Québec, attitude d'ailleurs récurrente et normale d'une association professionnelle, et ce, depuis ses débuts en 1962. En effet, la décision du MÉQ de faire de l'histoire (au lieu des sciences morales) la première discipline pour éduquer à la citoyenneté est alors vécue comme une victoire par la SPHQ, au même titre que l'augmentation du temps d'enseignement de cette discipline de préférence à la géographie et à l'économie.

Grégoire Goulet propose ensuite un second article dans ce numéro de *Traces*, directement en lien avec la didactique disciplinaire¹³. Il y indique que suite au *Rapport Inchauspé*, il faut assurer une meilleure formation aux élèves afin qu'ils deviennent des citoyens informés, critiques, sensibles et actifs dans leur milieu. À cette fin, les nouveaux programmes d'histoire doivent être enrichis de manière à assurer un bagage minimum de connaissances historiques, de concepts, de personnages et d'œuvres marquantes. De manière générale, propose-t-il, les élèves du primaire devront s'initier aux concepts de temps et d'espace et les élèves du secondaire verront l'évolution des sociétés et devraient pouvoir les comparer. De façon plus spécifique, Goulet indique que la SPHQ a décidé de se pencher sur les savoirs, c'est-à-dire les contenus ou les connaissances, ce dont il rend compte ensuite pour le primaire. De plus, il souligne que les éléments faisant référence au savoir-faire et au savoir-être devraient être maintenus dans le nouveau programme, car ils sont déjà utilisés par les enseignants.

Au secondaire, il importe pour le comité présidé par Goulet que les programmes soient structurés autour des réalités économiques des sociétés à l'étude, afin de faciliter la compréhension des liens entre la géographie, la politique et la société. Sur ce point, à l'évidence, le MÉQ a choisi une autre voie que celle-là en produisant des programmes où la dimension géographique est quasiment absente.

Goulet nous mentionne aussi que les savoirs essentiels que sont les faits et les personnages devraient être indiqués, tout comme l'histoire doit contribuer directement à développer le sens critique chez l'élève, tout en lui permettant de connaître ses origines. Aussi, l'histoire doit aider à comprendre le présent et à envisager l'avenir, ce qui contribue à lire et à interpréter une société. Enfin, pour l'histoire du Québec, les minorités doivent être correctement représentées dans cette histoire, souvenons-

nous qu'il s'agissait d'une demande du *Rapport Lacoursière*, mais proportionnellement à leur poids réel dans la société.

L'article se termine par une proposition interdisciplinaire novatrice et bien schématisée en vue de baliser le cours « connaissance du monde contemporain » annoncé par le MÉQ en cinquième secondaire. Il s'agit là d'un travail de concertation entre la SPHQ, la Société des professeurs de géographie au Québec et la Société des professeurs d'économie du Québec. Basé sur l'histoire du vingtième siècle mais débutant en 1917, il est proposé que le cours soit balisé selon les grands événements historiques jusqu'aux années 1990, ceux-ci accompagnés de l'évolution économique, géoéconomique, géopolitique, d'éléments importants de géographie humaine et même physique, ainsi que de phénomènes environnementaux importants. Un manuel scolaire couvrant l'ensemble du vingtième siècle s'inspirera largement de cette approche interdisciplinaire¹⁴, de même que son guide d'enseignement¹⁵.

Enfin, le numéro du printemps 1998 se conclut en ce qui nous touche ici par un article de l'enseignant Jacques Nolet du collège Notre-Dame de Montréal. L'auteur s'intéresse au programme du premier cycle du secondaire à venir en histoire¹⁶. Il fait d'abord un bilan des programmes alors en place, il cible ensuite des problèmes et des difficultés liés à ceux-ci, puis il propose au MÉQ ce en quoi devraient consister les programmes à venir. Dans cet article, il est intéressant de noter la suggestion de cet enseignant de mettre l'accent sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'ouverture aux autres, c'est-à-dire que le programme de ce cycle d'études s'ouvre aux sociétés non occidentales. Ce seront deux aspects qui seront effectivement retenus dans le nouveau programme, de même que l'idée de faire de l'histoire à chaque année (sauf en cinquième secondaire qui sera consacrée au monde contemporain). Aussi, cet enseignant de terrain insiste sur l'importance de mettre en place une solide formation aux nouveaux programmes pour les enseignants en pratique, ce qui sera de fait un des principaux manques du MÉQ dans sa réforme des années 2000. Aux dires des enseignants, la formation continue ne fut pas au rendez-vous, alors qu'elle était d'autant plus essentielle que les programmes exigeaient des changements importants dans les modes d'enseignement et d'apprentissage, du moins pour une majorité d'enseignants¹⁷.

Volume 36, novembre-décembre 1998

Dans *Traces*, l'automne 1998 est amorcé au plan didactique par le conseiller pédagogique à Montréal Jean-Claude Richard qui propose, dans le cadre de la révision des programmes, de faire des liens entre les

différentes étapes de la démarche – ou méthode – historique en lien avec un processus d'apprentissage s'y jouxtant¹⁸. Sous forme d'un tableau synthétique résumant le processus proposé, l'auteur présente l'objectif d'apprentissage visé comme la mise en lumière du problème à résoudre. L'activation des connaissances antérieures se fait d'une part par l'élaboration d'une problématique. D'autre part, l'hypothèse de travail peut servir comme synthèse des connaissances. Les consignes pour la démarche servent ensuite à organiser la recherche. En ce qui concerne la réalisation de l'apprentissage, la collecte de données et le traitement de l'information permettent l'analyse de documents, leur classification, puis l'organisation de l'information qui en émane. En suite logique, la phase de réalisation mènerait à une synthèse des données étudiées. Au niveau de l'intégration des apprentissages, l'objectivation s'effectue par la présentation d'un compte rendu, devant la classe ou encore un public plus large, qui sert à vérifier les hypothèses de départ. Le réinvestissement s'effectue grâce à l'émission de différentes perspectives de ce qu'aurait pu être la recherche effectuée dans un autre contexte ou de ce qu'elle pourrait devenir si elle était poussée plus loin.

Jean-Claude Richard propose en somme que les élèves visés utilisent cette séquence d'activités pour construire leur propre livre d'histoire. Il conclut en affirmant que la réussite de cette démarche dépend en fin de compte de l'engagement de l'enseignant et de la foi qu'il a dans les capacités de ses élèves. En somme, la venue prochaine de nouveaux programmes conduit des rédacteurs réguliers de *Traces*, dont Jean-Claude Richard, à proposer des textes à teneur didactique très concrets et pratiques. Il s'agit ici de contribuer à la formation continue des enseignants d'histoire qui seront bientôt confrontés au défi d'appliquer dans leurs classes les nouveaux programmes évoqués. On est donc dans le «comment faire»,

presque dans la recette et il semble que pour plusieurs de ces auteurs (Richard, Lamontagne, Gingras, entre autres), il faut saisir les opportunités de changement qui s'en viennent pour amener les enseignants à modifier leur pratique dans le sens de la démarche active, du développement par exemple de savoir-faire méthodologique en histoire, c'est-à-dire dans le sens de la didactique active dont le *Bulletin/Traces* se fait régulièrement l'écho depuis les années 1960.

Vient ensuite un plaidoyer de Pierre Gingras pour une certaine interdisciplinarité. Il présente une synthèse des liens possibles entre les disciplines d'histoire et de géographie au premier cycle du secondaire par le relais de concepts qui leur sont communs¹⁹. Il propose huit exemples d'intégrations possibles. Il se base d'abord sur la situation d'apprentissage où le lien entre l'histoire et la géographie s'effectuerait surtout par l'émergence de connaissances antérieures. Gingras propose à ce sujet d'utiliser le concept d'évolution qui, bien qu'escamoté dans le cours de géographie, peut servir de base aux élèves. Le deuxième exemple traite du concept de mesure du temps en faisant un parallèle avec le développement de l'univers qui a été vu au module 1.2.1 du programme de géographie de première secondaire. Cela peut être lié au quatrième exemple d'intégration disciplinaire que Gingras propose. Il concerne l'objectif 2.1.1 en histoire générale de secondaire deux : *Identifier les conditions de vie de l'être humain du Paléolithique*, très longue période s'étalant sur des millions d'années et à juxter à l'histoire de l'univers.

Son troisième exemple propose d'utiliser des grands personnages abordés en géographie, tel Copernic, lors du cours d'histoire. De cette façon, les élèves auront déjà une base de connaissances lorsque l'enseignant traitera des grandes explorations des 15^e et 16^e siècles. Ne se préoccuper à l'évidence pas de la synchronie de ces deux programmes



Photo de la couverture :
Église de la Visitation,
Sault-au-Récollet, Montréal
Photo de Charlemagne

d'enseignement, le cinquième exemple est une suggestion d'exercices utilisant le concept d'espace rural construit en géographie en le réinvestissant dans le cours d'histoire de l'année suivante où les élèves doivent faire le lien entre l'émergence de la vie rurale et le phénomène de sédentarisation propre au néolithique; il n'aborde pas la question de l'anachronisme que cela pourrait éventuellement poser. L'exemple six fait un lien entre l'apogée de la civilisation égyptienne et le module 4.2 en géographie qui traite d'érosion et d'autres concepts liés au type d'agriculture vécu en Égypte à cette époque. Finalement, les exemples sept et huit se ressemblent. Il s'agit d'utiliser les concepts d'urbanisation et de déplacement de populations vus au cours de géographie lors des derniers modules d'histoire, l'année suivante. Gingras conclut en indiquant que c'est en « utilisant l'intégration verticale (entre les niveaux) et l'intégration horizontale (entre les matières) [que] l'enseignant sécurise l'élève dans son apprentissage de nouveaux concepts »²⁰. En somme, cet article de Gingras défend l'idée que l'histoire, comme discipline scientifique et comme discipline scolaire, ne se conçoit pas seulement en vase clos, par elle-même, mais qu'elle convoque également des concepts et des savoirs dans d'autres disciplines des sciences humaines, à commencer par la géographie. En France, par exemple, il n'y a pas d'enseignants d'histoire au secondaire, ce sont des enseignants « d'histoire-géographie ». De même, dans les programmes actuels du premier cycle du secondaire tout particulièrement, on a cherché, davantage qu'avant, à miser sur cette interdisciplinarité entre histoire et géographie (compétences semblables, visées de formation commune concernant l'éducation à la citoyenneté, etc.).

L'année 1998 se termine par un article d'Anne Boucher, conseillère pédagogique au secondaire, qui se fait à l'évidence porte-parole des désirs ou prévisions de la ministre de l'Éducation du Québec, madame Pauline Marois. Elle prévoit donc que l'implantation des nouveaux programmes devrait se faire au premier cycle du secondaire dès 2001, alors que dans la réalité ils ne sont apparus dans les classes qu'en 2005. De même, le cours *Connaissance du monde contemporain* est annoncé pour 2004 alors qu'il n'est apparu sous le titre de *Monde contemporain* qu'en 2009. Madame Boucher indique ensuite que ces nouveaux programmes seront préparés par des enseignants, du personnel d'encadrement pédagogique et des experts des domaines concernés. Le désir de la ministre est d'avoir une masse d'enseignants qui agiront comme personnes ressources dans leur établissement afin de faciliter l'implantation du nouveau programme. Le matériel didactique en sciences humaines devra également être mis à jour. Elle termine son article en indiquant que les programmes seront implantés par cycles d'études et

en continuité d'un cycle à l'autre, « afin de favoriser une progression cohérente des apprentissages et de respecter le cheminement scolaire des élèves »²¹. En somme, il est intéressant de noter l'optimisme du MÉQ à cette époque quant à l'implantation de ces nouveaux programmes. Ni l'ampleur de la tâche à accomplir ni la résistance opiniâtre de nombre d'enseignants à l'implantation de cette réforme n'avaient à l'évidence été prévues. De même, l'efficacité des enseignants ressources – ou multiplicateurs – avait été lourdement surestimée.

Volume 37, hiver 1999

La conseillère Colette Dion-Desjardins amorce l'année 1999 en présentant un article théorique traitant du cognitivisme²². Les étapes sont basées sur les théories de la motivation et sur la participation active des élèves dans leur propre apprentissage. Elle souligne au départ l'importance de la compréhension plutôt que l'accumulation du savoir. Ainsi, les élèves sont bombardés d'informations dans leur vie de tous les jours. C'est pourquoi l'enseignant doit mettre l'accent sur les connaissances antérieures et privilégier une approche basée sur la psychologie cognitive qui, toutefois, demande à l'enseignant de s'engager dans la maîtrise des aspects cognitif, affectif et métacognitif. Aussi, les recherches en psychologie cognitive démontrent qu'il y a trois phases dans la planification d'une situation d'apprentissage efficace. La première en est évidemment une de préparation pour laquelle l'auteur indique qu'il est important de s'assurer que l'élève connaisse bien les objectifs de la leçon pour être en mesure de la suivre. Au préalable, le déclencheur est un élément important à la motivation des élèves. La réalisation constitue la deuxième phase. Il est important d'y faire travailler l'élève de manière active. Elle propose pour ce faire divers moyens pédagogiques tels l'enseignement coopératif, l'utilisation de situations-problèmes, des recherches sur Internet où à la bibliothèque. La troisième étape est celle de l'intégration où l'on doit s'assurer que l'élève a bien compris. C'est aussi le bon moment pour amener les élèves à discuter de la démarche utilisée. L'article se termine par des réflexions sur les processus de métacognition et sur l'importance de s'interroger à savoir quelles sont les façons par lesquelles les élèves apprennent, puis sur les rôles à jouer et les postures à prendre pour que les enseignants puissent les aider à y arriver.

