

HIVER

0225-339

QuAnQ

REVUE DE LA SOCIÉTÉ
DES PROFESSEURS
D'HISTOIRE DU QUÉBEC

TRACES

GRANDE GUERRE Soldat québécois | Pacifistes
| Traité de Versailles 1919 ■ Vie dans les camps de
bûcherons ■ Citoyenneté et *World Press Photo*

ISSN 0225-9710

HIVER 2015
VOLUME 53 – No 1



SPHQ

Mot du président

Raymond Bédard 3

Pleins feux sur l'histoire

Le soldat québécois de la Grande Guerre

Yves Tremblay 5

Le traité de Versailles
Une paix et ses conséquences

Martin Destroismaisons 13

Les pacifistes et la Première Guerre mondiale
1^{ère} partie – Les mouvements pacifistes

Jean-Claude Richard 21

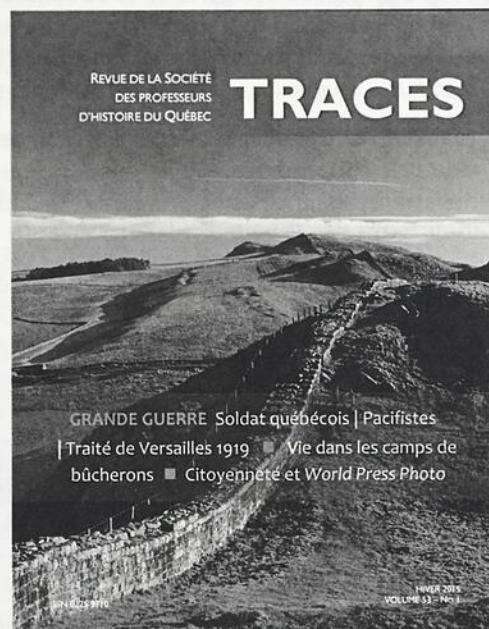
La Vie dans les camps de bûcherons
au temps de la pitoune

Raymonde Beaudouin 32

Légende de la page couverture

Le Mur d'Hadrien érigé en l'an 122 par l'empereur romain Hadrien, à la frontière Nord de l'Angleterre. Plus d'information en page 25.

Sommaire



Activités en classe

Les Hurons ne sont pas les seuls à vivre derrière une palissade ou comment revaloriser l'histoire des Autochtones

Dominique Laperle 26

Un citoyen informé : prémisses d'une citoyenneté responsable ?

Kevin Péloquin 35

52^e Congrès

Retour en photos 39

Quoi de neuf ?

Côté livres 41

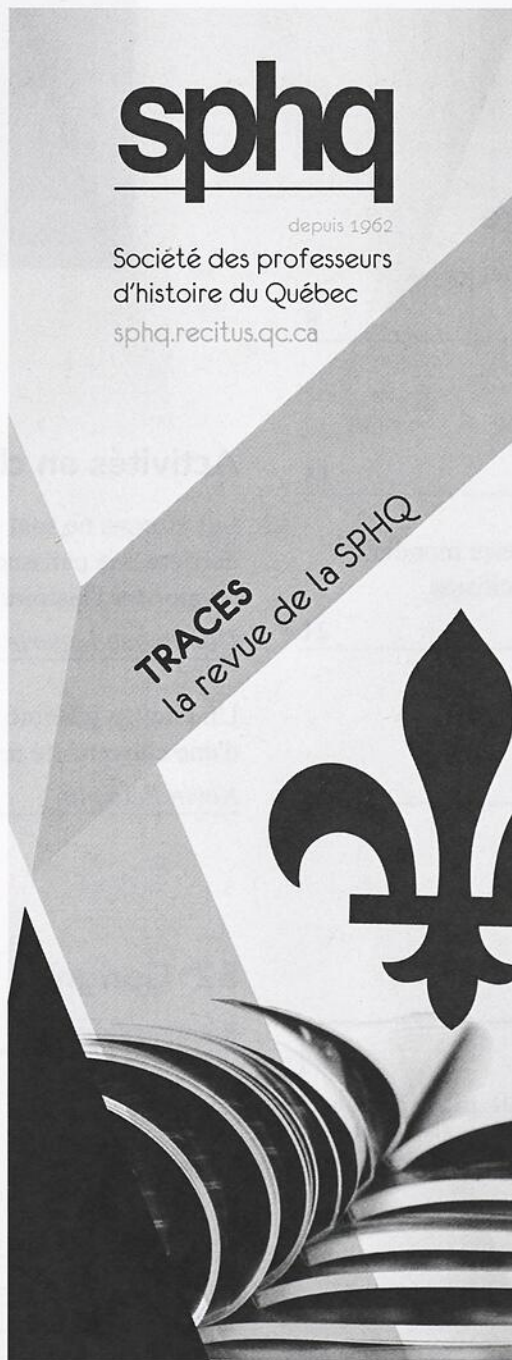
Côté musées 43

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 : janvier 2015
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

Enseignant d'histoire au 4^e secondaire



La SPHQ amorce sa 53^e année avec optimisme et est fière du travail accompli par les membres de son CA en 2014. Un nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada est bel et bien en écriture au MELS. Le congrès 2014 à l'Hôtel *Le Chantecler* de Sainte-Adèle fut une belle réussite et un moment fort pour nos membres. Et la SPHQ a été sollicitée par les médias sur différents sujets, notamment la controverse sur l'appellation du nouveau pont Champlain, l'enseignement de l'histoire militaire en classe lors du jour du Souvenir et sa réaction aux annonces du Mels. Plus que jamais, la SPHQ s'inscrit comme un acteur incontournable dans les questions liées à l'histoire et à son enseignement.

Que nous réserve 2015 ?

Assurément, les négociations pour le renouvellement des conventions collectives qui s'amorcent dans le monde de l'éducation seront au cœur de nos préoccupations professionnelles. Le contexte économique précaire du Québec et les finances du gouvernement québécois en mode austérité ne viendront certainement pas simplifier ces négociations. Nous espérons que le ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, M. Yves Bolduc, saura être à l'écoute des besoins du milieu scolaire pour ne pas sacrifier à l'autel de l'équilibre budgétaire à court terme les acquis de l'école québécoise.

Sur le plan de l'enseignement de l'histoire du Québec, le MELS a prévu pour septembre 2015 la mise en application de projets pilotes du nouveau programme dans certaines écoles en 3^e secondaire, tout en poursuivant la rédaction du programme pour le 4^e secondaire.

Nouveau programme

Après de nombreuses interventions et recommandations de la part de la SPHQ, le dossier prioritaire sur la réforme du programme d'histoire du Québec et du Canada au 2^e cycle du secondaire évolue dans la bonne direction pour nos membres. Tel que présentée au dernier congrès par le comité du MELS, sous la direction de Mme Danielle Dumas, l'ébauche du nouveau programme confirme le retour à un enseignement de l'histoire du Québec et du Canada chronologique sur deux ans. La remise en question de la compétence citoyenne, du moins sur le plan de l'évaluation, va aussi dans le sens de nos demandes. Il faut saluer le processus de consultation mis en place par

le MELS pour la rédaction de ce nouveau programme, constitué des différents professionnels liés à l'histoire et à son enseignement dont des membres de la SPHQ. La présence du responsable des mesures et évaluation, M. Pierre Barbe, dans ce processus nous semble tout à fait pertinente afin de bien arrimer la théorie et la pratique. Le report d'une année des projets pilotes pour l'expérimentation du nouveau programme dans les classes de 3^e secondaire apparaît aussi justifiée devant l'ampleur de la tâche. Le délai aurait été trop court pour un essai en classe en septembre dernier. La SPHQ vous tiendra informé de l'évolution de ce dossier prioritaire pour ses membres.

Congrès 2014

Le congrès de l'automne dernier fut un beau succès autant par la qualité, la variété et la pertinence des différents ateliers, que par l'animation et les échanges au salon des exposants et l'ambiance chaleureuse de la soirée en musique lors du souper concert en compagnie de la chanteuse Nadya Blanchette.

Lors de l'assemblée générale annuelle de la SPHQ tenue le vendredi matin, nous avons procédé à l'élection d'une partie des membres du conseil d'administration (voir photo). Nous sommes heureux d'accueillir au CA de nouveaux visages, Mme Véronique Charlebois du Collège Héritage et M. Gilles Tremblay jr du Collège Sainte-Anne-de-Lachine.

Anniversaires

Il y a 25 ans, la crise d'Oka venait remettre en question

les relations entre Blancs et Amérindiens. Il y a 50 ans, en pleine Révolution tranquille, le gouvernement du Québec fondait une des institutions financières qui allait devenir l'une des plus importantes au Canada, la Caisse de dépôt et de placement du Québec. La même année, il abaissait le droit de vote à 18 ans et adoptait la Loi sur la fonction publique qui donnait, entre autres, le droit de grève aux enseignants. 2015 marquera également le 75^e anniversaire de l'obtention du droit de vote pour les femmes au Québec. Ainsi, le prochain congrès de la SPHQ, qui aura lieu les 23 et 24 octobre 2015, sera l'occasion de souligner cet anniversaire. Le comité congrès travaille déjà à ce rendez-vous annuel des membres.