Dans le septième d'une série de 7²³ sur l'utilisation des différents modules d'histoire générale de la civilisation occidentale – histoire 214 –, Laurent Lamontagne présente un plan d'étude étoffé et articulé composé de trois blocs²⁴. Cet article offre différents tableaux où les élèves devront prendre des notes et organiser leurs informations. On retrouve aussi des corrigés de ces tableaux dans le texte.

L'article reprend au début les objectifs terminaux du module 7 intitulé *Le siècle actuel* et se terminant par le monde présent, contemporain à l'élève donc. L'auteur note aussi des objectifs de récurrence pour construire ce plan d'études, bien en harmonie avec le paradigme behavioriste du début des années 1980 qui a présidé à la confection de ce programme d'étude. Ainsi, on débute par l'objectif terminal 7.1 qui demande à l'élève d'identifier deux nouvelles sources d'énergie au vingtième siècle. Cela fait, les élèves sont amenés à trouver les conséquences économiques, socioculturelles et politiques de ces nouvelles sources d'énergie. Par la suite, différents concepts à construire dans le module sont repris tout à tour et sont liés les uns aux autres par le travail harmonisé des élèves et de l'enseignante ou l'enseignant.

Ce faisant, l'enseignant-didacticien offre en quelque sorte de la formation continue à ses collègues enseignants sur une autre dimension, plus novatrice, de ce programme d'étude, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage par concepts. En effet, Laurent Lamontagne est, dans les pages de *Traces*, un des principaux théoriciens québécois à ce chapitre au cours de ces années²⁵. Bien dans cet esprit, l'article présente plusieurs cartes conceptuelles de plus en plus complexes qui répondent à la logique de fonctionnement étape par étape du programme. Pour revenir à l'objectif terminal (7.2) de ce programme, Lamontagne propose de s'attarder quelque peu à des éléments parfois très anciens qui ont une continuité dans le présent. On se relie donc à l'évolution vue en début d'année scolaire où des sociétés primitives se sont sédentarisées au cours de la seconde partie de la préhistoire, celle du néolithique où l'agriculture et l'élevage font leur apparition. Cette comparaison se fait en se servant de critères économiques, sociaux, culturels et techniques, ce qui permet aux élèves de mieux être à même de comprendre le présent par ce type

de liens récurrents faits avec le passé étudié au fil de l'année scolaire, puisque le module 7 termine celle-ci.

Mario Filion, un enseignant de l'école Armand-Frappier à Saint-Constant, propose une longue analyse du *Manuel de pédagogie théorique et pratique à l'usage de l'École normale de Rimouski* écrit par monseigneur François-Xavier Ross en 1919²⁶. L'auteur se montre étonné du niveau d'actualité didactique et pédagogique du texte de Ross. Filion débute cependant en énonçant les buts de l'enseignement de l'histoire nationale selon l'ecclésiastique et qui contrastent avec ceux d'aujourd'hui. Ainsi, il dégage trois objectifs précis :

1. faire connaître les faits qui établissent le rôle joué par notre race sur le continent américain et la protection divine dont elle a été l'objet aux différentes époques de la colonie;
2. faire ressortir les traits distinctifs du caractère national et en suivre toutes les manifestations à travers les vicissitudes de l'histoire;
3. tirer des actions et des événements du passé les leçons qui inspireront au petit Canadien l'amour de sa race et du pays avec lequel elle s'est identifiée.

Pour y parvenir, l'enseignant doit proposer à ses élèves un exposé intelligent et vivant des faits de l'histoire. Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire nationale doit former la mentalité des élèves tout en cultivant leurs capacités cognitives et un sentiment de patriotisme nécessaire, selon Ross, à la formation du caractère.

Filion aborde ensuite la direction générale du programme telle que rendue par Ross. Premièrement, et c'est là que la logique de rapprochement est la plus forte avec le programme en vigueur depuis 1982, l'enseignement de l'histoire visé s'adressera à l'intelligence plutôt qu'à la mémoire. Filion explique que Ross promeut l'idée que les enseignants



Photo de la couverture :

Chevalier De Lorimier (David Boutin) et François-Xavier Bouchard (Francis Reddy) dans *Quand je serai parti... vous vivrez encore*, film de Michel Brault

Photo : Michel Tremblay, France Film

rompent avec le par cœur. Il souligne qu'il faut avoir un regard critique envers les dates qu'il dit être « les yeux de l'histoire »²⁷. Selon Ross, il y a des dates qui servent de points de repère. Celles-ci sont essentielles et les autres peuvent être oubliées sans dommage. Ross souligne également l'importance d'aider l'enfant à comprendre la relativité du temps en faisant des comparaisons avec ce qu'il connaît, par exemple la différence d'âge entre ses parents et lui, puis avec les faits du passé. Deuxièmement, l'enseignement souhaité est aussi intuitif que possible. Pour ce faire, il faut que l'enseignant présente les faits d'une manière saisissante qui frappe l'imagination et il lui faut utiliser le plus de tableaux et de gravures possible afin d'aider les élèves à conceptualiser le passé. Filion a raison, tout cela est très avancé au plan didactique.

Troisièmement, l'enseignement de l'histoire doit se faire de manière enchaînée et raisonnée. Ici encore, Ross souligne qu'il ne faut pas simplement apprendre par cœur des noms et des faits. Il faut plutôt amener l'élève à comprendre comment les faits marquants d'hier ont influencé le monde contemporain. Ainsi, un personnage important peut être étudié à cause de son caractère, de son œuvre ou de son influence. Les événements doivent être expliqués à partir du schéma de causes et de conséquences. Ross suggère aux enseignants de tracer les grandes lignes de l'époque étudiée dans un tableau pour ensuite s'intéresser à certains cas précis. « La série de ces cadres particuliers s'adapte dans l'ensemble, fait comprendre l'enchaînement et met en lumière, dans une synthèse générale, l'époque étudiée par parties »²⁸. Selon monseigneur Ross, la démarche d'une leçon d'histoire du Canada est la même que celle employée pour une leçon d'histoire sainte, toujours très importante en 1919. Ainsi, il faut tout d'abord analyser la matière par parties distinctes. Ensuite, les élèves peuvent dresser un tableau synoptique complété en classe. Comme devoir, il leur s'agit de faire un résumé d'histoire, le récit détaillé d'un fait ou un tableau synoptique à recomposer. L'article se termine avec un modèle en spirale et thématique de leçons sur les exploits d'Iberville qui seront vus à la fois en 1^{re}, en 3^e, puis en 5^e années. Le théoricien de Rimouski explique qu'en 1^{re} année, il faut piquer la curiosité des élèves et frapper leur imagination en traitant du caractère extraordinaire d'Iberville. En 3^e année, il faut préciser le savoir en utilisant des cartes qui permettent de classer ses différentes expéditions. Enfin, en 5^e année, l'étude de l'homme, de l'œuvre et de son influence permet de saisir le personnage historique dans son ensemble. Bref, au final, on voit bien que l'enseignement de l'histoire prôné par Ross, par delà sa pertinence aiguisée, vise à l'ultime à éduquer le futur citoyen en développant d'abord – comme cela se faisait à bien des endroits à l'époque, y compris au Canada anglais – sa fibre patriotique, ici celle des petits

Canadiens français, citoyen d'un pays conçu comme binational, le Canada.

Ce numéro de l'hiver 1999 se termine par un article de Pierre Beaudoin, enseignant au Petit séminaire de Québec qui répond ici à la sempiternelle question : « Monsieur, à quoi ça sert l'histoire? »²⁹. Pour les déstabiliser sans doute, il répond rapidement « ça sert à rien », puis se ravise et amorce une discussion avec ses élèves. Il leur demande d'abord de définir le concept d'utilité. Puis, avec des exemples concrets, il cherche à leur démontrer qu'il ne faut pas résumer l'utilité d'une discipline scolaire à l'emploi qu'ils auront plus tard. Il aborde aussi l'objet d'étude de l'histoire. À cela, les élèves lui répondent que l'histoire sert à étudier le passé. Beaudoin répond à cette affirmation en affirmant que l'étude du passé pour le passé n'est pas utile si elle ne sert pas à comprendre le monde présent. Il pousse l'explication en indiquant que puisqu'ils sont plongés dans le présent, les élèves sont incapables d'avoir une distance critique face à cette réalité. Pour l'auteur, il faut au contraire prendre une distance pour bien comprendre ce présent, ce à quoi l'étude de l'histoire est particulièrement utile. Pour Beaudoin, si l'histoire ne répond pas aux besoins techniques du monde du travail, elle répond aux exigences de l'intelligence humaine. En somme, cette réflexion vivante et bien branchée à la réalité des élèves vient confirmer une analyse maintes fois rencontrée dans les pages du *Bulletin* et de *Traces* et partagée alors par beaucoup d'historiens. Rappelons en effet que quelques années plus tôt, ces derniers avaient soumis des mémoires à la commission Lacoursière (1995-1996) revenant de manière récurrente sur cette idée qu'on ne fait pas de l'histoire à l'école pour elle-même ou pour le plaisir de se balader dans le passé, mais bien pour comprendre le monde dans lequel on vit³⁰.

Volume 37, printemps 1999

La revue *Traces* ouvre ses pages au printemps 1999 à Robert Bisailon, sous-ministre de l'éducation à Québec, qui présente le contexte global dans lequel s'insère la réforme du curriculum à venir tout prochainement³¹. Il faut ajouter ici que Robert Bisailon est souvent considéré comme le maître d'œuvre de cette réforme. L'auteur débute en expliquant le contexte social associé à la réforme du curriculum, lequel requiert d'abord une préparation des élèves au prochain siècle comme citoyens actifs. On doit ainsi les préparer à l'internationalisation des rapports, au multiculturalisme, à la mondialisation, aux nouvelles technologies et à la pluralité de l'échelle des valeurs. « Ces signaux omniprésents des changements en cours doivent nous interpellier comme système d'éducation sur les savoirs et les compétences en vertu desquels nos élèves construiront leur identité, appréhenderont le monde, se qualifieront et

s'intégreront de façon active dans la société »³². Pour Bisaillon, il y a – au Québec comme ailleurs – une large convergence dans les façons d'aborder les changements aux curriculums. Il s'agit de favoriser le rehaussement culturel, les disciplines qui structurent la pensée, la réhabilitation des compétences génériques, l'autonomie des élèves, l'élargissement des perspectives disciplinaires à des champs de savoir plus vastes et la mise à profit des découvertes sur les sciences de l'apprentissage. À la suite des rapports Corbo (1994), *Inchauspé* (1997) et des états généraux sur l'éducation, le sous-ministre statue que la réforme du curriculum annoncée demande des changements dans la façon d'accéder au savoir qui implique une modification dans la culture de l'enseignement et dans les pratiques d'évaluation.

Puis, il est question des programmes disciplinaires en sciences humaines où il souligne trois éléments. D'abord, il note une préoccupation pour le maintien de la formation économique des élèves. Aussi, la discipline de la géographie doit être abordée en s'intéressant à l'organisation des territoires, à leur comparaison et à l'explication du présent territorial à des échelles différentes. Enfin, la discipline de l'histoire sera abordée en s'intéressant à l'organisation des sociétés, aux changements qui se sont produits, à l'explication du présent par l'histoire, le tout en s'ouvrant aux réalités internationales. De cette façon, les sciences humaines permettent à l'élève de faire face à la complexité du présent, tout en évitant l'aliénation face à ce dernier.

Bisaillon traite également d'éducation à la citoyenneté qui diffère, selon lui, d'un enseignement civique (associé ici à l'enseignement moral) car il repose sur la connaissance et le partage de l'évolution des valeurs, des mécanismes, puis des droits et devoirs associés à la démocratie. Pour lui, l'éducation à la citoyenneté permet une prise de conscience sur les problèmes de sociétés d'aujourd'hui, l'exercice de sa pensée

critique et l'engagement social. Robert Bisaillon termine son article en notant les particularités d'une formation qui permet de construire les savoirs grâce à leur méthode, leur démarche et leur pensée originale. Elles sont riches car elles permettent à l'élève de développer sa compréhension de la temporalité, son identité nationale et son autonomie en tant que citoyen. En somme, la publication de cet article, comme bien d'autres dont nous avons rendu compte, semble confirmer que la rédaction de *Traces* se montre ouverte et adhère aux principes généraux de la réforme du curriculum planifiée à la fin des années 1990.

Cherchant comme bien d'autres avant lui à renouveler les pratiques de ses collègues enseignants et proposant ici encore une démarche se voulant novatrice, l'enseignant Pierre Gingras de Longueuil suggère l'utilisation du roman historique en classe d'histoire comme outil didactique³³. Il propose tout d'abord une liste de romans divisée selon les modules d'histoire générale. Vient ensuite un exemple d'utilisation en classe du roman historique. Il utilise trois extraits de textes et pose des questions pour aider les élèves à comprendre ce qu'est un château-fort. Gingras indique que le roman historique permet de rapprocher l'élève de la réalité tangible du passé afin de faire des liens entre l'histoire des historiens et celle des romanciers. L'enseignant termine sur l'observation que le roman peut devenir un bon outil multidisciplinaire.

Ce numéro de *Traces* se conclut par un article de nature épistémologique de l'enseignant-historien gaspésien Mario Mimeault, finaliste au prix du gouverneur général en 1996-1997 et qui allait le mériter en 2001. Il nous y indique qu'il est important pour lui que ses élèves sachent que l'histoire est aussi un univers concret et quotidien³⁴. Ainsi, l'histoire s'enrichit quotidiennement d'éléments nouveaux. Il propose dans cet esprit des exemples à ses élèves où,

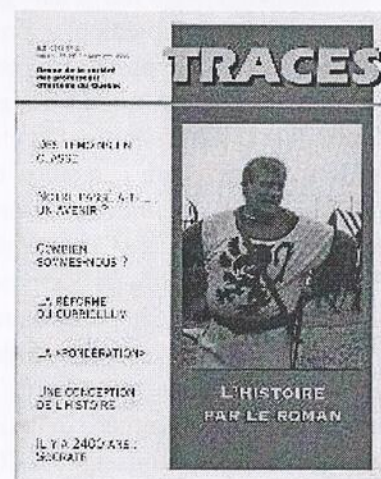


Photo de la couverture :
Personnage de guerrier,
Médiévales de Québec (1993)

Photo de Charlemagne



Photo de la couverture :
On escorte un prisonnier vers son
procès, Médiévales de Québec (1993)
Photo de Charlemagne

de façon tangible, il leur parle du travail des historiens et des archéologues qui font avancer la discipline. Il indique aussi que la démarche historique se base sur une méthodologie rigoureuse. Mario Mimeault utilise ses anecdotes pour montrer à ses classes comment il recueille l'information et comment il la classe, puis l'analyse pour en arriver à de nouvelles conclusions. En somme, il insiste et tient à montrer à ses élèves comment, concrètement, fonctionne la discipline historique et la façon dont on crée des savoirs dans cette discipline.

Volume 37, mai 1999

Fait plutôt rare en ces années pré-réforme, ce numéro de *Traces* offre un seul article de nature didactique. Celui-ci est un témoignage de deux étudiants de l'UQAM, Éric Bouchard et Mathieu Fréchette, qui proposent les résultats de leur stage³⁵. Bien que le titre de l'article en embrasse nettement plus large que ses résultats, ceux-ci sont néanmoins d'un réel intérêt car ils sont à relier au domaine d'enseignement de l'adaptation scolaire, là où la recherche didactique documentée est, encore de nos jours, somme toute bien rudimentaire, spécialement au Québec à tout le moins. Faute de places en classes régulières, ces stagiaires ont en effet accompagné individuellement des élèves de 4^e secondaire ayant de fortes difficultés en histoire nationale du Québec-Canada. Pour eux, trois éléments de didactique de l'histoire se démarquent dans ce contexte.

D'abord, ils affirment qu'il faut présenter les éléments de la trame historique dans une vision de continuité pour que l'élève soit en mesure de s'appropriier les fondements de cette discipline. Deuxièmement, les élèves doivent être eux-mêmes amenés à reformuler les thèmes enseignés, ce qui leur permet de vulgariser les éléments historiques, ce qui aiderait à leur appropriation. Finalement, s'appuyant sur certains écrits de Christian Laville, ils indiquent que les modules centrés sur les « moments forts » du programme compartimentent

l'histoire en des blocs plus ou moins étanches et rendent la continuité du passé plus difficile à saisir pour l'élève. Dans leur future pratique, les deux stagiaires indiquent donc qu'ils ne pensent pas utiliser les concepts à l'étude de manière séparée et cloisonnée. Ils favoriseront plutôt le réseautage conceptuel pour permettre une meilleure continuité dans les enseignements et les apprentissages effectués tout au long de l'année scolaire. Cette continuité s'effectue selon eux grâce à l'activation des connaissances antérieures dès le début de la classe. Toutefois, les deux étudiants-stagiaires notent que les élèves ne sont pas toujours en mesure de faire des liens entre les concepts et qu'ils ont besoin de l'aide de l'enseignant pour le faire. Il faut donc habituer ces élèves à développer une certaine autonomie à ce niveau.

Bouchard et Fréchette, en s'inspirant des travaux de Micheline Johnson et de Roy Hallam, indiquent que les élèves se situent encore au stade pré-opératoire. Il est donc essentiel pour l'enseignant de stimuler l'intelligence opératoire des élèves en les poussant à reformuler eux-mêmes leurs apprentissages. Cela aide l'enseignant à voir le niveau de compréhension des élèves en question et aide le développement d'une certaine autonomie de pensée en histoire. La technique pédagogique qui les a le plus aidés à atteindre ces objectifs fut le jeu de rôle nous disent-ils. Il aiderait l'élève à se distancer de ses apprentissages tout en les intégrant mieux. Les stagiaires indiquent que les théories de Ségal sur la structure de l'histoire sont particulièrement importantes lorsque l'on enseigne la discipline. Les trois rythmes essentiels de celle-ci sont en fait trois niveaux différents de profondeur d'étude qui doivent être respectés. Ainsi, le niveau de base propose des événements ponctuels dans le temps, le deuxième des événements conjoncturels associés aux époques et finalement, le niveau structurel des sociétés est davantage permanent dans le temps qu'un simple événement. Cette technique aide les

élèves à relativiser l'importance des divers événements et à s'en détacher. Il devient donc possible de travailler la conjoncture avec eux plutôt que de rester bloqué sur la structure. Ils concluent ce brillant travail universitaire en indiquant qu'ils ont redécouvert, grâce à cette pratique, certains éléments théoriques étudiés au cours de leur formation. Pour eux, l'élément de continuité en histoire apparaît particulièrement important, ce qui permettra aux élèves de développer des outils métacognitifs.

En somme, cet article illustre bien que la théorie enseignée et apprise en formation des maîtres peut être très utile sur le terrain de l'enseignement même si la pertinence de celle-ci n'apparaît pas toujours d'emblée. Aussi, les étudiants Bouchard et Fréchette offrent une analyse qui mène à des conclusions bien connues en lien avec le courant cognitiviste qui demeure encore dominant en 1999 dans les pages de *Traces*. Cela réfère en droite ligne à l'idée selon laquelle il faut amener l'élève à s'approprier et à synthétiser ses connaissances par des reformulations personnelles (incluant le jeu de rôle). C'est un des « classiques » de ce courant. Il en va de même pour la mise en réseau et la création des liens entre les concepts afin de briser la compartimentation des leçons. Ce sont là des procédés dont la recherche a bien montré, de manière empirique, l'efficacité. Il en va de même pour l'idée de continuité qui a trait à cet objectif d'amener l'élève à construire la trame chronologique de base de son passé. Des activités de structuration chronologique par l'élève (notamment par un travail récurrent sur la et les ligne(s) du temps) vont favoriser l'installation de cette vision de continuité. En somme, le grand mérite de cette analyse est d'avoir compris que si c'est l'enseignant qui transmet et encadre, c'est l'élève qui apprend.

Volume 37, novembre-décembre 1999

À l'automne 1999, Laurent Lamontagne poursuit sa série d'articles présentant des

instruments de soutien à la planification, cette fois à propos du module 3 d'histoire générale, chapitre basé sur Athènes et Rome dans l'Antiquité³⁶. Il s'agit d'un projet effectué par un groupe de développement coopératif en sciences humaines composé d'enseignants et de conseillers pédagogiques. Cette démarche pédagogique consiste à reprendre de façon succincte et concrète les différents objectifs du programme quant aux sociétés athénienne et romaine s'appuyant sur une compréhension des objectifs intermédiaires. On propose aussi une synthèse de chacun des modules.

Mélanie Boulianne, étudiante au baccalauréat en enseignement secondaire à l'UQAM, propose un travail intégrateur de recherche visant à ce que les élèves approfondissent l'époque de la Renaissance en 2^e secondaire³⁷. Il s'agit pour l'élève de prendre le rôle d'un historien devant produire une vignette sur l'un des grands personnages de la Renaissance. Ces personnages ayant vécu de 1450 à 1610 sont répartis en quatre grandes catégories : les artistes, les inventeurs et chercheurs, les explorateurs, puis les philosophes et penseurs. Lors du travail, les élèves doivent donner les dates de naissance et de mort du personnage, son lieu d'origine, sa contribution à son époque et l'héritage qu'il nous a laissé. Les élèves peuvent aussi présenter des anecdotes révélatrices de la vie de ce personnage. Bref, c'est la recherche active comme démarche d'apprentissage de l'histoire qui est mise en valeur ici et plus précisément la recherche guidée sur un sujet précis et l'étude d'une époque via des personnages célèbres (ou moins célèbres) qui l'ont marquée.

Un projet de recherche universitaire est ensuite présenté³⁸. Il est signé des mains de la didacticienne de la géographie de l'UQAM, Suzanne Laurin, et du didacticien de l'histoire de l'UQTR, Robert Martineau (qui sera à l'UQAM de 2000 à 2005). La recherche planifiée se divise en deux phases. La première (1999-2002) consisterait à étudier les



Photo de la couverture :

Assemblée générale de la SPHQ à Sherbrooke

Photo de Charlemagne

fondements théoriques de la didactique et les moyens d'apprentissage de ceux-ci chez les nouveaux enseignants. La deuxième phase prévue (2002-2005) viserait à étudier la transposition de ces résultats dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines au secondaire. Les activités de recherche du premier volet serviraient surtout à comprendre comment les raisonnements historique et géographique se développent chez les futurs enseignants. Les auteurs observent que les enseignants doivent maintenant jouer sur deux terrains, ceux d'histoire et de géographie. De plus, et surtout, il ne s'agit plus pour eux de faire mémoriser des faits en histoire et en géographie. Les enseignants auront à faire apprendre un mode de pensée spécifique aux disciplines. On cherche donc à faire construire des compétences à raisonner le monde dans l'espace et dans le temps. Il s'agit en somme de reprendre les finalités de l'enseignement des sciences humaines qui étaient déjà théoriquement en place dans les programmes de 1982.

Toutefois, Laurin et Martineau indiquent que les élèves du Québec n'ont pu bénéficier d'un tel apprentissage car il y a eu d'importants manques à gagner entre les finalités éducatives des programmes et leur application concrète par les enseignants sur le terrain. C'est ainsi que la recherche pose les deux questions suivantes : 1) Comment développer le raisonnement géographique et historique chez les futurs enseignants ? 2) Comment les préparer adéquatement à enseigner ces modes de pensée à leurs élèves du secondaire ? L'objectif de la recherche est de fournir des situations d'apprentissage pour les futurs enseignants dans un manuel de formation des maîtres. Sauf erreur, seul Robert Martineau publiera éventuellement un tel traité³⁹. En somme, les auteurs veulent que les futurs maîtres soient non seulement capables de raisonner en

histoire et en géographie, mais qu'ils soient aussi à même de transmettre ce mode de raisonnement à leurs élèves. Encore ici, il s'agit bien là des fondements théoriques disciplinaires de la réforme à venir des programmes d'enseignement alors en gestation à l'ordre d'enseignement secondaire. Il est à noter qu'aucune attention n'est portée aux contenus disciplinaires à transmettre eux-mêmes.

Conclusion

C'est donc sur cette note prospective quant aux programmes à venir que se termine l'année 1999 en ce qui a trait aux écrits à teneur didactique dans la revue *Traces*. Cela nous semble bien révélateur de l'ambiance de l'époque où de nouveaux programmes sont annoncés pour les années à venir, notamment en histoire. L'ensemble des articles analysés pour ces deux dernières années semble bien avoir comme toile de fond cette fébrilité où se démarquent quelques enseignants, tels Laurent Lamontagne, aussi didacticien, et Pierre Gingras qui suggèrent des pistes pédagogiques novatrices à leurs collègues. Très présent aussi dans les pages de *Traces*, notons le didacticien universitaire Robert Martineau, ancien enseignant et conseiller pédagogique, dont la thèse de doctorat, soutenue en 1997, est également publiée en cette fin de siècle⁴⁰. Ses écrits sur la méthode historique en particulier nous semblent constituer en quelque sorte une synthèse et un aboutissement théorique et scientifique à un processus de réflexion et d'échanges amorcé dès les débuts du *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, le précurseur de *Traces*, dans les années 1960⁴¹. Nos nombreux articles précédents en témoignent éloquentement, croyons-nous. Qu'en sera-t-il au tournant du vingt et unième siècle ? C'est une histoire à suivre.

- 1 Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette (2013). « La didactique de l'histoire dans la revue *Traces* en 1996 et 1997 », *Traces*, vol. 51, no 3, p. 10-24.
- 2 *Ibid.*, p. 21-22. En conclusion, nous évoquons cet article : Robert Martineau (1991). « La démocratie des maîtres », *Traces*, vol. 29, no 1, janvier-février, p. 14-18.
- 3 *Ibid.*, p. 10-24.
- 4 Laurent Lamontagne (1998). « Le module 6 en histoire 214 », *Traces*, vol. 36, no 1, janvier-février, p. 20-25.
- 5 Pierre Gingras (1998). « La musique au service de l'histoire, en histoire 214 et 414 », *Traces*, vol. 36, no 1, janvier-février, p. 26-31.
- 6 Caroline Dufour (1998). « Le cyber espace et l'histoire, une activité d'apprentissage », *Traces*, vol. 31, no 1, janvier-février, p. 32-33.
- 7 Dominique Paris-Mackay (1998). « Offrez le monde à vos élèves », *Traces*, vol. 36, no 1, janvier-février, p. 36.
- 8 Rapport Parent (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquêtes sur l'enseignement dans la province de Québec*, Gouvernement du Québec, vol. 3, p. 182.
- 9 Robert Martineau (1998). « La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté? », *Traces*, vol. 36, no 1, janvier-février, p. 38-47.
- 10 Robert Martineau (2009). « L'enseignement d'histoire, réflexions sur les contenus d'apprentissage des programmes », *Formation et profession*, vol. 16, no 1, p. 19-22.
- 11 Grégoire Goulet (1998). « L'enseignement d'histoire, réflexions sur les contenus d'apprentissage des programmes », *Traces*, vol. 36, no 2, printemps, p. 4-5.
- 12 *Ibid.*, p. 4.
- 13 Grégoire Goulet (1998). « Les nouveaux programmes d'histoire, réflexions sur les contenus », *Traces*, vol. 36, no 2, printemps, p. 9-15.
- 14 Félix Bouvier (1999). *Connaissance du monde contemporain, manuel de l'élève*, Lidec, Montréal, 228 p.
- 15 Félix Bouvier (1999). *Connaissance du monde contemporain, guide d'enseignement*, Lidec, Montréal, 92 p.