À plus long terme, la SPHQ entend s'associer aux célébrations du 375^e anniversaire de la fondation de Montréal qui aura lieu en 2017. À cette fin, nous avons eu une première rencontre fort prometteuse avec M. Martin Landry, responsable du volet scolaire de *Montréal en histoire*. La corporation espère impliquer les enseignants et les élèves à ces festivités. C'est un dossier en développement à suivre.

Pont Champlain ?

Qui dit que les Québécois ne connaissent pas leur histoire ou du moins ne s'y intéressent pas ? La controverse entourant le nom du nouveau pont (à construire) entre Montréal et la Rive Sud aura eu l'avantage de faire redécouvrir ce personnage incontournable qu'est Samuel de Champlain. Heureusement, le ministre fédéral des transports, M.

Denis Lebel, a entendu la voix du Québec et est revenu sur sa proposition de rebaptiser le nouveau pont Champlain du nom de Maurice Richard. Dans une lettre parue dans le quotidien *Le Devoir* et lors d'entrevues dans les médias, la SPHQ a pris rapidement position pour défendre le maintien du nom de Champlain pour le nouveau pont. L'importance historique du personnage ne fait aucun doute et en conformité avec les règles de toponymie, il devrait se nommer pont Samuel-de-Champlain.

Traces

La revue *Traces* vous propose un numéro des plus intéressants. Une grande place est faite aux textes d'historiens et conférenciers qui ont fait une communication lors du dernier congrès. Conformément au thème retenu à ce congrès, le 100^e anniversaire du début de la Grande Guerre, *Traces* vous offre des textes fort pertinents et éclairants sur trois aspects de ce conflit : le parcours du soldat québécois par Yves Tremblay, les mouvements pacifistes par Jean-Claude Richard et le Traité de Versailles de 1919 par Martin Destroismaisons. Un petit retour sur la vie dans les camps de bûcherons par Raymonde Beaudoin complète le volet historique. Au plan didactique, Kevin Péloquin vous propose une activité en lien avec l'exposition annuelle du *World Press Photo* pour le monde contemporain et Dominique Laperle aborde les Hurons à l'époque de la Nouvelle-France sous l'angle de la pensée historique. La rubrique *Quoi de neuf ?* vous informe des nouveautés littéraires et muséales. Bonne lecture et bonne année 2015 !

Conseil d'administration de la SPHQ (2014-2015)

Avant : Raymond Bédard (président), enseignant CS des Patriotes et Félix Bouvier (vice-président), historien et didacticien UQTR

Arrière : Gilles Tremblay jr, enseignant au Collège Ste-Anne-de-Lachine; Véronique Charlebois, enseignante au Collège Héritage de Châteauguay; Pascal Debien, enseignant CS de Laval; Madeleine Vallières (trésorière), enseignante CS des Hauts-Bois de l'Outaouais; Geneviève Goulet,

enseignante CS de Laval; et François Garceau, enseignant CS de l'Énergie. Tommy Jacob, enseignant CS Chemin du Roy est absent de la photo.



Le soldat québécois de la Grande Guerre

Yves Tremblay

Historien, Ministère de la Défense nationale, Ottawa

Les Québécois et l'armée avant 1914

Selon le premier historique du Corps expéditionnaire canadien préparé sous la direction du colonel Duguid et publié en 1947, et selon le rapport du ministre de 1913-1914, il y avait en 1913 quelque 12 000 Québécois qui servaient dans l'Armée canadienne, la plupart dans la force de réserve, qu'on appelait la Milice non permanente. Ces soldats à temps partiel faisaient de la drill chaque semaine au manège militaire local et, en théorie, se réunissaient deux semaines l'an pour des manœuvres estivales à Saint-Jean-sur-Richelieu ou à Lévis. Cette réserve formait un club social prisé des élites de l'époque, mais contestée par les militaires de carrière. Elle fut l'objet d'une attention plus soutenue à compter de la guerre des Boers (1899-1902), mais au final peu de cadres québécois en sortirent bien formés avant que la guerre européenne n'éclate à l'été 1914 : seulement sept Québécois se qualifièrent au cours d'état-major contre cinquante et un anglophones d'après Jean-Yves Gravel, qui estime que la milice réformée du début du XX^e siècle fut un échec au Canada français. À noter que de futurs opposants à la conscription de 1917-1918 en faisaient partie, le plus connu étant sans doute Armand Lavergne, qui commandait le Régiment de Montmagny.

Réserve et Force permanente comptaient environ 58 000 hommes en 1913, les Québécois formant un peu plus de 20 % de l'effectif, anglophones et francophones confondus. Les soldats de métier, la Milice permanente dans le parler canadien, avait un effectif de seulement 2 300 hommes qui, théoriquement, devait encadrer une éventuelle mobilisation des réserves. Très peu de ces soldats de carrière étaient Québécois. Paradoxalement, Gravel note que l'élimination du favoritisme dans les régiments de milice voulue dans les ministères de la Milice du tournant du XX^e siècle a réduit le pouvoir d'attraction de la milice. Autre paradoxe, le sous-ministre était un Rimouskois héros de la Guerre sud-africaine, Sir Eugène Fiset.

L'autre service armé, la Marine royale canadienne (MRC), était modeste. Très controversée, la Loi sur la marine de 1910, et les tentatives gouvernementales qui suivent pour déterminer la nature d'une contribution canadienne à la défense impériale sur mer, vertement contestées par Henri Bourassa au nom d'un nationalisme canadien à fonder, n'ont pas eu d'effets notables en 1914, sauf une faible défense côtière. Seule une poignée de Québécois rejoignent la MRC, dont le futur amiral Victor Brodeur, fils

14-18 en quelques dates

28 juin 1914 : assassinat de l'archiduc François-Ferdinand, héritier du trône austro-hongrois, par un terroriste serbe.

25 juillet au 1^{er} août : mobilisations avec rappel des réservistes partout, les armées européennes étant formées de conscrits, sauf au Royaume-Uni.

28 juillet : l'Autriche-Hongrie considère que la Serbie rejette son ultimatum. Début de la guerre.

2 et 3 août : l'Allemagne viole les neutralités du Luxembourg et de la Belgique.

4 août 1914 : entrée en guerre de la France et de l'Empire britannique, dont le Canada.

Avril 1915 : 2^e Ypres et Saint-Julien, premières grandes batailles impliquant les Canadiens, et première grande attaque au gaz de combat de l'histoire.

Septembre à novembre 1916 : participation canadienne à la bataille de la Somme.

6 avril 1917 : entrée en guerre des États-Unis.

9 au 12 avril 1917 : prise de la crête de Vimy par le corps d'armée canadien.

18 mai 1917 : conscription annoncée.

Octobre et novembre 1917 : le Corps canadien prend le village de Passchendaele, qui est entièrement rasé. Révolution bolchévique en Russie, qui va bientôt quitter la coalition alliée.

Mars au début juillet 1918 : offensives allemandes sur le Front Ouest rendues possibles par la défection russe.

28 mars au 1^{er} avril 1918 : émeutes à Québec contre la conscription.

Mi-juillet au début novembre 1918 : contre-attaques des Alliés occidentaux qui repoussent enfin les Allemands.

11 novembre 1918 à 11 h : armistice. Suspension des opérations.

1919 : Traité de Versailles mettant fin à la guerre avec l'Allemagne.

du ministre de la Marine et des Pêcheries.

La mobilisation

Le Canada n'étant pas constitutionnellement souverain en matière d'affaires étrangères et de défense en 1914, et le parlement fédéral étant en vacances au moment de la crise de juillet, comme tous les gouvernements alliés, le Canada se retrouve dans un état de guerre avec l'Allemagne à l'expiration de l'ultimatum britannique (requérant l'évacuation de la Belgique par les Allemands) le 4 août 1914. Il n'y eut pas de débats à la Chambre des Communes.

Le Canada n'a alors pas de troupes pouvant être envoyées combattre ailleurs dans le monde. Un plan de mobilisation existait bien, mis au point par un général britannique prêté au Canada. Il consistait à rendre actifs des régiments de la Milice non permanente. Cependant, le ministre de la Milice depuis 1911, Sam Hughes, qui croyait dans les vertus du soldat-citoyen et détestait les officiers de carrière, choisit d'ignorer le plan de mobilisation. Il créa plutôt à partir de rien un Corps expéditionnaire canadien (CEC) formé d'unités de volontaires recrutés pour la durée de la guerre par des notables locaux, ceux-ci répondant directement au ministre. Plutôt que de porter des noms évocateurs comme les unités de réserve existantes, les unités du CEC portaient un simple numéro séquentiel. Il y eut ainsi création de 260 bataillons d'infanterie, dont la plupart finirent par être dissouts faute de pouvoir compléter leurs effectifs (1060 hommes chacun), ou dispersés pour fournir des renforts aux premiers bataillons. Les bataillons québécois francophones portaient les numéros 22 (dit « bataillon canadien-français »), 41 (autre bataillon canadien-français, celui-ci recruté à Ottawa et au Québec), 57 (recruté à Québec), 69 (autre « canadien-français »), 150 (Carabiniers Mont-Royal), 163 (autre « canadien-français » surnommé « Poils-aux-pattes »), 167 (ville de Québec), 178 (Canadiens français du Québec et de l'est ontarien), 189 (Est du Québec), 206 (actuelle Montérégie) et 258 (de Montréal). Le 233^e canadien-français recrutait dans les provinces de l'Ouest. Quelques bataillons anglophones du Québec étaient accueillants aux recrues francophones, dont le 117^e (Cantons-de-l'Est) et le 171^e (bataillon de William Price). À noter que plusieurs recrues québécoises se présentèrent dans des unités anglophones du Québec ou d'ailleurs – c'était une obligation s'ils ne voulaient pas servir dans l'infanterie –, si bien qu'il est encore difficile aujourd'hui de chiffrer exactement l'enrôlement des Québécois francophones, ou plutôt des Canadiens français, le concept de l'époque.