- 16 Jacques Nolet (1998). « Au premier cycle du secondaire, recommandations pour les nouveaux programmes », *Traces*, vol. 36, no 2, printemps, p. 28-35.
- 17 Cardin, J.-F., É. Falardeau et S.-G. Bidjang, « Tout ça, pour ça... Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec », dans *Formation et profession. Revue scientifique internationale en éducation*, vol. 20, no 1, 2012, p. 13-31.
- 18 Jean-Claude Richard (1998). « Démarche historique et démarche d'apprentissage », *Traces*, vol. 36, no 5, novembre-décembre, p. 16-17.
- 19 Pierre Gingras (1998). « La géographie pour l'histoire », *Traces*, vol. 36, no 5, novembre-décembre, p. 18-23.
- 20 *Ibid.*, p. 23.
- 21 Anne Boucher (1998). « Le temps des programmes, calendrier d'implantation des nouveaux programmes », *Traces*, vol. 36, no 5, novembre-décembre, p. 28.
- 22 Colette Dion-Desjardins (1999). « Pour un enseignement efficace », *Traces*, vol. 37, no 1, janvier-février, p. 10-11.
- 23 Comme pour les autres articles de cette série de Laurent Lamontagne, celui-ci est d'abord le résultat d'un travail de concertation avec son conseiller pédagogique, Claude Larochelle, et autres enseignants de la Commission scolaire Chomedey-de-Laval, devenue au cours de ces années la Commission scolaire de Laval.
- 24 Laurent Lamontagne (1999). « Le module 7 en histoire 214 », *Traces*, vol. 37, no 1, janvier-février, p. 12-20.
- 25 Voir à ce sujet l'article précédent de cette série : Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette (2013). « La didactique de l'histoire dans la revue *Traces* en 1996 et 1997 », *Traces*, vol. 51, no 3, p. 10-24.
- 26 Mario Fillion (1999). « Enseigner l'histoire nationale en 1919 », *Traces*, vol. 37, no 1, janvier-février, p. 21-25.
- 27 *Ibid.*, p. 21.
- 28 *Ibid.*, p. 23.
- 29 Pierre Beaudoin (1999). « Monsieur, à quoi ça sert l'histoire? », *Traces*, vol. 37, no 1, janvier-février, p. 27-28.
- 30 Cardin, J.-F. « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no 3, printemps 2006, p. 53-74.
- 31 Robert Bisaillon (1999). « Sur la réforme du curriculum », *Traces*, vol. 37, no 2, mars-avril, p. 12-15.
- 32 *Ibid.*, p. 12.
- 33 Pierre Gingras (1999). « Le roman historique en classe », *Traces*, vol. 37, no 2, mars-avril, p. 16-18.
- 34 Mario Mimeault (1999). « Ma conception de l'histoire », *Traces*, vol. 37, no 2, mars-avril, p. 22.
- 35 Éric Bouchard et Mathieu Fréchette (1999). « Les fondements de la didactique de l'histoire : deux stagiaires à la découverte », *Traces*, vol. 37, no 3, mai, p. 6-8.
- 36 Laurent Lamontagne (1999). « Athènes et Rome dans l'Antiquité », *Traces*, vol. 37, no 4, novembre-décembre, p. 10-11.
- 37 Mélanie Boulianne (1999). « Une recherche historique », *Traces*, vol. 37, no 4, novembre-décembre, p. 13.
- 38 Suzanne Laurin et Robert Martineau (1999). « Didactique de l'histoire et de la géographie », *Traces*, vol. 37, no 4, novembre-décembre, p. 22-25.
- 39 Robert Martineau (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école, traité de didactique*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 293 p.
- 40 Robert Martineau (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*, éditions le Harmattan, Paris, 399 p.
- 41 Voir à ce sujet Jean-François Cardin, Félix Bouvier et Catherine Duquette (2012). « Le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec et les transformations de la didactique durant les années 1960 », *Les cartables de Clio, Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, 12, Lausanne, Antipodes, p. 229-238.

Prix d'excellence en histoire du Québec

La SPHQ est fière d'annoncer la création de nouveaux prix d'excellence en histoire.

Chez les enseignants, le prix visera à souligner le travail qu'ils auront accompli pour faire découvrir, connaître et aimer l'histoire du Québec, que ce soit par des approches pédagogiques originales, par le dynamisme dont ils font preuve dans leurs classes et au sein de leur école, ou par la conception et la publication de matériel didactique.

Chez les élèves, le prix visera à récompenser les élèves 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 liées à l'histoire, et par des résultats scolaires supérieurs à la moyenne.

Les détails seront dévoilés lors du 52^e Congrès annuel en octobre 2014.

Un père fondateur magnifique, Samuel de Champlain

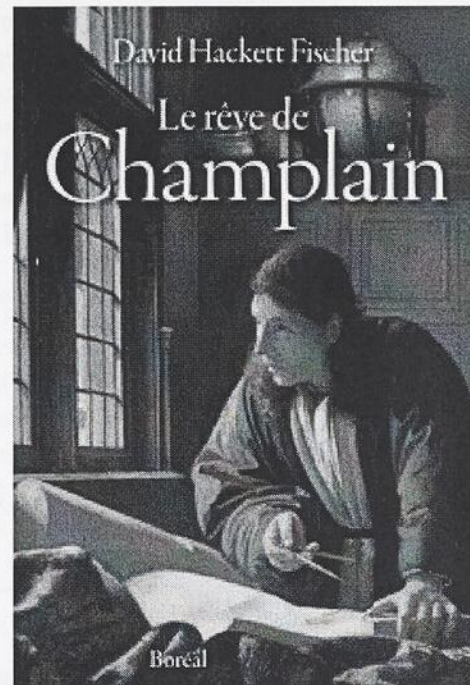
Félix Bouvier, UQTR

Au lancement du livre de Frédéric Bastien sur *La bataille de Londres*, je discutais avec Éric Bédard de ses lectures préalables à la rédaction de son *Histoire du Québec pour les nuls*. Les éclairs vus dans ses yeux lorsqu'il a été question du livre de David Hackett Fischer sur *Le rêve de Champlain* m'ont convaincu de bientôt me le procurer.

J'avais bien lu aussi quelques critiques plus que positives de l'ouvrage de cet historien américain de grande envergure du Massachusetts. Je ne m'attendais malgré tout pas à autant d'admiration. Après ma lecture, je pense sincèrement qu'il s'agit du meilleur livre d'histoire que je n'ai jamais lu, toutes catégories confondues, rien de moins! Il s'agit d'une œuvre scientifique majeure portant surtout sur le rôle de père fondateur de Champlain en Nouvelle-France et sur les débuts de celle-ci; le tout rédigé dans une langue simple et accessible pour ceux qui sont normalement scolarisés et dans un français bien traduit de l'anglais.

Par delà l'évolution de la vie de Champlain à différentes époques qui nous brosse un portrait étoffé de la France d'Ancien Régime sous Henri IV et Louis XIII surtout, ce sont les détails de la genèse et des débuts de la Nouvelle-France qui sont les mieux étayés par cette œuvre aux références scientifiques innombrables et extrêmement détaillées.

Je ne pourrai évidemment pas ici couvrir tous les aspects de cette grande étude. Je vais simplement résumer ce qui en ressort sur ce que fut Champlain en regard surtout de son rôle fondamental aux multiples facettes souvent visionnaires dans les balbutiements parfois héroïques de la Nouvelle-France au tournant du dix-septième siècle et au long des trente-cinq années qui suivent. Navigateur d'exception, Champlain ne perdra jamais un bateau en près de 30 traversées de l'Atlantique entre la France et le golfe Saint-Laurent, puis à l'intérieur du fleuve du même nom, à une époque où environ un bateau sur trois ne se rendait pas, ai-je appris lors de mes études en histoire. Samuel de Champlain était aussi un cartographe très



talentueux dont les tracés des rives ne souffrent que peu des comparaisons avec la cartographie maritime satellitaire moderne. Géographe d'exception là aussi, Champlain a exploré les côtes du Nord-Est des États-Unis actuels, ainsi que celles de l'Acadie et surtout de l'intérieur du continent nord américain, après ses arrêts habituels à Tadoussac et à Québec, en pénétrant le Saint-Laurent jusque dans plusieurs de ses voies de pénétration reculées.

Sa plus grande réussite fut toutefois d'avoir su faire en sorte qu'une entreprise de colonisation ait pu voir le jour, la Nouvelle-France devenue le Québec actuel, grâce à sa vision, son humanisme, ses explorations, sa grande ténacité et ses grands talents de négociateur sans doute charismatique, tant à la cour du roi de France qu'avec les nations amérindiennes de la Vallée du Saint-Laurent, tout particulièrement.

Plusieurs Français, dont Jacques Cartier, avaient échoué dans l'objectif de fonder une colonie permanente dans ce que l'on nommait le Canada. Hackett Fischer prouve ou tend nettement à prouver que c'est à l'occasion d'une *tabagie* tenue à Tadoussac en 1603 avec plusieurs chefs amérindiens que Champlain a mis en branle un réseau efficace d'alliances fécondes permettant la permanence de la présence française en Amérique du Nord initiée par la fondation de Québec en 1608. Ces alliances permettront ensuite de mettre en place un réseau commercial d'exploitation de fourrures qui constituera la base de l'avènement progressif, bien que difficile et laborieux, d'une colonisation de peuplement sur les rives du Saint-

Laurent.

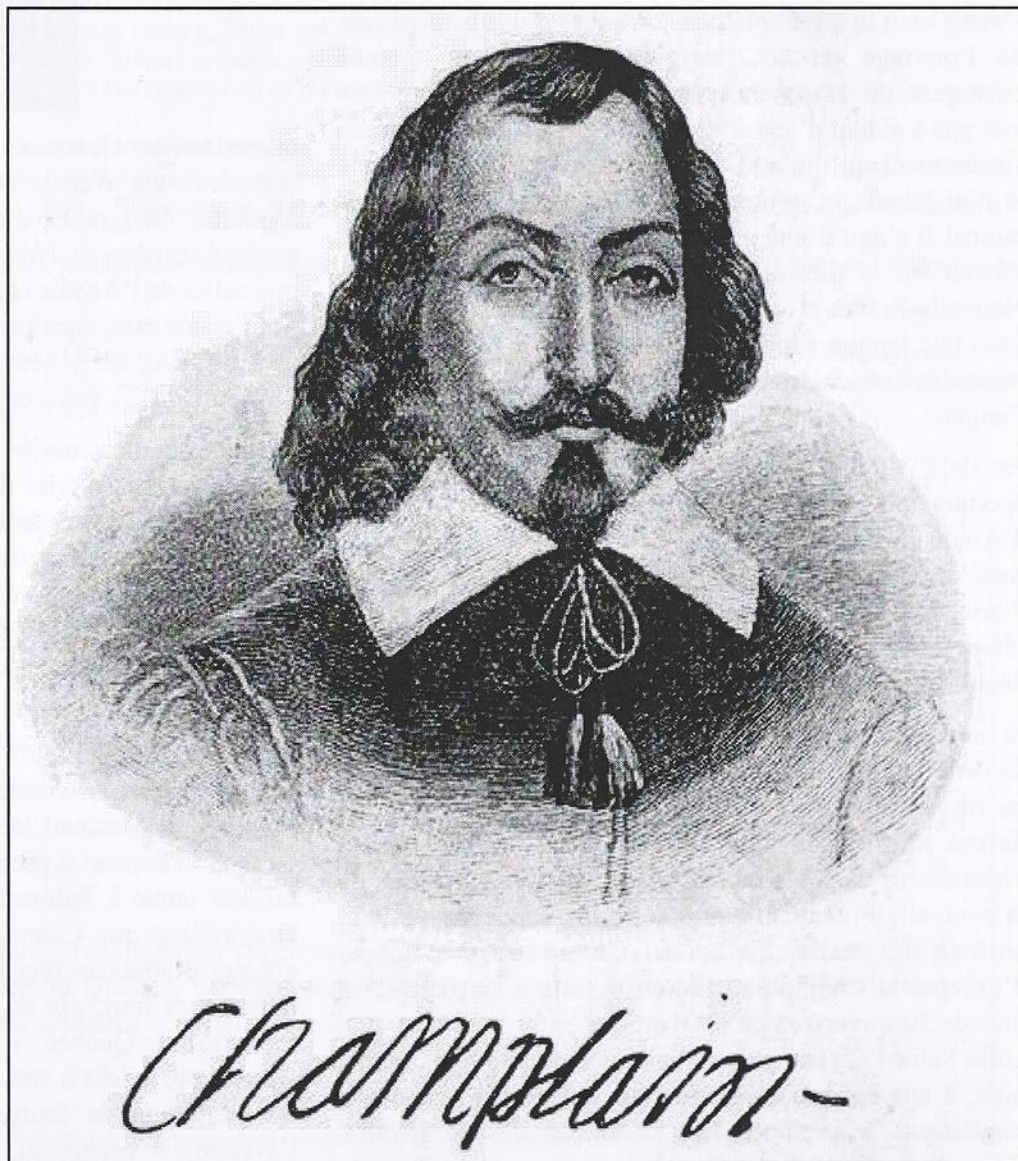
Tout cela est dû au talent immense et à la ténacité de Samuel de Champlain, c'est d'une grande évidence après la lecture de ce livre. Je vous en recommande chaudement la lecture et, pour ma part, mon seul regret est de ne pas avoir eu la chance de lire cette œuvre majeure, belle et si éclairante avant ou pendant mes années d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire. Il me semble que mes cours sur la Nouvelle-France en auraient beaucoup bénéficié et donc, évidemment, mes élèves au premier chef.

En conclusion, ce qui émane surtout à la suite de cette

lecture est la chance du Québec (principalement) et de l'Acadie d'avoir un père fondateur si splendide. Je suis loin d'avoir tout résumé dans les lignes qui précèdent. Champlain était entre autres un homme au sens moral supérieur dont l'honnêteté et le charisme sautent aux yeux lorsque l'on se penche sur sa vie aussi en profondeur que David Hackett Fischer l'a fait. L'humanisme radieux de Champlain, entre autres par ses relations positives et fécondes avec la plupart des Amérindiens qu'il a côtoyés, constitue à lui seul une source de fierté bien légitime pour les Québécois contemporains. C'est simple, sans Champlain le Québec ne serait assurément pas ce qu'il a été et ce qu'il est. Quel homme !

Référence bibliographique

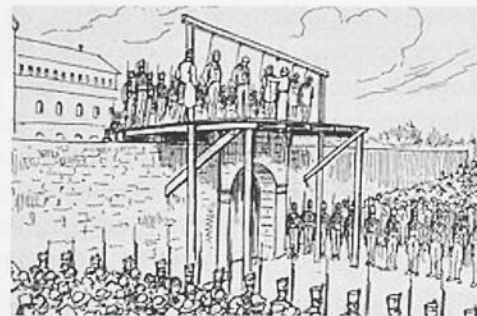
David Hackett Fischer (2012). *Le rêve de Champlain*, Boréal, Montréal, 999 p. Traduit par Daniel Poliquin.



Utiliser le film historique en classe : un récit de pratique

Boutonnet, Vincent

Professeur de didactique des sciences humaines, UQO



La revue *Traces* a publié plusieurs articles¹ sur l'usage du cinéma en classe d'histoire au secondaire. Pourtant, peu d'entre eux illustrent des exemples concrets d'usages si ce ne sont des recommandations. Il sera donc proposé dans cet article plusieurs exemples d'activités utilisées en classe à partir du même film *15 février 1839*. Étant formateur de futurs enseignants, une question qui me préoccupe toujours est la manière d'utiliser efficacement des ressources éducatives dans la classe d'histoire. Est-ce que le film historique peut servir à exercer la pensée et la méthode historique?

Quelques considérations théoriques et didactiques

Il ne sera pas question de la pertinence d'utiliser le film historique en classe ou de décrire tous les usages possibles, bien d'autres l'ont fait avant. En fait, de nombreuses ressources proposent d'utiliser le film comme déclencheur de débats, d'analyses et de critiques². Autrement dit, le film devrait servir autant à l'analyse d'une interprétation qu'à la transmission de faits historiques. En effet, le film, comme tout objet culturel, est un construit et une interprétation contemporaine de son temps qu'il convient d'examiner (Ferro, 2003; Rosenstone, 1995). Or, les élèves ont tendance à considérer le film comme une fenêtre directe sur le passé sans nécessairement se poser des questions sur la validité du contenu historique ou de l'interprétation du réalisateur : si c'est à l'écran, c'est que c'est vrai (Éthier, Lefrançois, & Moisan, 2010; Seixas, 1993). D'où l'importance de visionner un film historique avec une intention précise qui visera l'exercice d'opérations intellectuelles (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011a) liées à la méthode et à la pensée historique telles qu'établir des faits, examiner des réalités sociales, comparer, argumenter, etc.

La question n'est donc pas si l'on devrait utiliser le cinéma dans la classe d'histoire, mais bien comment l'utiliser afin d'exercer efficacement ces opérations intellectuelles. Toutefois, avant de visionner un film, quelques étapes sont nécessaires : bien choisir le film; se documenter sur tout ce qui entoure le film; préparer le visionnement. Voici, un récit de pratique.

Le choix du film

Vous conviendrez que le 15 février 1839 est plus qu'une simple date, c'est aussi un symbole de la lutte des Patriotes qui culmina par la pendaison d'une douzaine de prisonniers dont cinq pendant cette froide journée de février. Le film de Pierre Falardeau raconte les dernières heures de ces Patriotes. On se passera de présenter ce réalisateur au Québec, mais il est peut-être utile de rappeler sa fougue proverbiallement souverainiste, peu importe nos propres convictions politiques. Vous comprendrez donc qu'avec une



date aussi symbolique du point de vue de la mémoire collective québécoise et un réalisateur aussi engagé le choix du film était peut-être hasardeux... A priori, il est facile d'accuser ce film de biaisé, de peu véridique, d'utilitariste, d'extrémiste, de patriotique, de souverainiste, etc. Il suffit de lire certaines critiques cinématographiques³ ou même l'avis du public⁴. Peu importe ces allusions, l'intérêt de ce choix n'est pas de savoir si le film est véridique ou non, mais surtout si cette interprétation

peut servir à un apprentissage des mécanismes complexes de la méthode historique. De plus, le film est en lien avec le programme et la progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011b) : en 3^e secondaire, voir la réalité sociale *Revendications et luttes dans la colonie britannique*; ou en 4^e secondaire, voir la réalité sociale *Pouvoir et pouvoirs*.

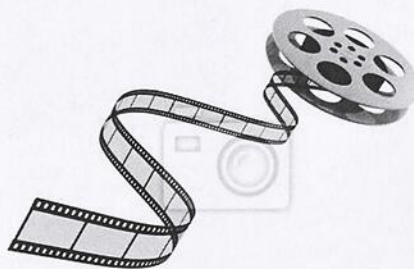
Se documenter

En fait, après plusieurs visionnements et plusieurs lectures sérieuses, *15 février 1839* est un film très rigoureux historiquement et basé sur les lettres de ces prisonniers qui sont facilement accessibles. J'ai donc d'abord pris connaissance de ces lettres (Aubin, 2000; De Lorimier, 2001) qui pour certaines sont narrées

presque intégralement dans le film, en particulier celles du personnage central, le chevalier De Lorimier. Si ces sources premières sont essentielles à l'interprétation historique, il fallait aussi considérer les travaux savants et les débats historiographiques de diverses époques sur cet événement en particulier ou sur les rébellions des Patriotes en général (Collin, 2008; Filteau, 2003; Laurent-Olivier, 2007; Willis, 1988). Il est vite devenu évident que le traitement de cet événement historique a été perçu de diverses manières (Collin, 2008) autant par des historiens que des sociologues ou des journalistes. Pour aller plus loin, j'ai aussi lu les nombreuses critiques cinématographiques³, celles du public⁴ et même celles d'historiens⁵. J'ai aussi revu le film en entier avec la piste audio des commentaires du réalisateur qui étaient dignes de sa verve, mais qui éclairaient aussi ses choix et les quelques libertés qu'il a prises avec la réalité historique. Après avoir pris connaissance de tous ces documents, le film est bien un construit, un collage, une sélection, bref un réel travail d'interprétation qu'il importe de scruter, que l'on soit d'accord ou non avec celle-ci. Vous comprendrez que la richesse et la diversité de ces interprétations favorisent un contexte d'apprentissage qui dépasse l'acquisition de connaissances historiques, elles permettent aussi de s'exercer à la comparaison, à l'analyse et à l'argumentation sur la construction d'un savoir historique chargé d'émotions. Il me fallait donc un moyen de recréer dans une classe, ce que j'avais pu décortiquer de ce dossier documentaire.

Préparer le visionnement

Force est de constater que la richesse des ressources disponibles autour d'un seul et même film est tout simplement fascinante. Nous pouvons convenir que ce film a probablement un statut particulier puisqu'il s'intéresse à un événement encore très vif dans la mémoire collective québécoise. Si le réalisateur est ouvertement souverainiste, les choix qu'il explique dans ses commentaires sont forts éclairants et permettent effectivement aux élèves de penser le film historique comme une interprétation qui a ses forces et ses faiblesses. Les réactions du public autant élogieuses que négatives mettent en perspective la réception du film, illustrent parfaitement la mémoire collective et continuent d'alimenter la réflexion autour du film. Les sources premières soutiennent une très grande partie du film qui, après tout, est rigoureusement historique. Et c'est là que tout devient lumineux. Ce film décrié ou louangé pour son souverainisme évident est pourtant véridique sur bien des points. Cela dit, aussi véridique soit-il, je n'ai pas utilisé



le film comme moyen de transmission, mais bien comme objet d'interprétation.

Toutefois, il me fallait un angle d'entrée. Plusieurs étaient envisageables, mais celui qui m'a paru le plus évident était après avoir lu ce commentaire sur cinemamontreal.com : « Tous nos jeunes ados devraient voir ce film... ». Le devraient-ils ? Et pourquoi ? En lisant ces différentes critiques du public, l'avis était, sans surprise, très partagé. Ce simple commentaire posait bien un problème historique et mettait en jeu une interprétation particulière : De Lorimier était-il un héros ? La question pourrait surprendre et je devrais peut-être préciser que je ne suis ni souverainiste, ni fédéraliste. Je suis français et donc mon intérêt est loin d'être politique, mais est avant tout didactique et historique. Pourtant, cette question se pose bien en écoutant les commentaires de Falardeau (qui ne se cache pas de son intention d'émouvoir et de provoquer), en lisant les lettres (celles d'Hindelang sont particulièrement intéressantes par leur ambiguïté) ou en s'intéressant aux différentes écoles historiques qui ont traité de ce contexte historique. Je devais donc rendre disponibles des éléments de réponses aussi diversifiés que contradictoires pour traiter de cette question complexe, mais qui avait l'avantage de mettre en jeu les opérations intellectuelles nécessaires à l'exercice authentique d'une pensée historique.

Le visionnement

J'ai alors proposé à mes étudiants une sélection des extraits du film et tout ce que j'avais rassemblé comme documents : les commentaires du public, la critique cinématographique (avec ou sans entrevue du réalisateur), les lettres des prisonniers relatant leurs expériences, des extraits de monographies d'historiens, l'écoute de certains commentaires du réalisateur et la comparaison des dernières quinze minutes d'un autre film portant sur le même sujet (Michel Brault, *Quand je serai parti... vous vivrez encore*, 1999).

Avant de procéder au visionnement, j'ai pris quelques minutes afin de mettre en contexte le film d'un point de vue historique (qui étaient les personnages principaux ? Les raisons de leur emprisonnement ? Ce que les étudiants savaient déjà ?). J'ai ensuite posé la situation-problème (De Lorimier était-il un héros ?) afin que la question reste présente dans leur esprit durant le visionnement. J'ai alors distribué un tableau dans lequel j'avais découpé les différentes scènes en sections distinctes avec des questions précises. En voici quelques exemples : que vise à susciter cette scène chez le public ? Comment Hindelang est représenté dans cette scène ? De Lorimier est-il une victime ?

Lors du visionnement, je m'arrêtais parfois pour commenter certains éléments ou pour attirer l'attention sur certaines scènes au symbolisme cinématographique très fort (par exemple, une scène représente De Lorimier dans les bras de sa femme et ressemble fortement à *La Pietà* de Michel-Ange, choix qui est d'ailleurs tout à fait volontaire de la part de Falardeau tel qu'il l'explique dans ses commentaires).

Suite au visionnement, j'ai échangé avec les étudiants des commentaires généraux sur ce qu'ils avaient ressenti, compris, ou tout simplement sur ce qu'ils avaient aimé ou non. J'ai rappelé la situation-problème initiale et j'ai séparé la classe en petits groupes de travail. Chaque groupe avait un morceau de la réponse : un groupe s'intéressait aux critiques du public, un autre aux interprétations historiques actuelles, un autre aux lettres des prisonniers, etc. J'ai dirigé minimalement leurs réflexions avec des questions plus précises pour chaque groupe :

- Pourquoi le réalisateur a-t-il fait ce choix ?
- Pourquoi le public a-t-il aimé le film ou a-t-il décrié le film ?
- Comment le réalisateur a-t-il défendu son film ?
- Qu'est-ce qu'un Patriote ?
- Pourrait-on réécrire le scénario afin de le rendre plus véridique ?
- Est-ce que les personnages étaient bien représentés ?

- Comment les historiens abordent-ils cet événement ?
- Comment les prisonniers ont-ils décrit cet événement dans leurs lettres ?

Finalement autant de questions qui éclairent un événement historique de mille façons, mais surtout qui justifient notre intérêt pour le savoir historique : comment est-il construit, interprété, utilisé avec une intention ?