Seul le « 22^e bataillon (canadien-français) » s'est rendu en France, les autres étant, à un moment ou à un autre de la guerre, dissouts pour renforcer le 22^e ou d'autres unités. La faible participation des Québécois à la guerre

est donc en partie le résultat des politiques d'avant-guerre et de l'hostilité du ministre Hughes, qui était aussi un orangiste notoire, c'est-à-dire anticatholique. Pour son incompétence et son arrogance, Hughes sera renvoyé du cabinet à la fin de 1916. La crainte de la conscription et l'anti-impérialisme des élites canadiennes-françaises firent le reste. Avec pour conséquence que le recrutement de francophones fut difficile durant toute la guerre.

Rares furent les voix dissidentes parmi les leaders d'opinion. La dissidence la plus notable est celle du journaliste Olivar Asselin en décembre 1915. Asselin brûlait du désir de se rendre au front, malgré son âge, 41 ans, ses charges familiales, sa situation financière peu brillante et sa santé fragile. Dans une lettre à Lavergne, qui venait de refuser d'être le ténor de la propagande du recrutement de volontaires, Asselin déclare que « si je veux partir, c'est que j'aimerais mieux mourir que de voir la France vaincue et impuissante » (lettre du 6 novembre 1915 citée par H. Pelletier-Baillargeon). Asselin sera l'un des animateurs du 163^e Bataillon, finira par rejoindre brièvement le 22^e au front, bien que sa santé ne lui permît pas d'y servir longtemps.

Combien étaient-ils ?

Une question aussi simple n'a toujours pas sa réponse au moment où débutent les commémorations en 2014. Pendant longtemps et encore aujourd'hui, on utilise une estimation de l'Américaine Elizabeth Armstrong qui, dans sa thèse de doctorat de 1937 (!), parle de 15 000 Canadiens français au front, au total 32 000 à 35 000, ce qui « ne représente en gros que 5 % des 600 000 soldats fournis par tout le dominion ». Ces chiffres s'appuient sur une correspondance avec le ministère de la Défense des années 1930, dont Armstrong admet qu'il n'est pas très soucieux d'établir le nombre de francophones dans le CEC. Or, un document récemment retrouvé, une compilation du Director of Records de 1927, le bureau qui tenait les dossiers individuels et qui pouvait donc savoir, établit plutôt le nombre de Canadiens français à 57 800, soit plus de 9 % du total des 620 000 enrôlés. Il reste difficile de déterminer le nombre de Québécois francophones (88 000 Québécois des deux langues), car sur les premières fiches d'enrôlement, on ne demandait pas le lieu de résidence, tandis que la langue d'usage à la maison n'était pas une donnée recueillie. Pour le savoir, il faudrait ouvrir tous les dossiers. Y.T.

La guerre de tranchée

Entre-temps, la guerre avait pris un caractère inattendu. Après les opérations mobiles d'août à novembre 1914, le front se stabilise pour trois ans et demi. Comme le premier contingent canadien arrive au front en février

La vie au front

« Entre les lignes s'étendait le *no man's land*, grêlé de trous d'obus, et jonché de barbelés, de matériel abandonné et de fragments d'humains. Des tireurs embusqués guettaient les imprudents et des mitrailleuses balayaient le paysage au petit bonheur. Les pièces d'artillerie lourde, en nombre croissant, cherchaient à découvrir les bouches à feu ennemies ou arrosaient par intermittence les tranchées et les abris. Les soldats vivaient comme des taupes, sous terre et dans l'obscurité. La nuit, ils partaient se livrer à d'épuisantes et dangereuses patrouilles ou réparaient à grand peine les tranchées et les barbelés. Des équipes pataugeaient dans les deux sens le long des boyaux de communication, coltinant les vivres, de l'eau et des munitions [...]. Une heure avant l'aube et le crépuscule, tous les hommes veillaient [*stand to*], car c'était le moment où une attaque ennemie était le plus susceptible de se déclencher. À la lumière du jour, quelques hommes pouvaient dormir.

« Derrière les lignes, l'infanterie était censée se reposer, mais il y avait habituellement des charges à transporter, des tranchées de réserve à creuser ou des bottes ou des boutons à astiquer pour l'inspection à laquelle allait se livrer un général. Un bain occasionnel et des sous-vêtements désinfectés ne suffisaient pas à décourager les éternels poux. [...] Dans la boue infestée de microbes, presque toutes les blessures s'infectaient. [...] La pneumonie et la grippe étaient les principales maladies mortelles et elles fauchèrent plus de 3 000 jeunes soldats canadiens. » – D. Morton, *Une histoire militaire du Canada*, Montréal, Athéna, 2007, p. 157-158.

1915, il fait l'apprentissage de la guerre de tranchée, alors que rien ne l'y a préparé. On l'a inséré dans un secteur considéré tranquille, près d'Ypres en Belgique, mais la malchance a voulu que l'endroit ait été choisi par les Allemands pour tester une nouvelle arme : les gaz de combat. Les Canadiens doivent aussi apprendre à la dure à vivre dans la boue et la pluie froide, et à éviter les obus, qui causent plus de 70 % des pertes, et les balles tirées par un ennemi absolument invisible. Sont déjà apparues les caractéristiques principales de la guerre de 14-18 : le champ de bataille en apparence vide, ressemblant à une planète désertique mitraillée par des aérolithes, et la domination de l'artillerie qui rend presque impossible les attaques et les gains de terrain. La puissance destructrice des armes modernes, et surtout l'artillerie moyenne et lourde, explique la paralysie des armées. Dans l'espoir de percer un front de mieux en mieux fortifié – trois lignes de tranchées précédées de réseaux de fils barbelés, défendues par des nids de mitrailleuses tirant en enfilade et une artillerie qui a d'avance repéré les approches –, il faut des quantités industrielles de matériel : canons de plus en plus gros, millions d'obus, de balles et de grenades à main, mais aussi bottes et uniformes imperméables et chauds, rations alimentaires, etc. Le service au front usant rapidement les hommes, physiquement et psychologiquement, on a instauré un système de rotation : 1/3 du temps en ligne, 1/3 en réserve, 1/3 au repos, mais un repos fait souvent de corvées diverses; dans le cas canadien, cinq à sept jours pour chaque élément du cycle.

La plupart s'était engagé en croyant que la guerre serait courte. Elle fut longue. Il devenait donc primordial

d'entretenir le moral, ce qui se faisait en occupant la troupe (inspections, corvées, cours et sports en particulier), en instaurant des permissions (en France et en Angleterre, pas au pays) et surtout en assurant un service postal efficace aux armées. En effet, le meilleur remontant est une lettre des proches. On a pensé jusqu'aux années 1990 que les Canadiens français écrivaient peu, mais on sait aujourd'hui que c'est faux. Au moins une centaine de correspondances et de journaux personnels ont été découverts depuis une vingtaine d'années, surtout grâce aux efforts de Michel Litalien. Quant à la censure du courrier militaire (à ne pas confondre avec la censure de la presse), elle était laxiste jusqu'à la fin de 1916, comme en fait foi un ordre du jour du Quartier général canadien à Londres du 9 décembre 1916, rappelant la nécessité de censurer les informations sur les opérations. En effet, la censure des lettres n'avait pas pour but d'empêcher de donner des nouvelles aux proches, mais d'éviter que des informations importantes (lieu de cantonnement, mouvement des troupes, effectifs, pertes) tombent entre les mains de l'ennemi, une réelle possibilité dans le contexte de réseaux de tranchées séparés par seulement quelques dizaines de mètres.

Si l'aviation militaire joue un rôle croissant à partir de 1914, peu de Canadiens français y passent. Ils sont plutôt fantassins ou servent dans d'autres spécialités de l'armée de terre. De même, très peu servent dans la petite marine de l'époque.