L'histoire est donc plus qu'une simple date à connaître, *15 février 1839*, c'est aussi la rencontre du passé, du présent et du futur. Utiliser un film d'histoire en classe, c'est manifester une conscience historique avancée ! Alors n'ayez pas peur de (dé)tourner le film à votre manière. La réaction de la classe a été très positive et elle a mis en évidence le fait qu'il y avait tant de questions (pourtant simples) que les étudiants ne se posaient pas lors du visionnement d'un film historique. La réponse à la situation-problème initiale a été construite collectivement à partir du dossier documentaire, mais aussi des perceptions individuelles. Je conviendrais que ce récit de pratique n'était pas au niveau secondaire, mais j'espère qu'il saura vous inspirer à essayer certaines de ces activités, les possibilités sont très nombreuses. Le principe est avant tout de bien choisir sa ressource, de se documenter exhaustivement et de préparer le visionnement avec l'intention didactique qui vous semble la plus efficace pour l'apprentissage de vos élèves.

-
1. Voir entre autres par ordre de parution : Richard, J.-C. (1997). Enseigner avec « Cinéma et Société », *Traces*, 35 (1), 12-16; Éthier, M.-A. (2000). « Le Gladiateur : apologie pour une histoire frelatée », *Traces*, 38 (4), 14-17; Duquette, C. (2008). « L'utilisation des films pour enseigner les compétences : un défi à relever », *Traces*, 46 (4), 1-6; Genty, R. (2012). « Lire entre les images », *Traces*, 50 (2), 24-31; Yessad, F. (2012). « Le film et l'enseignement de l'histoire : en fait-on toujours bon usage ? », *Traces*, 50 (2), 16-23; Sasseville, B., Marquis, M.-H., & Sarault, J. (2014). « Le cinéma en classe d'histoire au secondaire : résultats préliminaires d'une enquête sur les pratiques des enseignantes et enseignants », *Traces*, 52 (1), 28-33.
 2. Voir entre autres : Briand, D. (2010). *Enseigner l'histoire avec le cinéma*. Caen : CRDP de Basse-Normandie; Condé, M., Fonck, V., Vervier, A., & Beelen, C. (2006). *À l'école du cinéma : exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles : De Boeck; Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching History With Film. Strategies For Secondary Social Studies*. New York: Routledge; Russell, W. (2012). *The Art of Teaching Social Studies with Film. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85 (4), 157-164; Seixas, P. (1994). *Confronting the Moral Frames of Popular Film: Young People Respond to Historical Revisionism. American Journal of Education*, 102, 261-285.
 3. Plusieurs de ces critiques sont disponibles par les archives ou les bases de données accessibles dans certaines bibliothèques : « Falardeau la mitraille », *L'actualité*, 1^{er} février 2001; « L'accueil médiatique de 15 février 1839. Falardeau, mets-nous des nuances », *24 images*, n° 106, 2001, 40-41; « Un pur produit Falardeau », *Québec français*, n° 122, 2001, 98-99; « 15 février 1839 », *Séquences : la revue du cinéma*, n° 211, 2001, 33; « Entretien avec Pierre Falardeau, réalisateur de 15 février 1839 », *Ciné-bulles*, vol. 19, n° 2, 2001, 10-16.
 4. Le site [cinemamontreal.com](http://www.cinemamontreal.com) recense les horaires des films à l'affiche, mais possède aussi une remarquable archive sur les films déjà passés. Il suffit de rechercher le film désiré et on retrouve les onglets habituels *film*, *bande-annonce* et *critiques*. Voir la page de critiques à l'adresse suivante, consultée le 2 avril 2014 : http://www.cinemamontreal.com/critiques/2322/15_fevrier_1839.html.
 5. Très peu d'historiens se sont intéressés directement à cette œuvre cinématographique, mais nous pouvons retrouver certains éléments dans l'article de Collin (2008) et une critique sur les quelques erreurs historiques du film relevées par l'historien Gilles Laporte (« 15 février 1839 de Pierre Falardeau, quelques erreurs historiques » disponible en ligne à l'adresse suivante, consultée le 2 avril 2014 : <http://www.1837.qc.ca/1837.pl?out=article&pno=n118>).
-

Références bibliographiques

- Aubin, G. (2000). *Au Pied-du-Courant. Lettres des prisonniers politiques de 1837-1838*. Montréal : Agone.
- Collin, M. (2008). Les lignes de façade de l'historiographie des Rébellions de 1837-1838. *Bulletin d'histoire politique*, 17 (1), 307-326.
- De Lorimier, C. (2001). *15 février 1839*. Montréal : Agone.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Moisan, S. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin & A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 267-287). Québec : Éditions Multimondes.
- Ferro, M. (2003). *Cinéma, une vision de l'Histoire*. Paris : Éditions du Chêne.
- Filteau, G. (2003). *Histoire des patriotes*. Sillery : Septentrion.
- Laurent-Olivier, D. (2007). *Les Patriotes de 1837-1838*. Montréal : Lux Éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1^{er} et 2^e cycle*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/pdf/histoire-et-education-a-la-citoyennete-sec.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 3^e et 4^e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_hist2_fr.pdf
- Rosenstone, R. A. (1995). *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Seixas, P. (1993). Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native-White Relations. *The History Teacher*, 26 (3), 351-370.
- Willis, J. (1988). Les soulèvements populaires de 1837-1838 : le regard des historiens. *Cap-aux-Diamants : la revue d'histoire du Québec*, 3 (4), 57-59.

La Grande Guerre à la radio et sur le web



ICI RADIO-CANADA PREMIÈRE a diffusé sur ses ondes, en mai et juin dernier, une série en 5 épisodes racontant la participation des soldats canadiens à la Première Guerre mondiale.

Cette série radiophonique, disponible sur le web, est accompagnée de dossiers complémentaires sur le déroulement de la guerre, l'assassinat de l'Archiduc d'Autriche François-Ferdinand, l'épidémie de grippe espagnole qui suit l'armistice et, les principales batailles auxquelles ont participé les troupes canadiennes.

Pour cette série, la réalisatrice Lynda Baril a puisé dans les archives de Radio-Canada à la recherche d'entrevues de militaires et de civils. À cela s'ajoutent des reconstitutions sonores, des chansons d'époque et des entrevues d'historiens. Passionné d'histoire militaire, le comédien Claude Legault prête sa voix à la narration de cette série originale.

http://ici.radio-canada.ca/special/guerre_14-18/index.shtml

Un projet pédagogique sur les traces des années 1960

Raymond Bédard

Enseignant d'histoire au 4^e secondaire

Avec comme objectif d'offrir aux enseignants des exemples de projets pédagogiques réalisés en classe, *Traces* présente dans cet article une façon originale d'aborder la période de la Révolution tranquille au Québec. Ce projet pédagogique a été réalisé en 2013 dans le cadre du cours d'histoire du Québec de 4^e secondaire. Le travail s'est échelonné tout au long de la 2^e étape en parallèle avec les cours réguliers. Il s'agissait d'amener les élèves à mettre en application la méthode historique en abordant un aspect précis de cette période clé de l'histoire du Québec contemporain qu'est la Révolution tranquille. Ce projet favorise le développement des compétences « interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ».

L'objectif général consiste à permettre aux élèves de découvrir par eux-mêmes la période visée en effectuant une recherche d'information sur un aspect de la société québécoise des années 1960 selon le thème choisi, puis en consignait le résultat sous la forme d'un essai. Les élèves doivent ensuite mettre en commun, lors d'une grande exposition, le résultat de leurs recherches afin de brosser un portrait global du Québec de cette époque, aux plans économique, politique, social et culturel. La réalisation de ce projet s'effectue en deux temps, une première étape est réalisée individuellement par chaque élève sur une période de quatre semaines et une deuxième s'échelonne sur huit semaines, en équipes de trois élèves.

1. Étapes de la réalisation du travail individuel

Premièrement, en collaboration avec les enseignants du niveau, nous avons organisé une sortie pour tous les

élèves dans un musée d'histoire, le Musée Stewart de l'île Sainte-Hélène, afin d'initier les élèves à la mise en valeur d'objets dans le cadre d'une exposition. Les consignes pour chaque démarche sont données sous forme de fiches distribuées aux élèves, dont vous trouverez ci-après un modèle. Deuxièmement, nous avons demandé aux élèves de chercher dans leur environnement immédiat des objets de la période visée, de les décrire brièvement en consignait le tout dans le cahier. Cette démarche vient développer le concept d'environnement matériel pour analyser une période de l'histoire. Et finalement, les élèves devaient mener deux entrevues avec des personnes ayant vécu cette période au Québec. Cette dernière démarche a permis aux élèves de découvrir l'histoire du Québec à partir du témoignage de personnes qui leur sont proches et de mieux ancrer la notion de temps en rapport avec leur propre vécu.

Modèles de fiches consignes

Première démarche - Retour sur le Musée Stewart

- Dans un cahier ou journal de bord, indiquer le jour et l'heure de votre visite.
- Énumérer deux objets (artéfacts) observés lors de la visite et expliquer pourquoi ils vous ont marqué ou intrigué.
- Selon vous, en quoi ces objets sont-ils le reflet d'une époque (valeur, travail, loisirs, société, vie quotidienne, etc.) ?
- Selon vous, quels rôles les musées d'histoire jouent-ils dans la société ?

Deuxième démarche - En quête d'objets

Vous devez entreprendre une quête d'objets dans votre entourage immédiat, que ce soit auprès de vos parents, grands-parents, oncles, amis de la famille, etc.

- Attention, l'objet ne doit pas être une reproduction.
- Il faut présenter sommairement les objets. On peut parler notamment de leur utilité, du nom de la compagnie et de la marque, du prix à l'époque, du lieu et de l'année d'achat, ou de leur provenance.
- S'il y a lieu, noter une anecdote liée à cet objet.
- Photographier les objets sous plusieurs angles et indiquer leurs dimensions. Coller ces photos dans votre journal de bord (un objet par page).

Troisième démarche - Entrevues

Vous devez effectuer deux entrevues auprès de personnes ayant vécu durant les années 1960.

- Préparer vos rencontres avec ces personnes à l'aide d'un questionnaire que vous aurez rédigé au préalable dans votre journal de bord. Voici des exemples de questions à poser :
- Quels événements vous ont particulièrement marqués au cours de cette décennie et pourquoi ?
- Quelle nouvelle technologie associez-vous à cette période ?
- Sur le plan politique, quel souvenir gardez-vous à l'esprit ?
- Présenter les personnes interrogées en indiquant le lieu de leur résidence, le lien avec vous, leur profession actuelle ou antérieure, leur âge à l'époque, etc.
- Consigner les réponses dans votre journal de bord en indiquant la date et le lieu de l'entrevue.

2. Étapes de la réalisation du travail d'équipe

Dans la liste des thèmes énumérés à l'annexe 1, les équipes choisissent un sujet sur lequel ils devront faire des recherches en vue de rédiger un essai visant à répondre à la question guide « de quelle façon l'étude de ce thème nous permet-il de mieux comprendre l'évolution de la société québécoise ? ».

Dans un premier temps, les équipes doivent effectuer une recherche bibliographique sur leur thème. Cette première démarche du travail d'équipe se fait en collaboration avec le personnel de la bibliothèque qui encadre et guide les élèves dans leur recherche bibliographique. Deux périodes de 75 minutes sont suggérées pour la réalisation de cette démarche.

La deuxième démarche consiste dans la rédaction des fiches résumés et de l'essai, et elle s'effectue principalement à la maison. Après la remise de l'essai, les élèves doivent préparer une grande exposition en montant un kiosque sur le thème choisi des années 1960. Dans notre école, cette exposition a lieu à la cafétéria. Cet événement requiert la collaboration des autres enseignants du niveau puisqu'il faut bloquer une période sur l'horaire régulier. Les enseignants du 3^e secondaire sont invités à amener les élèves de leur classe visiter l'exposition et à voter pour les trois meilleurs kiosques.

Première démarche - Recherche bibliographique

- Ce travail a lieu en équipe de trois.
- Vous devez effectuer une recherche bibliographique afin de trouver la documentation disponible susceptible de contenir de l'information sur votre thème. Vous pouvez ainsi consulter les ouvrages de référence, les ouvrages généraux et spécialisés, ainsi que les sites Internet.
- Vous devez ensuite rédiger entre 10 et 15 fiches bibliographiques tout en respectant les règles présentées dans le *Guide de méthodologie* de l'école.

Deuxième démarche - Essai

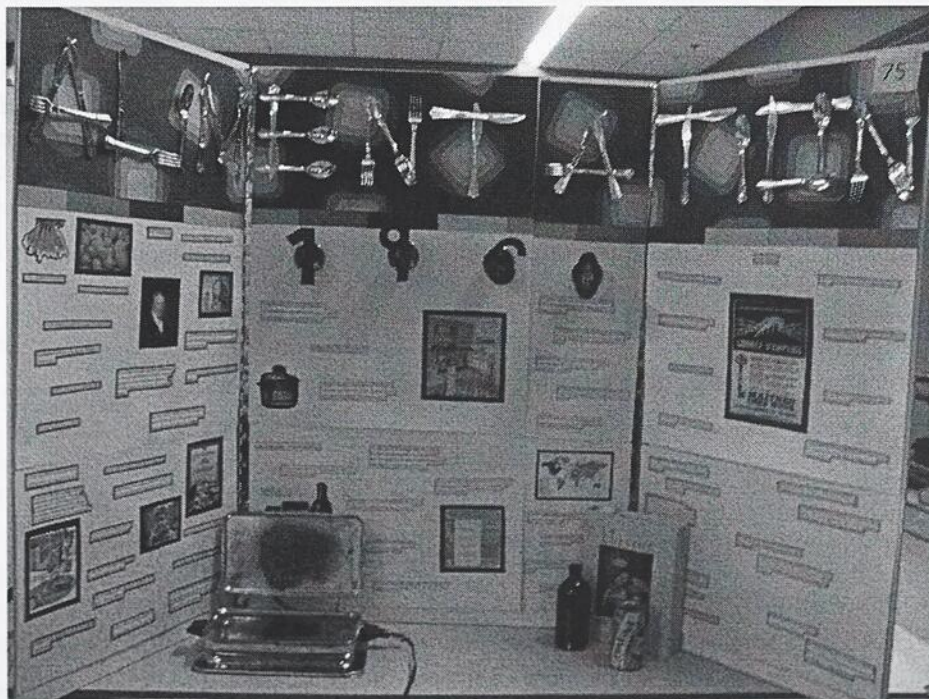
- Rédiger un plan préliminaire de l'essai avec vos idées principales et secondaires
- Consigner les informations recueillies lors de vos lectures sur des fiches documentaires au moyen de résumés et de citations.
- À partir de ces informations, rédiger un essai qui trace l'évolution de votre thème et les changements que connaît le Québec au cours des années 1960.
- L'essai doit être conforme à la structure décrite en annexe 2.