Les seules femmes en uniforme de la Grande Guerre sont des infirmières, profession sous-développée au Québec en 1914. Une poignée de Québécoises servent donc en uniforme. L'une d'elles, Blanche Lavallée, est toutefois

devenue célèbre pour avoir été le modèle du peintre R.G. Mathews. Par contre, les femmes sont nombreuses à entrer sur le marché du travail, soit parce que les industries comme le textile et la chaussure prennent de l'expansion, soit parce que d'autres industries, telles les industries mécaniques et des munitions, manquant d'hommes, emploient des femmes. Celles-ci investissent aussi les bureaux du gouvernement et des grandes entreprises pour y effectuer du travail clérical. La fin des contrats militaires en 1918-1919 explique leur disparition de beaucoup d'usines, en même temps que le retour d'ouvriers plus qualifiés en provenance d'Europe. Beaucoup de femmes resteront cependant dans les bureaux, même si on n'a pas encore mesuré l'étendue du phénomène. De plus, les Canadiennes gagnent le droit de vote au fédéral et dans toutes les provinces, sauf au Parlement de Québec...

Conscription et résistance à la conscription

Si le droit de vote est accordé aux femmes, ce fut d'abord partiellement, en 1917, aux femmes apparentées aux militaires. Il s'agissait pour le gouvernement Borden d'assurer la victoire d'une mesure impopulaire : la conscription. Durant l'année 1916, le volontariat ralentit, attirant 4 000 à 5 000 hommes par mois, la tendance étant à la baisse. Or, D. Morton estime qu'il faut 20 000 nouvelles recrues par année par division pour maintenir l'effectif des quatre divisions au front, sans compter les unités auxiliaires. Autrement dit, environ 100 000 nouvelles recrues par année.

Après une tournée en Grande-Bretagne et en France au printemps 1917, le Premier ministre Borden revient convaincu de la nécessité de la conscription. L'annonce est faite à son retour au Canada le 18 mai. La Loi sur le service militaire est adoptée le 29 août, après un débat qui provoque l'éclatement du parti libéral. En effet, Wilfrid Laurier, le chef de l'opposition, refusant de former un cabinet d'union nationale, Borden décide de s'adjoindre les libéraux dissidents. Il convoque des élections générales afin de valider la mesure. Le 17 décembre, les conservateurs obtiennent 115 sièges, les libéraux unionistes alliés au gouvernement 38, soit 153 députés côté gouvernemental, contre l'opposition libérale de Laurier, qui n'obtient que 82 circonscriptions, dont 62 des 65 sièges du Québec. Dans quatorze circonscriptions, le vote des militaires outre-mer inversent les résultats en faveur du gouvernement.

Est alors improvisé un système complexe pour enregistrer les hommes âgés de 20 à 45 ans (mais ce seront les 20 à 34 ans sans enfants qui seront appelés) et répondre aux nombreuses demandes d'exemption. Seulement 2 % des conscrits québécois se présentent sans demander une exemption, où moins de 5 % essuient un refus. La situation n'est guère plus satisfaisante au Canada anglais, malgré le

soutien électoral des anglophones à la conscription.

Les hommes d'âge militaire doivent porter sur eux en tout temps un document déclarant leur statut militaire. C'est une vérification de routine de ce document qui déclenche les émeutes de Pâques 1918 à Québec, faisant quatre morts chez les manifestants. Le 12 avril, le gouvernement décide d'abolir le processus d'exemption, jugé biaisé par à peu près tout le monde, mais des appels en justice en Alberta retardent l'annulation du processus au 28 juin. C'est d'ailleurs seulement à partir de ce mois que les conscrits arrivent en grand nombre en Europe.

Au total, l'insoumission (ne pas répondre à l'avis de convocation) est massive au Québec : sur 27 631 insoumis canadiens, 18 827 résidaient au Québec, dont moins de 1 000 furent appréhendés. De plus, 112 des 148 déserteurs (donc des militaires) étaient québécois, dont cinq du 22^e bataillon furent fusillés, sur vingt-cinq fusillés canadiens, indication de fermeté disciplinaire de la part du commandant du bataillon, Thomas-Louis Tremblay.

Environ 100 000 conscrits servirent, dont 28 000 Canadiens français. 24 000 conscrits de toutes les provinces arrivèrent en France. Il est certain qu'ils permirent le maintien des effectifs durant les offensives victorieuses de 1918. Pour toute la guerre, J.-P. Gagnon a trouvé que 1 158 conscrits avaient servi au 22^e Bataillon sur un total de 5 584 hommes, soit 21 % de l'effectif. On peut estimer que 7 000 à 8 000 conscrits québécois francophones débarquèrent en France avant l'armistice. Peut-être 60 ou 70 conscrits québécois sont morts de toutes causes, y compris de la grippe espagnole, qui fait rage en 1918.

La victoire

Après les revers subis dans le saillant d'Ypres en 1915 et les attaques meurtrières n'apportant au mieux que des gains locaux à Festubert et Givenchy en 1915, les batailles un peu mieux menées des cratères de Saint-Éloi et du Mont Sorrel dans la première moitié de 1916, puis les futiles opérations sur la Somme à la fin de l'été et à l'automne de cette même année, vient la prise de la Crête de Vimy en avril 1917 et celle du village de Passchendaele en novembre suivant. Le CEC atteint alors une efficacité tactique reconnue par le haut commandement britannique. Il est placé en repos en vue d'être réorganisé et ré-entraîné dans les opérations offensives, car l'on croit qu'avec la montée en puissance de l'Armée américaine, on pourra commencer en 1918 la reconquête, plutôt que les grignotages meurtriers des campagnes précédentes. Mais auparavant, il faudra stopper une offensive de la dernière chance des Allemands, qui profitent du retrait russe, pour cause de révolution bolchévique. C'est ainsi que, le 8 juin 1918, durant un raid allemand, le caporal Kaeble, auparavant du 189^e, saute

le parapet de la tranchée et tire de sa mitrailleuse Lewis pour arrêter une cinquantaine de soldats ennemis qui menaçaient la position du 22^e Bataillon. Il est grièvement blessé et meurt le lendemain. Pour cet acte courageux, il est décoré de la Croix de Victoria, la plus haute décoration pour bravoure de l'Empire britannique.

Dans les semaines qui suivent, les armées françaises, américaines, puis celles de l'Empire britannique reprennent l'initiative des opérations. D'août à novembre 1918 ont lieu de grandes offensives donnant enfin des gains territoriaux substantiels – le territoire français est libéré et on entre en Belgique. Mais cette campagne réussie est très coûteuse en vies humaines. C'est au tout début de ces opérations, les 8 et 9 août 1918, que le lieutenant Jean Brillant, autre ancien du 189^e affecté au 22^e Bataillon, obtient lui aussi une Croix de Victoria à titre posthume. Brillant et Kaeble sont les deux seuls Québécois francophones à l'avoir obtenue (contre 63 Canadiens anglais). Au total, 60 000 hommes périrent sous l'uniforme, sans compter les Terreneuviens, les marins et les aviateurs. De plus, 173 000 ont subi une blessure assez grave pour justifier le retrait du front.

La démobilisation

La démobilisation est chaotique pour plusieurs raisons : la victoire fut soudaine (la campagne de 1919 était en cours de planification au moment de l'effondrement de

l'Allemagne), il a fallu occuper la rive droite du Rhin pendant plusieurs mois, Borden s'est fourvoyé dans la lutte aux Bolchéviques (des Québécois seront envoyés dans le nord de la Russie d'Europe et en Sibérie, dont quelques centaines de conscrits), finalement surtout à cause de la désorganisation des transports maritimes. De sorte que des soldats impatients se mutinèrent en France et en Angleterre avant de rentrer dans un Canada déjà passé à l'économie de paix.

La démobilisation entraîne aussi la disparition de la seule unité autonome combattante canadienne-française, le 22^e Bataillon, ce qui pose un problème politique qu'aggrave le souvenir des événements de 1918. Aussi, en 1920, est fondé le 22^e Régiment (bientôt « Royal »), qui perpétue les honneurs de guerre du bataillon de 1914-1918 et devient le troisième régiment d'infanterie régulière du Canada.

Les anciens combattants

Les anciens combattants ont généralement assez d'argent pour se reclasser, mais la démobilisation est si lente que beaucoup n'arrivent au pays qu'au milieu de 1919, alors que les contrats militaires ont déjà cessé. Le chômage est donc le lot de plusieurs, ce qui, avec la diffusion des idées socialistes depuis 1917, alimente un mécontentement qui se traduit par des explosions de violence tant dans les camps en Angleterre que, par exemple, lors des émeutes de Winnipeg.



Source: Musée canadien de la Guerre, Ottawa.

Dans les derniers mois de la guerre, 1 500 à 2 000 hommes par mois reviennent d'Europe invalides, partiellement ou totalement. Le rétablissement de nombreux blessés demande souvent des soins inexistantes avant 1914, le cas des gazés notamment. Cela conduit à des manifestations en faveur d'un système de santé gratuit, et à de nombreuses demandes de pension. Devant les lenteurs administratives, devant la difficulté d'obtenir le certificat médical nécessaire, les gouvernements étant pressés de rétablir l'équilibre budgétaire, des lobbys d'anciens combattants apparaissent dans tous les pays qui ont participé à la guerre. C'est ainsi que naît la Légion royale canadienne en 1925, qui fusionne une quinzaine d'organisations de vétérans, dont l'une remontait à 1917. Progressivement, des places en hôpital spécialisé, comme dans le grand hôpital de Sainte-Anne-de-Bellevue, aménagé à partir de 1917, seront offertes, ainsi que des pensions plus généreuses, si bien que l'on peut dire que l'une des conséquences indirectes et non voulues de la guerre est la mise en place de programmes sociaux, qui seront systématisés à partir des années 1940.

L'un des aspects les plus controversés du soutien aux anciens combattants concerne la santé mentale. Les conditions difficiles du front Ouest firent de cette question une préoccupation médicale majeure. Mais un long débat entre médecins, fonctionnaires et anciens combattants, en particulier autour de l'obusite (shell shock), n'allait aboutir favorablement pour les soldats qu'au début de la Seconde Guerre mondiale.

La mémoire de la Première Guerre mondiale au Québec

La commémoration des morts de guerre commence avant la fin des hostilités. Dès 1917, des unités spéciales

recensent les morts et exhument des corps (lorsque c'est possible) aux fins de les concentrer dans des cimetières commémoratifs. Un organisme « impérial » est chargé de cette tâche, organisme qui existe toujours : la Commission des sépultures de guerre du Commonwealth. À l'origine, des croix de bois portaient les noms pour les soldats identifiés ou la mention « inconnu » pour les autres. Ces croix furent remplacées après la guerre par des monuments de pierre, tous identiques et placés sans ordre particulier, pour symboliser l'égalité dans la mort. La Commission remplace les pierres par d'autres pierres lorsque les inscriptions s'effacent. Quant aux nombreux disparus, ils sont commémorés sur de grands monuments, comme la Porte de Mons à Ypres (6 983 disparus canadiens) et le monument de Vimy (11 169 disparus).

La plupart du temps, ces morts sont aussi commémorés dans leur patelin d'origine. En effet, l'ampleur sans précédent de l'hécatombe, et un changement de sensibilité dans la culture occidentale à propos de la mort, conduisent à une vague de construction de monuments aux morts un peu partout.

Les cérémonies de commémoration de 14-18, fréquentées jusqu'aux années 1930, suscitent moins de participation à compter de la Seconde Guerre mondiale. C'est encore plus vrai au Québec, où l'armée a mauvaise presse. Cependant, si les commémorations du 75^e anniversaire de l'Armistice de 1918, les dernières impliquant un assez grand nombre de vétérans, sont plutôt tombées dans l'indifférence ici, le centenaire semble susciter plus d'intérêt. L'intérêt grandissant pour les conditions de vie des simples soldats, curiosité paradoxalement accrue avec l'affaiblissement partout dans le monde de la « culture militaire », semble conduire à un regain de curiosité pour l'histoire de 14-18, même au Québec.

Pour en savoir plus

*Commencez par ces livres

Allard, Geneviève. *Névrose et folie dans le Corps expéditionnaire canadien (1914-1918) : le cas québécois*. Montréal, Athéna, 2012, 242 p.

Armstrong, Elizabeth H. *Le Québec et la crise de la conscription 1917-1918*. Trad. de l'anglais, Montréal, VLB, 1998 (1937), 296 p.

*Bouvier, Patrick. *Déserteurs et insoumis. Les Canadiens français et la justice militaire (1914-1918)*. Montréal, Athéna, 2003, 149 p.

Cinq-Mars, Marcelle. *La cuisine raisonnée : nourrir un peuple et une armée 1914-1918*. Montréal, Athéna, 2011, 179 p.

*Cinq-Mars, Marcelle. *L'écho du front : journaux de tranchées (1915-1919)*. Montréal, Athéna, 2008, 224 p.

Djebabla, Mourad. *Se souvenir de la Grande Guerre : la mémoire plurielle de 14-18 au Québec*. Montréal, VLB, 2004, 184 p.

Dundas, Barbara. *Les femmes dans le patrimoine militaire canadien*. Montréal, Art Global, 2000, chap. 1.

*Gagnon, Jean-Pierre. *Le 22^e bataillon (canadien-français) 1914-1919 : étude socio-militaire*. Québec, P.U.L., 1986, xix-460 p.

Granatstein, J.L. et J.M. Hitsman. *Broken promises : a*

- history of conscription in Canada*. Toronto, O.U.P., 1977, 281 p.
- Gravel, Jean-Yves, dir. *Le Québec et la guerre*. Montréal, Boréal Express, 1974, 173 p.
- *Litalien, Michel. *Écrire sa guerre : témoignages de soldats canadiens français 1914-1919*. Montréal, Athéna, 2011, 307 p.
- Martin, Jean. *Un siècle d'oubli : les Canadiens et la Première Guerre mondiale (1914-2014)*. Montréal, Athéna, 2014, 235 p.
- *Morton, Desmond. *Billet pour le front : histoire sociale des volontaires canadiens (1914-1919)*. Montréal, Athéna, 2005 (éd. orig. 1993), 346 p.
- *Morton, Desmond. *Une histoire militaire du Canada*. 2^e éd. française rev. et augm., Montréal, Athéna, 2007, chap. 4. Meilleure introduction au sujet.
- Nicholson, G.W.L. *Histoire officielle de la participation canadienne à la Première Guerre mondiale. Le Corps expéditionnaire canadien 1914-1919*. Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1963, xiv-671 p. Cartes indispensables. En ligne à <<http://www.cmp-cpm.forces.gc.ca/dhh-dhp/his/oh-ho/index-fra.asp>>.
- Pariseau, Jean et Serge Bernier. *Les Canadiens français et le bilinguisme dans les Forces armées canadiennes, tome I, 1763-1969 : le spectre d'une armée bicéphale*. Ottawa, Ministère de la Défense nationale, 1987, 468 p.
- Pelletier-Baillargeon, Hélène. *Olivar Asselin et son temps*. Montréal, Fides, 1996 et 2001, t. 1 et 2.
- Provencher, Jean. *Québec sous la loi des mesures de guerre 1918*. Nouv. éd., Montréal, Lux, 2014 (éd. orig. 1971), 163 p.
- Rawling, Bill. *La mort pour ennemi : la médecine militaire canadienne*. Montréal, Athéna, 2007, 375 p.
- Rawling, Bill. *Survivre aux tranchées : l'armée canadienne et la technologie (1914-1918)*. Montréal, Athéna, 2004 (éd. orig. 1992), 305 p. Une bonne histoire des problèmes tactiques.
- Rawling, Bill. *Victor Brodeur, officier de la marine canadienne (1909-1946)*. Montréal, Athéna, 251 p. et 12 pl. hors-texte.
- Tremblay, Thomas-Louis. *Journal de guerre (1915-1918)*. Éd. de Marcelle Cinq-Mars, Montréal, Athéna, 2006, 331 p.

Sites Internet intéressants

Bibliothèque et Archives Canada <<http://www.collectionscanada.gc.ca/>> (fiches nominatives, archives, illustrations de toutes sortes, catalogue bibliographique, etc.).

Commonwealth War Graves Commission, <http://www.cwgc.org/> (tombes et mémoriaux de guerre).

Musée canadien de la guerre <<http://www.museedelaguerre.ca/accueil/>> (expositions virtuelles, images et documents).

Imperial War Museum, <www.iwm.org.uk> (expositions virtuelles, images et archives).

Direction Histoire et patrimoine du ministère de la Défense, <<http://www.cmp-cpm.forces.gc.ca/dhh-dhp/index-fra.asp>> (histoires officielles, citations des Croix de Victoria et autres renseignements utiles).

Prix d'excellence de la SPHQ

2 000 \$ pour les élèves et enseignants en histoire

ÉLÈVES : 5 PRIX DE 200 \$

Ces prix récompensent les élèves de 3^e ou 4^e secondaire qui se sont démarqués par l'intérêt soutenu qu'ils ont démontré pour l'histoire du Québec, par leur participation active dans les cours et activités scolaires liés à l'histoire et par des résultats académiques supérieurs à la moyenne. Sont admissibles les élèves qui ont suivi un cours d'histoire du Québec pendant les années scolaires 2013-2014 ou 2014-2015.

ENSEIGNANT : 1 PRIX DE 1 000 \$

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



REMISE DES PRIX

Les prix d'excellence en histoire de la SPHQ seront remis au printemps 2015 lors des soirées Reconnaissance Mérite en histoire, organisées par les Sociétés Saint-Jean-Baptiste participantes en collaboration avec le Mouvement national des Québécoises et Québécois.

MODALITÉS

Les enseignants doivent soumettre la candidature de leur élève et/ou leur propre candidature en envoyant par la poste le formulaire complété et les documents requis avant le **31 janvier 2015**. Les formulaires pour poser une candidature seront disponibles au congrès de la SPHQ, les 23 et 24 octobre 2014, et sur le site Internet <http://sphq.recitus.qc.ca>.



Ces prix d'excellence sont possibles grâce au soutien financier du MELS.