Troisième démarche - Exposition

- Préparer le kiosque pour l'exposition, avec la sélection des informations à communiquer ainsi que la disposition des éléments visuels et des objets.

Conclusion

Ce projet pédagogique est très stimulant pour les élèves qui peuvent ainsi mettre en pratique une démarche méthodologique rigoureuse tout en découvrant l'histoire du Québec des années 1960 sous des angles différents. Ce travail peut également être jumelé à d'autres matières académiques dans un volet multidisciplinaire avec, par exemple, l'exposé oral dans le cours de français ou la conception du kiosque dans le cours d'art plastique.



Annexe 1 – Thèmes de recherche pour l'essai

- | | |
|---|---|
| 1. La musique pop | 23. Le féminisme |
| 2. Le mouvement indépendantiste | 24. L'État-providence |
| 3. La religion | 25. L'immigration |
| 4. L'exposition universelle de Montréal | 26. La nationalisation de l'électricité |
| 5. La conquête de l'espace | 27. Les effets du baby boom |
| 6. La guerre froide | 28. Les relations extérieures |
| 7. Le théâtre et la littérature | 29. Les relations entre francophones et anglophones |
| 8. La télévision | 30. Le développement des banlieues |
| 9. Le développement technologique | 31. Les communautés ethniques |
| 10. L'alimentation | 32. Le Parti libéral du Québec |
| 11. Les moyens de transport | 33. L'Union nationale |
| 12. Les infrastructures routières | 34. Les arts visuels (peinture, sculpture) |
| 13. L'architecture et l'urbanisme | 35. La musique classique et le jazz |
| 14. La vie rurale | 36. Le hockey |
| 15. Le cinéma | 37. Les sports amateurs |
| 16. Le développement économique | 38. Les sports professionnels (autre que le hockey) |
| 17. Les relations fédérales-provinciales | 39. La mode |
| 18. La médecine et les soins de santé | 40. Les transports en commun |
| 19. Le syndicalisme | 41. René Lévesque |
| 20. La sexualité et le mouvement Peace and love | 42. Pierre-Elliott Trudeau |
| 21. L'éducation | 43. Le tourisme |
| 22. La question linguistique | |

Annexe 2 - Structure de l'essai

Introduction

Sujet amené, posé et divisé en trois paragraphes.

Corps de l'essai

1^{re} idée principale : Historique

Faites un historique du thème du début du 20^e siècle jusqu'aux années 1960 afin de pouvoir comparer avec les développements qui s'opèrent dans la décennie 1960.

2^e idée principale : Description des changements

Décrivez les changements que connaît votre thème au Québec dans les années 1960 : les personnages influents, les événements marquants, les réalisations, les effets sur la société (réactions positives et négatives), les statistiques, etc.

3^e idée principale : Réponse à la problématique

Tracez un bref portrait du Québec des années 1960 en soulignant en quoi l'étude de votre thème nous permet de mieux comprendre cette période importante de l'histoire du Québec. Tracez un bref portrait de l'évolution du thème depuis les années 1960.

Conclusion

Résumé, héritage et développement futur, en trois paragraphes.

Annexes

- Une ligne du temps
- Document visuel
- Concept du kiosque

Bibliographie

De 10 à 15 titres variés ayant servi à la rédaction de l'essai (ouvrages généraux, encyclopédies et autres ouvrages de référence, livres spécialisés, périodiques et sites Internet).

Le saviez-vous ?

Le 100^e anniversaire du pire désastre maritime au Canada : le naufrage de l'*Empress of Ireland*

Geneviève Goulet

Enseignante d'histoire à l'école secondaire Horizon Jeunesse
Candidate à la maîtrise en éducation à l'UQO

14 minutes...

Il fallut moins d'un quart d'heure pour que l'*Empress of Ireland*, un paquebot transatlantique faisant la liaison entre Québec et Liverpool, ne sombre dans les eaux du fleuve Saint-Laurent à Pointe-au-Père proche de Rimouski. Ce terrible naufrage s'est déroulé le 29 mai 1914, à 2h30 du matin dans un épais brouillard.

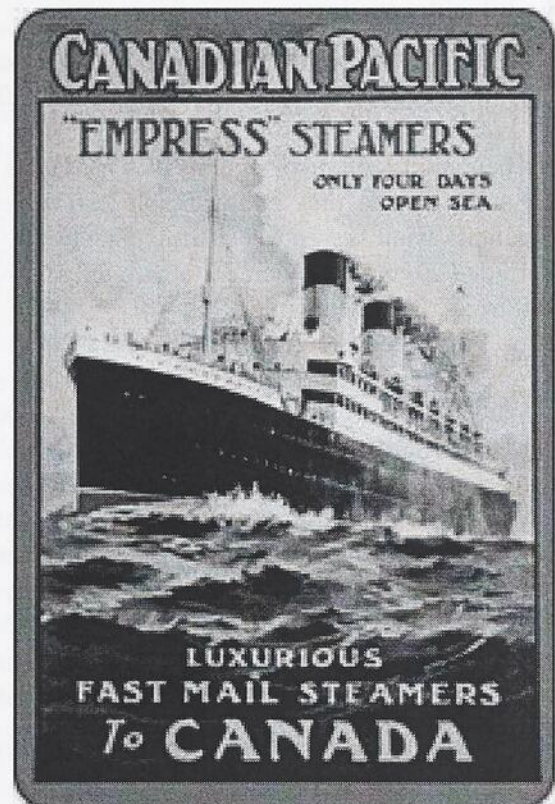
Le Paquebot

L'*Empress of Ireland* était un paquebot luxueux et parfaitement équipé en terme de sécurité. Depuis la tragédie du Titanic en 1912, les compagnies maritimes devaient respecter des règles strictes en matière de sécurité maritime. Le paquebot possédait donc plus de 2 200 gilets de sauvetage certifiés par le *Board of Trade* (ministère du commerce), dont 150 pour les enfants. Il disposait de 24 bouées de sauvetage et des chaloupes de sauvetage pour environ 1 860 personnes, soit beaucoup plus que son effectif réel. Avec ses deux hélices et ses moteurs à quadruple expansion, seulement six jours (dont quatre sur l'océan) suffisaient pour que l'*Empress* franchisse les 4 500 km qui séparent Liverpool de Québec.

La collision

Cette nuit-là, le charbonnier *Storstad* montait lentement

vers Pointe-au-Père en direction de Montréal. Dans un épais brouillard, l'inévitable collision se produisit. Le *Storstad* éperonna l'*Empress* de son côté tribord entre les deux cheminées, créant une entaille dans la coque du paquebot de plusieurs mètres. Suite à la collision et malgré les cris du capitaine de l'*Empress* suppliant le charbonnier de rester en marche avant, le *Storstad* se mit en marche arrière laissant pénétrer l'eau dans la brèche à un rythme effréné de 240 000 litres à la seconde. Les passagers n'avaient que quelques secondes pour quitter leur cabine, surpris, terrifiés et encore à moitié endormis. La rapidité du naufrage, l'impossibilité d'utiliser les embarcations de sauvetage (puisque le navire s'est couché du côté tribord) et la température glaciale de l'eau (0 à 4°C) sont des raisons pour lesquelles cette tragédie a laissé peu de survivants.



« Il y avait même durant ces minutes des gens qui faisaient des choses étranges. Un homme descendit le flanc du navire jusqu'à la base, grimpa autour de l'immense hélice de bronze et plongea calmement dans le fleuve. Au moment où le navire bascula sur le côté, des hommes et des femmes essayèrent de monter à bord des quelques embarcations déjà remplies à pleine capacité causant ainsi une nouvelle menace. Un membre de l'équipage dut les chasser avec une rame au moment où l'une des énormes cheminées bascula presque sur eux. »

Source : Croall, J. (2000). *Quatorze minutes : Le naufrage de l'Empress of Ireland*. Chicoutimi : Éditions JCL.

Le bilan des victimes

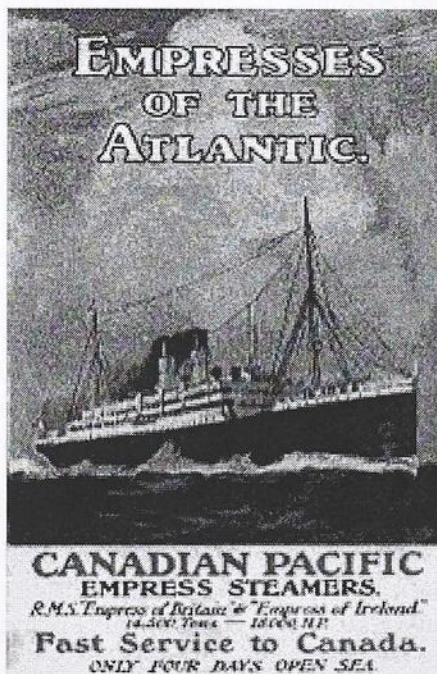
Des 1 477 hommes, femmes et enfants qui avaient quitté Québec la veille, 1 012 sont morts, dont 840 passagers et 172 membres d'équipage. Parmi les 465 survivants, un peu moins du tiers étaient des passagers, soit 217. La statistique la plus épouvantable est le petit nombre d'enfants ayant survécu à cette tragédie. Des 138 enfants à bord de l'*Empress*, seulement quatre enfants survécurent, soit trois filles et un garçon.

L'enquête

En juin 1914, une commission royale d'enquête se chargea de faire la lumière sur ce qui fut à l'époque, la deuxième plus grande tragédie maritime après le *Titanic*. Le rôle de cette commission était de déterminer qui était LE responsable de ce drame. Après des semaines de témoignages et des milliers de questions, il fut impossible de démontrer clairement qui était à l'origine de cette tragédie. Le capitaine de l'*Empress* (qui a survécu) tout comme le commandant du *Storstad* furent blâmés, mais sans grande conséquence.

L'épave

L'histoire du naufrage de l'*Empress of Ireland* fut longtemps oubliée, éclipsée par le déclenchement de la Première Guerre mondiale. On ignorait même l'endroit exact où l'épave se trouvait. Ce n'est que dans les années 60 que l'on repéra l'épave et que l'on en rapporta quelques vestiges (la roue, la cloche et le compas) aujourd'hui exposés au musée du site historique maritime de Pointe-au-Père. Le paquebot demeure toujours au fond du fleuve Saint-Laurent, là où reposent 800 hommes, femmes et enfants, victimes qui n'ont pas été repêchées et enterrées. Afin d'éviter sa détérioration, depuis avril 1999, l'épave est maintenant classée bien historique et archéologique et sa valeur patrimoniale se trouve protégée par la *Loi sur les lieux historiques nationaux*.



Les trois pires tragédies maritimes de l'histoire en moins de quatre ans

1. Le *Titanic* (14 avril 1912), collision avec un Iceberg, 1 503 victimes
2. L'*Empress of Ireland* (29 mai 1914), collision avec un charbonnier, 1 012 victimes
3. Le *Lusitania* (7 mai 1915), torpillé par la flotte allemande, 1 195 victimes

Quoi de neuf côté livres ?

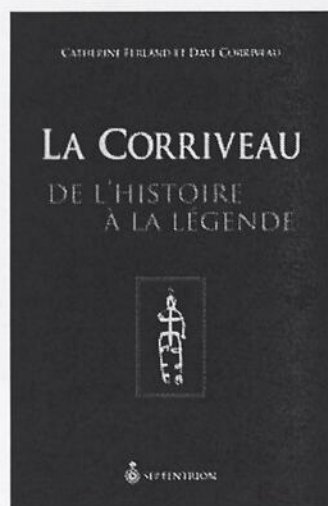


L'Histoire du Québec en 30 secondes

Jean-Pierre Charland et Sabrina Moisan, Montréal, Hurtubise, 2014, 160 p.

La Conquête fut-elle une « heureuse calamité » ou une catastrophe ? Quel a été le rôle des femmes dans la construction de la colonie ? Et quel rôle a joué le FLQ sur le développement du mouvement national ? La question « Quelle histoire faut-il apprendre ? » n'est pas simple. Doit-on écrire l'unique récit de l'aventure historique des Québécois ? Faut-il présenter l'histoire des différents groupes composant la société ou simplement se borner aux limites territoriales ?