Le traité de Versailles : une paix et ses conséquences

Martin Destroismaisons

M.A. Histoire, enseignant au Collège Saint-Louis

« Entre le XIX^e siècle qui meurt avec la Grande Guerre et un XX^e siècle qu'elle enfante, le traité de Versailles est une œuvre bâtarde, certes pas bâclée mais pleine des contradictions qui tissent la terrible période dont il marque l'apparente césure. »

Michel Launay

Le traité de Versailles de 1919 devait assurer une paix pérenne à l'Europe. Or, vingt ans à peine après que l'encre y fut apposée, la Seconde Guerre mondiale éclata. L'article qui suit vise donc à jeter un éclairage nouveau sur la conférence qui a vu naître ce traité, à en analyser les articles importants et à aborder les conséquences qu'il eut sur l'avenir de l'Europe.

La conférence de la Paix... et les problèmes l'entourant

La conférence de la Paix qui débuta à Paris le 18 janvier 1919 se démarquait par le grand nombre de ses participants. Puisqu'il s'agissait d'une paix de coalition, pas moins de 27 nations furent invitées à la table des négociations. On y poursuivit d'ambitieux objectifs comme de reconstruire l'espace européen, de créer une organisation juridique de la société internationale et de rétablir les échanges commerciaux.

Cette belle collégialité ne devait pas perdurer. Les décisions furent rapidement prises par le seul *Conseil des Dix* constitué des présidents (ou premiers ministres) et des ministres des Affaires étrangères des États-Unis, de France, de Grande-Bretagne, d'Italie et du Japon. Mais même ce groupe restreint demeurerait trop nombreux. Dès le second mois de la conférence, les *Quatre Grands* (on excluait le Japon) tinrent des réunions privées en marge des séances². À partir du mois de mars, le traité peut être considéré comme étant l'œuvre des seuls Clemenceau, Lloyd George et Wilson, appuyés par la bagatelle de 52 commissions³. On doit regretter cette façon de faire car ces trois dirigeants se fiaient tantôt sur les travaux d'experts, tantôt dénigraient ceux-ci pour décider eux-mêmes, tout en maintenant à l'écart les diplomates de carrière. Ceci fit en sorte que le traité ne fut pas des plus équilibrés.

Une importante faiblesse structurelle du traité de Versailles réside dans le fait qu'il fût l'aboutissement de négociations au cours desquelles les Américains, les Britanniques et les Français ne purent s'entendre parfaitement car poursuivant des buts différents. La France voulait morceler son ennemi, lui faire payer de fortes réparations et lui enlever la rive gauche du Rhin. La Grande-Bretagne désirait réduire la puissance économique allemande tout en maintenant l'équilibre européen⁵. Quant aux États-Unis, ils cherchaient à asseoir la paix européenne sur de solides bases et raviver les échanges internationaux le plus rapidement possible. L'explicitation de toutes ces divergences dépassant le cadre de cet article, il ne sera question ici que des questions territoriales et des réparations.

Au niveau territorial, les exigences françaises dépassaient de beaucoup celles de leurs alliés anglo-saxons. Paris cherchait avant tout à assurer sa sécurité quitte à bafouer le principe wilsonien du droit à l'auto-détermination des peuples. C'est que Clemenceau était, tout comme son président Poincaré, un patriote marqué par les invasions allemandes. Le président du Conseil fera donc sienne la thèse du maréchal Foch pour qui la sécurité française passait par l'obtention d'une nouvelle frontière stratégique commune des alliés face à l'Allemagne, qui suivrait l'axe Pays-Bas/Rhin/Suisse. Ce plan représentait le strict minimum à obtenir. À l'époque, les universitaires, les militaires, les nationalistes et les radicaux français souhaitaient le maintien de troupes alliées tout le long du Rhin et la création d'un ou de plusieurs États rhénans soumis à un statut international⁷. Dans certains cercles de droite, on désirait même faire du traité une reprise de celui de Westphalie (1648) afin de démembrer l'Allemagne.

Comme tout ceci allait à l'encontre des désirs de Washington et de Londres, Clemenceau cherchera à

recréer la frontière franco-allemande de 1814 qui donnerait à son pays le Landau et la Sarre. Ses interlocuteurs le lui refusèrent mais, en contrepartie de l'abandon de ses desseins territoriaux, la France recevait des garanties d'assistance militaire si l'Allemagne venait à l'agresser sans provocation préalable. Paris accepta ce compromis mais, le 19 mars 1920, ces mêmes garanties furent rendues caduques lorsque le Sénat américain rejeta par six voix de majorité le traité. À cause des désistements américain et anglais (dont les assurances étaient liées à la promesse américaine), le problème de la sécurité allait demeurer une préoccupation constante de la politique française. Ce souci allait être concomitant avec l'immuabilité, dans certains cercles de l'administration, de l'idée selon laquelle il serait bon de réactualiser, si possible, les stratégies liées à la sécurité nationale abandonnées par Clemenceau. C'est cette idée « d'améliorer » le traité de Versailles qui allait influencer les décideurs français à faire le grand saut dans la Ruhr en 1923 et d'occuper militairement, en pleine paix, un territoire allemand. Cette ligne de conduite, qui visait un affaiblissement perpétuel de l'Allemagne, doit se comprendre à la lumière des destructions perpétrées sur le sol français au cours des quatre années précédentes.

Bref, les divergences d'opinion chez les vainqueurs quant aux conditions territoriales à imposer affaiblirent le traité qui résultat de ces tractations puisqu'un des signataires les plus importants, la France, n'y trouva pas son compte. Cette dernière tentera même d'en réviser le contenu à son avantage au cours des années 20.

Pis, dès le départ, cette conférence fit fausse route car, contrairement à ce qui était d'usage en Europe à l'époque, il n'y eut aucune véritable négociation entre les vainqueurs et les vaincus. Ce n'est qu'après cinq mois d'entretiens entre les Alliés et Associés, incidemment le 7 mai 1919 qui marquait le triste anniversaire du torpillage du *Lusitania*, que l'on daigna présenter le traité à la délégation allemande.

On n'a donc jamais tenu compte de la *Friedensdelegation*.

On donna ensuite quinze jours à Berlin pour présenter des observations mais, paradoxalement, on s'opposa à entamer toute négociation directe avec le *Reich*. Le tout traîna quelque peu en longueur et ce n'est que le 16 juin que l'on remit une nouvelle version du traité assorti d'un ultimatum de trois jours (bientôt porté à cinq) en vue de la signature rapide de celui-ci.

Après quelques tergiversations, la délégation allemande signa, dans cette même galerie des Glaces qui avait vu naître ce II^e Reich qui venait de disparaître, le traité de Versailles. Cet événement historique eut lieu le 28 juin 1919... cinq ans jour pour jour après l'attentat de Sarajevo. Mais que contenait donc ce traité ?

Les articles importants du traité de Versailles

La conférence de la Paix accoucha d'un traité qui, devant les insistances anglaises et surtout françaises, érigeaient de nombreuses entraves à la souveraineté allemande tout en imposant de lourdes charges financières. Pour la France, ces entraves devaient être maintenues *ad vitam aeternam* afin de permettre la reconstruction de ses départements dévastés et d'assurer sa sécurité¹¹. Il serait maintenant à propos d'aborder succinctement quelques-uns des articles les plus importants de cet accord.

La première partie du traité portait sur la création de la Société des Nations (SDN). Cette organisation devait développer la coopération entre les pays et permettre d'entretenir au grand jour les relations internationales afin d'éviter la création d'alliances propres à embraser le monde à la moindre conflagration. On désirait aussi suivre rigoureusement les prescriptions du droit international. Cette partie se termine par la liste exhaustive (dont le Canada fait partie) des 32 membres originaires de la SDN, ainsi que des 13 pays invités à s'y joindre. Il est ironique

Georges Clemenceau,
Thomas Woodrow Wilson et
Lloyd George
sortent du palais de Versailles,
après la signature du traité de paix,
le 28 juin 1919.

Ph. R. Verascope
Coll. Archives Larousse



de constater que le traité devant mettre fin à la Grande Guerre débute en établissant une SDN à laquelle l'ennemi d'hier n'est même pas convié.

La seconde partie concernait la délimitation des nouvelles frontières allemandes. On y consacrait la perte pour l'Allemagne du septième de sa superficie, soit 72 000 km² peuplés de 6,5 millions d'habitants. Les articles 27 et 28 enlevèrent à Berlin non seulement l'Alsace-Lorraine, déjà occupée par l'armée française, mais aussi l'Eupen et le Malmédy rattachés à la Belgique, la Posnanie et une partie de la Prusse-Orientale. Ces deux dernières régions devaient servir à la recréation de la Pologne en vertu du principe wilsonien du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. On détacha aussi Memel et, à partir du 14 février 1920, le Schleswig du Nord sera administré par le Danemark à la suite d'un plébiscite.

Vint ensuite les clauses politiques. On y abordait les conditions entourant le transfert de la souveraineté sur les territoires attribués à la Belgique, à la France et à la Pologne. On proscrivait aux Allemands le maintien ou la construction de fortifications sur la rive gauche du Rhin et sur la rive droite à l'intérieur des premiers 50 km (art. 42) et le rassemblement ou l'entretien de troupes dans la même zone (art. 43). Quant à l'article 44, il stipulait que toute transgression des articles 42 et 43 serait considérée comme un acte hostile vis-à-vis des puissances signataires et de la paix dans le monde. Malheureusement, il semblerait que cet article n'était pas à l'ordre du jour lors de la remilitarisation de la Rhénanie par Hitler en 1936...

C'est aussi au sein de cette troisième partie qu'il fût question des mines de la Sarre. On offrit à la France la possibilité de s'assurer la propriété de celles-ci contre une indemnisation minimale afin de la dédommager du saccage de ses propres mines lors du conflit. L'historien Jacques Bariéty fut un des premiers à voir dans les diverses dispositions du traité un véritable projet sidérurgique français¹⁴ car celles-ci modifiaient les structures économiques profondes de l'Europe en faveur de la France. À titre d'exemple, notons que le traité forçait Weimar à livrer du charbon à la Belgique, à la France et à l'Italie pendant une décennie. On parle ici d'une quantité non négligeable : 360 millions de tonnes. Ceci en même temps que Berlin perdait, à cause des divers remaniements territoriaux, 80 % de ses ressources en minerai de fer, 40 % de sa capacité de production de fonte et 30 % de sa capacité de production d'acier¹⁶. Toute chose nécessaire à une armée moderne. De plus, le vaincu avait dû céder tous ses navires de commerce de plus de 1 600 tonnes, la moitié de ceux entre 1 000 et 1 600 tonnes, 150 000 wagons, 5 000 locomotives, 5 000 camions, tout le matériel roulant présent en Alsace-Lorraine et le quart de sa flotte de pêche. Le traité donnait aussi des avantages

commerciaux à la France qui n'expireraient qu'en janvier 1925¹⁸.

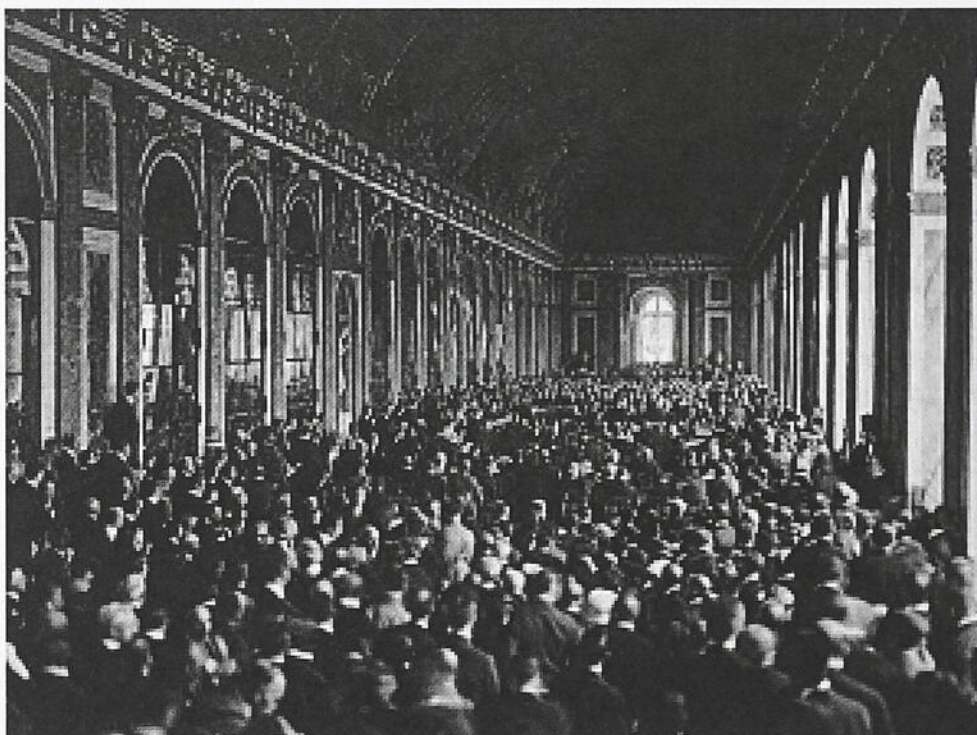
On créait aussi le fameux corridor polonais de si sombre mémoire (art. 100) tout en détachant Dantzig de l'orbite allemande (art. 102). Berlin dut reconnaître et respecter l'indépendance inaliénable de l'Autriche (art. 80). Ceci empêchait l'*Anschluss* tout en bafouant la sacro-sainte auto-détermination des peuples. Ce double standard ne devait pas passer inaperçu chez les germanophones...

La partie IV concernait les droits et intérêts allemands hors d'Europe. On y déposséda l'Allemagne de toutes ses colonies en faveur des puissances alliées (art. 119) et on fit passer toutes les possessions mobilières et immobilières allemandes dans ces colonies entre les mains des nouveaux occupants (art. 120).

La partie V était d'une importance capitale pour la sécurité française car elle regroupait les clauses militaires. Tout y fut fait pour briser l'armée impériale. Il fut décidé que la future *Reichswehr* (armée allemande) ne serait composée que de 100 000 hommes, tous dédiés au maintien de l'ordre et à la police des frontières. Elle ne serait encadrée que par 4 000 officiers et il n'y aurait pas de grand état-major général. On encadra jusqu'au nombre de canons, de mitrailleuses, de fusils et de *minenwerfers* qu'elle serait autorisée à détenir et à produire. L'importation d'articles guerriers fut prohibée (art. 170) ainsi que la fabrication ou l'achat de gaz asphyxiants et de chars blindés (art. 171). Le service militaire obligatoire fut aboli (art. 173), on encadra la durée de la carrière des engagés (art. 174) et on supprima la redoutée *Kriegsakademie* sans jamais la nommer d'ailleurs (art. 176). On interdit aussi à Berlin d'avoir des sous-marins (art. 191) et une aviation militaire et navale (art. 198). Tous ces articles avaient du sens en autant que les autres nations européennes désarmèrent. Tel ne fut pas le cas...

La partie VI portait sur les prisonniers de guerre et les sépultures et était constituée d'articles propres à obtenir l'assentiment de tous. La partie VII allait cependant causer plus de remous puisqu'on y accusait publiquement l'ex-Kaiser Guillaume II d'avoir offensé la morale internationale et l'autorité sacrée des traités. On se proposait même de constituer un tribunal spécial pour juger cet accusé d'envergure (art. 227). Il ne fut finalement jamais réuni.

Les parties X, XI et XII portèrent sur l'économie, la navigation aérienne, les ports, les voies de circulation navales et ferroviaires et sur le travail. On y prévoyait l'octroi, par l'Allemagne, de la clause de la nation la plus favorisée pour tous les Alliés et Associés, et ce, sans réciprocité (art. 264, 267). On y dépouillait l'Allemagne



Signature du traité de 1919,
galerie des Glaces,
château de Versailles.

Helen Johns Kirtland (1890-1979)
et Lucian Swift Kirtland (-1965)
US National Archives

de moult brevets dont la célèbre aspirine de Bayer (art. 306 à 311) tout en internationalisant l'Elbe, l'Oder, le Niémen, le Danube et le Rhin (art. 331). Bref, ces parties font ressortir, de façon patente, le caractère foncièrement économique de ce que fut finalement la Grande Guerre, à savoir la première guerre totale.

Abordons maintenant la partie VIII du traité. Celle concernant les réparations et qui débute par le célèbre article 231 :

Les gouvernements alliés et associés déclarent et l'Allemagne reconnaît que l'Allemagne et ses alliés sont responsables, pour les avoir causés, de toutes les pertes et les dommages subis par les gouvernements alliés et associés et leurs nationaux en conséquence de la guerre, qui leur a été imposée par l'agression de l'Allemagne et de ses alliés.

Cet article, que l'on doit à Lloyd George, circonscrivait donc la responsabilité de la déflagration de la Première Guerre mondiale à l'Allemagne et ses alliés et allait être la pierre angulaire de la politique française visant l'obtention de réparations²⁰. Ces réparations, l'Hexagone en avait un urgent besoin si l'on se fie aux statistiques évocatrices fournies par le ministre des Régions Libérées, Charles Reibel. Dans son rapport, il affirma que la France avait à reconstruire 280 147 maisons et 4 084 établissements industriels, à réparer 422 736 maisons, 53 976 km de routes et 1 112 km de voies navigables en plus d'avoir à remettre en valeur 3 337 000 hectares de terres de culture. Les coûts reliés à ce nécessaire effort, en plus des pensions à verser, étaient estimés à 170 milliards de marks-or.

Pour les Français, l'entièreté de cette somme devait être déboursée par l'instigateur du désastre; d'où le célèbre « l'Allemagne paiera » repris abondamment par le ministre des Finances de France, Louis-Lucien Klotz. Ce dernier inaugura même une politique de division du budget français en deux parties. Il scinda ainsi le budget de 1920 entre les « dépenses ordinaires » et les « dépenses extraordinaires ». La deuxième partie recouvrait tous les frais reliés à la reconstruction devant ultérieurement être payés par l'Allemagne. C'était une façon adroite de présenter un budget équilibré et d'institutionnaliser les réparations.