Les deux auteurs livrent une synthèse du Québec à travers 55 événements importants de son histoire, depuis les premiers occupants avant même l'implantation de la colonie jusqu'aux accommodements raisonnables, en passant par la Nouvelle-France, les Patriotes, l'Expo 67, la Loi 101 et les référendums. L'ouvrage nous livre également le portrait de 8 personnalités importantes, plus ou moins connues, qui ont marqué l'histoire du pays. Le tout est magnifiquement illustré avec une iconographie vintage.

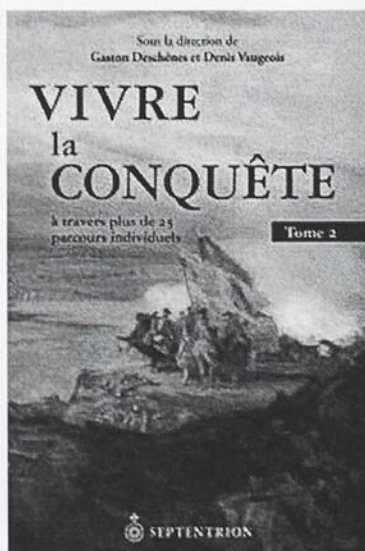


La Corriveau, De l'histoire à la légende

Catherine Ferland et Dave Corriveau, Québec, Septentrion, 2014, 392 p.

La Corriveau est un personnage fascinant qui hante la mémoire collective québécoise depuis des générations. Basée sur un fait judiciaire à la tournure tragique, l'histoire de Marie-Josephte Corriveau a été reprise et progressivement déformée jusqu'à devenir l'une des plus célèbres légendes du Québec, au point où il devient difficile de départager le vrai du faux.

Les auteurs se sont livrés à une minutieuse enquête pour rétablir la véritable histoire de Marie-Josephte Corriveau, mais ils se sont aussi attachés à retracer la trajectoire de la légende elle-même, ainsi que ses nombreux parcours dans la culture populaire à travers les arts et la littérature, jusqu'à nos jours.



Vivre la Conquête, tome 2, à travers plus de 25 parcours individuels

Gaston Deschênes et Denis Vaugois, Québec, Septentrion, 2014, 320 p.

Ces quelque 25 nouvelles biographies montrent une variété d'itinéraires et de destins individuels. Elles touchent un éventail de personnes différentes par leur provenance, leur devenir et leurs fonctions. Dans ce second tome, les Bourdages, Robichaud et Thériault sont de beaux exemples de la pugnacité des Acadiens durement frappés par la guerre. Pour certains habitants, tels Louis Liénard de Beaujeu, Gabriel Cerré ou Pierre-Louis de Lorimier, l'avenir se trouve dans l'Ouest et ses territoires sans frontière. Les femmes ne sont pas en reste, qu'elles soient mère supérieure, bibliophile ou captive bien intégrée chez les Amérindiens. Finalement, l'étonnant et rare témoignage du chef huron Petit Étienne apporte un éclairage neuf sur le rôle des Amérindiens à la fin du conflit en Amérique. Militaire, noble, seigneur, prêtre, religieuse, chacun et chacune a vécu différemment ces années avant, pendant et après la Conquête et offre, à sa manière, une émouvante leçon de résistance et d'adaptation.

Les Autochtones et le Québec – Des premiers contacts au Plan Nord
Alain Beaulieu, Stéphan Gervais, Martin Papillon, Montréal, Collection « PUM », 407 p.

Des premiers contacts jusqu'au récent Plan Nord, la rencontre entre les Autochtones et les descendants des Européens est au cœur du développement économique, politique et culturel du territoire aujourd'hui nommé Québec. Cet héritage commun, avec ses contradictions et ses tensions, nous est parfois rappelé dans des circonstances difficiles, comme celles de la Crise d'Oka, qui est devenue un symbole des relations tendues entre Blancs et Amérindiens.

Écrit par des auteurs chevronnés issus de plusieurs disciplines – histoire, ethnographie, droit, science politique, linguistique, criminologie... –, cet ouvrage unique en son genre propose une série de dix-huit essais qui plongent au cœur des réalités et des enjeux historiques et contemporains des onze peuples autochtones du Québec.

La rumeur dorée, Roberval et l'Amérique

Bernard Allaire, Montréal, Éditions La Presse et Commission de la Capitale nationale, 2013, 160 p.

Jean-François de La Rocque de Roberval est un grand méconnu de l'histoire des explorations au XVI^e siècle. Pour des raisons complexes, cet homme fut relégué par l'historiographie dans l'ombre du malouin Jacques Cartier, qui l'avait précédé en Amérique. Homme de guerre redouté et expérimenté, Roberval fut le choix de François 1^{er} pour diriger la première colonie de peuplement française en Amérique. La redécouverte récente de son établissement du cap Rouge par les archéologues a confirmé la portée de son expédition et ramené presque 70 ans en arrière notre histoire. Bernard Allaire, l'auteur de ce portrait renouvelé de Roberval, est un historien québécois vivant en France, spécialiste des sociétés et des économies urbaines et maritimes de l'Europe et de l'Amérique du Nord.

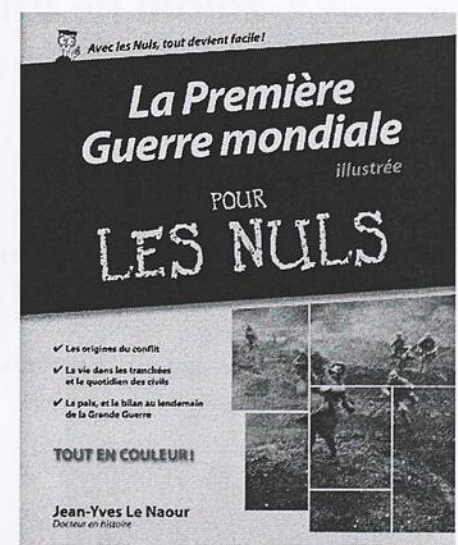
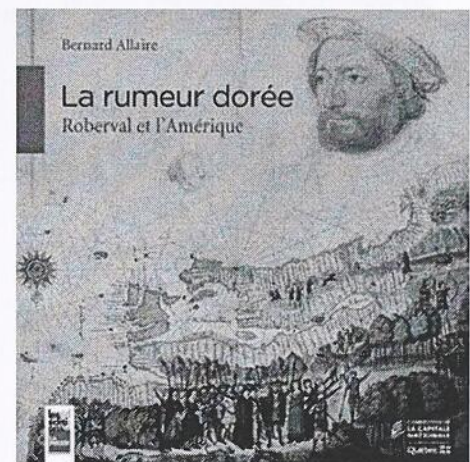
La Première Guerre mondiale illustrée pour les nuls

Jean-Yves Le Naour, Paris, Les éditions First, 2013, 445 p.

Être sérieux sans être ennuyeux, tel est le but de cette somme sur la Première Guerre mondiale, où Jean-Yves Le Naour aide le lecteur à comprendre les causes de ce conflit meurtrier qui ensanglanta le début du 20^e siècle. Il montre en quoi la Grande Guerre est radicalement différente de tous les conflits qui l'ont précédée.

Quatre ans, de 1914 à 1918, qui pour tous ceux qui les ont vécus ont semblé durer un siècle, ont bouleversé durablement l'Europe. En 1919, la Belle Époque est bel et bien terminée : l'Europe est ruinée, traumatisée par la perte de 10 millions d'hommes, travaillée par des forces souterraines qui portent en elles les germes du totalitarisme. Surtout, la Première Guerre mondiale a ruiné les espoirs et les assurances du siècle précédent : le bonheur et le progrès ne sont plus que des mots creux, et plus personne ne croit à la marche ascendante de la science au service de l'humanité.

Cette nouvelle édition est enrichie d'environ 100 photos, toutes plus originales et émouvantes les unes que les autres.



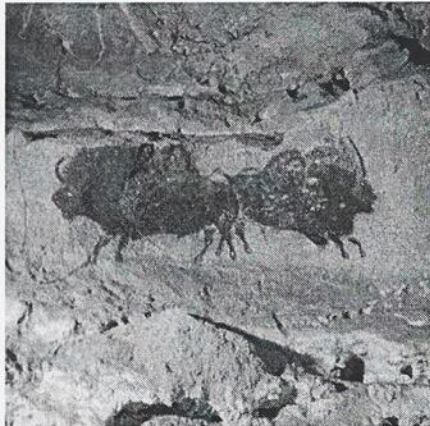
... côté musées ?

CENTRE DES SCIENCES DE MONTRÉAL

2, rue de la Commune Ouest, Montréal
(Du 17 avril au 14 septembre 2014)

La grotte de Lascaux : Chefs-d'oeuvre de la préhistoire

Le Centre des sciences offre une reconstitution impressionnante de la grotte de Lascaux, avec des reproductions pleine grandeur, uniques au monde, des fresques créées il y a 20 000 ans. Une exposition plus vraie que nature au cœur d'un joyau préhistorique autrement inaccessible, qui offre un retour aux origines de l'humanité, avant les balbutiements de la civilisation.



BASILIQUE NOTRE-DAME-DE-MONTRÉAL, ESPACE B

424, rue Saint-Sulpice, Montréal, Québec
(Du 16 mai au 13 octobre 2014)

Les trésors de Napoléon

Dans le cadre d'une tournée nord-américaine, cette exposition illustre la place importante de l'art dans la vie de Napoléon avec plus de 200 peintures, sculptures, dessins, gravures, livres et objets décoratifs, y compris mobilier, porcelaine, or, argent, tapisseries et bijoux. Elle est organisée par *Exhibits Development Group, USA*, en collaboration avec la Collection Chalençon, de Paris, France.

MUSÉE DE LA CIVILISATION DE QUÉBEC

5, rue Dalhousie, Québec
(Dès le 23 avril 2014)

Les maîtres de l'Olympe – Trésors des collections gréco-romaines de Berlin

Dans cette première nord-américaine, découvrez les 12 dieux de l'Olympe, leur naissance, leur histoire. Voyez comment ils évoluent dans le cadre d'une mythologie où les actions divines se mêlent aux activités humaines, comment ils ont façonné le monde des croyances et coutumes. Grandioses et uniques, on les découvre grâce à l'une des plus prestigieuses collections d'œuvres gréco-romaines au monde, celle de la Collection d'Antiquités des Musées Nationaux à Berlin (*Antikensammlung, Staatliche Museen zu Berlin*).

LE MUSÉE DU CHÂTEAU DUFRESNE

2929, avenue Jeanne-d'Arc, Montréal
(Jusqu'au 7 septembre 2014)

Montréal & Co. La bourgeoisie francophone de Montréal à la Belle époque (1870-1920)

Peu étudiée, la bourgeoisie canadienne-française de Montréal au tournant du XX^e siècle est encore mal connue. L'exposition lève le voile sur le milieu d'affaires

francophone de cette période. Cette bourgeoisie extrêmement dynamique n'hésita pas à se doter de grandes institutions comme la Chambre de commerce du District de Montréal en 1887, l'actuelle Chambre de commerce du Montréal métropolitain. Notons aussi la création de l'École des Hautes Études Commerciales en 1907 et le développement du port de Montréal dans l'est de la ville.

L'exposition permet de visualiser la migration de cette bourgeoisie dans les quartiers montréalais, du Vieux-Montréal au Carré Viger, à l'ancienne Ville de Maisonneuve jusqu'à Outremont. Le rêve des frères Oscar et Marius Dufresne de créer une ville francophone dans

l'est de Montréal ne se matérialisa qu'à moitié puisque l'élite économique francophone opta pour le charme bucolique de la banlieue outremontaise. Le Château Dufresne n'en demeure pas moins un puissant symbole de la réussite des entrepreneurs canadiens français à Montréal.

SITE HISTORIQUE MARITIME DE LA POINTE-AU-PÈRE

1000, rue du Phare, Rimouski, Québec
(Exposition permanente)

L'exposition du pavillon *Empress of Ireland* présente l'histoire de ce magnifique navire, depuis sa construction jusqu'au naufrage qui, deux ans après celui du Titanic, entraîna 1012 hommes, femmes et enfants dans la mort. Une projection émouvante, des objets prélevés sur l'épave et les témoignages de survivants recrée la nuit tragique du 29 mai 1914. Un spectacle de 20 minutes fait la comparaison avec le *Titanic* tout en racontant le dernier voyage de l'*Empress of Ireland*. Venez faire la connaissance de William Clark qui a survécu aux deux naufrages !



Formulaire d'adhésion

Devenez membre de la Société des professeurs d'histoire du Québec dès maintenant et recevez gratuitement les quatre numéros annuels de la revue *Traces*.

IDENTIFICATION

Nom : Prénom :

Nom de l'organisme (s'il y a lieu) :

Adresse :

Ville : Code postal :

Province : Pays :

Téléphone :

Courriel :

FONCTION OU ORGANISME

- Enseignant Directeur d'école Établissement d'enseignement
 Conseiller pédagogique Étudiant Commission scolaire

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- Primaire Secondaire Collégial Universitaire Autre :

COTISATION

- 35 \$** Étudiant **35 \$** Retraité **65 \$** Enseignant **75 \$** Organisme ou institution

MODE DE TRANSMISSION

Retourner le formulaire rempli accompagné d'un chèque à :
1319, Chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil (Québec) J4J 3X1

Ce formulaire est également disponible sur le site : <http://sphq.recitus.qc.ca>

POSTES PUBLICATIONS

NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

Adresse de retour

SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly

Longueuil, QC, J4J 3X1

DESTINATAIRE

3/1 63 (V)
Dépôt légal Bibliothèque
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1