La réticence et l'incapacité allemande à assurer le dédommagement intégral de tous les coûts réels ou supposés engendrés par la guerre se traduiront, en 1923, par une mesure coercitive comme l'occupation militaire de la Ruhr. Celle-ci est elle-même une conséquence d'un grave problème généré par l'ordre versaillais. C'est que le traité ne stipulait ni le montant ni le rythme des réparations qui devaient être payées tout en n'organisant point un grand emprunt de reconstruction. Trois raisons expliquent le silence des vainqueurs.

Tout d'abord, Klotz convainquit Clemenceau qu'aucun montant réaliste ne pourrait agréer au peuple et qu'aucun gouvernement s'attelant à la tâche d'en fixer un ne parviendrait à conserver le pouvoir. Ensuite, il y eut la raison bien pratique que les chiffres avancés en mars 1919 par les trois plus importantes délégations étaient trop éloignés pour qu'il y ait un accord; les Américains proposaient 120 milliards de marks-or dont la moitié serait

versée en marks-papier (au cours du change) alors que les Français proposaient un montant oscillant entre 124 et 188 milliards de marks-or. Finalement, ce blanc laissé dans le traité arrangeait Paris qui avait, d'ores et déjà, l'intention de lier le montant des réparations aux dettes de guerre contractées auprès des Anglo-Saxons.

C'est alors que l'idée de John Foster Dulles fut retenue : c'est à une Commission des Réparations (CR) qu'allait être dévolue la charge de fixer un montant et un rythme pour le paiement des réparations, et ce, au plus tard le 5 mai 1921. Cette situation peu banale fit que la délégation allemande, en acceptant le traité de Versailles, signa en fait un chèque en blanc.

Bref, le traité de Versailles avait pour ambition de juguler la puissance économique et militaire de l'Allemagne afin d'assurer la paix. Malheureusement, comme nous l'avons vu, il fut mal conçu et eut des effets funestes sur l'avenir.

Les conséquences liées au traité et les conclusions à en tirer

Lors de l'élaboration du traité étudié ici, plusieurs erreurs furent commises. La plus grosse faute consista à refuser à l'Allemagne le droit de participer à la conférence de la Paix. Dès lors, les vaincus considérèrent, avec raison, que ce traité leur était imposé, que c'était une paix de vainqueur, un *Diktat*. On peut également comprendre comment la grogne monta d'un cran lorsque l'on prit connaissance de l'article 231. Par ailleurs, tous les partis politiques weimariens demandèrent par la suite l'abrogation de celui-ci qui reflétait pourtant le sentiment des peuples et des gouvernants alliés. Plus dramatique encore pour le futur, Hitler dut une partie de sa popularité au fait qu'il se posait en adversaire résolu du *Diktat*.

La mise à l'écart de la *Friedensdelegation* fut aussi concomitante d'une ambiance très éloignée de l'esprit de concorde. En effet, lorsque les dispositions du traité furent connues en Allemagne, la consternation y fut totale. On refusa initialement de le signer. Scheidemann, qui avait proclamé la république quelques mois auparavant, affirma même : « Une main qui signerait ce traité devrait dessécher ». Ce n'est que devant la menace d'être occupé militairement et sous les effets du blocus que l'Allemagne obtempéra. Nous avons donc affaire à un *Diktat* imposant une situation que les vaincus n'ont pu accepter et que, malheureusement, même les vainqueurs ont perçue comme insatisfaisante.

Car c'est bien là que le bât blesse : ce traité de coalition n'était pleinement approuvé par personne. Les Anglo-Saxons le trouvaient parfois trop dur, les Allemands l'abhorrèrent et la plupart des Français le considéraient comme à peine adéquat pour leur sécurité. Ceci allait

faire en sorte que les Allemands, les Américains, les Britanniques, et même les Français ne voulurent pas en défendre tous les points. Pis, tous voulurent rapidement réviser celui-ci, l'affaiblissant du même coup.

Une autre erreur fut de repousser à plus tard la quantification des réparations. Ceci eut pour conséquence que les relations entre les anciens belligérants se corseraient aussitôt qu'il serait question de fixer un montant, de le faire accepter par l'Allemagne puis de s'assurer de son recouvrement. Entre la signature du traité et l'occupation de la Ruhr en 1923, pas moins de 24 conférences internationales furent tenues concernant cette question démontrant de façon spectaculaire le caractère embryonnaire du traité et le climat d'insécurité et d'instabilité qu'il ne put combattre.

Lorsqu'enfin la CR divulgua le montant des réparations, à savoir 132 milliards de marks-or, les Allemands s'insurgèrent. Ce chiffre semblait énorme en regard à la situation économique de leur pays : il représentait deux ans et demi de revenu national d'avant-guerre. Or, la vie économique allemande de 1921 n'était plus celle de 1913 : perte sèche de débouchés (colonies), perte d'une bonne partie du territoire national et donc d'une partie de sa richesse, amenuisement de l'ouverture de plusieurs marchés étrangers, gouvernement grêlé de dettes, outillages industriels usés et apparition de nouvelles charges sociales auprès des victimes directes et indirectes de la Grande Guerre avaient contribué à entamer les potentialités de remboursement à court terme. La somme fixée représentait une ponction annuelle de 14 % de la production nationale échelonnée sur 30 ans. Pour que l'Allemagne paye ses dettes envers les Alliés, il aurait fallu qu'elle réussisse à redevenir une puissance industrielle et commerciale en augmentant de 65 % le volume de ses exportations; elle serait ainsi entrée en concurrence avec ses créanciers ce qu'une nation exsangue comme la France ne pouvait souffrir. Il lui était également impossible de s'acquitter de cette somme en or puisque celle-ci représentait plus du double de la totalité du précieux métal extrait depuis la découverte de l'Amérique! La seule façon réaliste pour l'Allemagne de solder sa dette aurait été de rembourser sous forme de biens et de services³⁵. C'était précisément ce qu'une France soucieuse de limiter la puissance industrielle de son voisin voulait éviter. Bref, à Berlin et à Paris, on avait compris que le nouveau champ de bataille était celui des réparations³⁷.

Une autre tare de l'ordre versaillais était qu'il bafouait parfois sciemment les principes wilsoniens qu'il était censé imposer. Ce fut notamment le cas de la fameuse auto-détermination des peuples alors que l'on « enferma » quelques millions d'Allemands dans les nouvelles Pologne et Tchécoslovaquie. L'impossibilité de faire l'*Anschluss*

sans l'accord de la SDN en froissa plus d'un également. À cet égard, ce traité était une paix de vainqueur hypocrite peu propice à obtenir l'adhésion enthousiaste des vaincus (si une telle chose est possible).

Les puissances victorieuses contraignirent aussi l'Allemagne à adopter le modèle démocratique. Ceci fit malheureusement en sorte que la nouvelle république de Weimar allait être associée, dans la psyché allemande, à la défaite et aux énormes problèmes qui suivirent celle-ci. Devant l'instabilité des années 20 et 30, période marquée par des tentatives de putsch (à gauche comme à droite), des meurtres politiques (Liebknecht, Luxemburg, Ezberger et Rathenau) et des crises économiques successives (l'hyperinflation de 1923 puis la Crise), la populace se tourna vers des partis politiques non démocratiques et radicaux. Ces derniers promettaient des solutions simples aux problèmes que les piliers traditionnels de la république (*SPD, Zentrum, DDP, DVP*) se montraient incapables de résoudre. Le *NSDAP* et le *KPD* allaient en être les principaux bénéficiaires.

Paradoxalement, ce traité qui visait l'amoindrissement de l'Allemagne améliora sa situation stratégique.

En l'entourant de petits pays tels que la Pologne, la Tchécoslovaquie et l'Autriche, on permit à Berlin de constituer une véritable *Mittlereuropa* au cours des années 30 en faisant passer ces pays sous son aire d'influence. Hitler allait en profiter.

À la lumière de ce texte, nous pouvons conclure que c'est peut-être Anatole France qui décrit le mieux ce que représenta l'ordre versaillais lorsqu'il affirma : « La plus horrible des guerres a été suivie d'un traité qui ne fut pas un traité de paix mais la prolongation de la guerre. ». Car c'est bien ce que ce traité était : une poursuite de la guerre sous une autre forme. Ce dernier était également voué à l'échec, et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, il s'agissait d'une œuvre inachevée, comme on peut le constater en ce qui concerne l'important sujet des réparations. Ensuite, ce traité de coalition ne satisfaisait personne, ce qui eut pour effet que nul n'en défendit tous les articles. Ceci est d'autant plus dommageable qu'une fois le traité signé, seule la solidarité des vainqueurs aurait pu assurer la paix à l'Europe. En somme, une guerre « bâclée » peut semer les graines de conflits futurs. Ce fut malheureusement le cas de la Grande Guerre et de son traité de Versailles...

- 1 Michel Launay, *Versailles, une paix bâclée ?* Bruxelles, Éditions Complexe, 1981, p. 157 et 158.
- 2 Pierre Renouvin, *Le traité de Versailles*, Paris, Flammarion, 1969, p. 46.
- 3 Sylvie Monnet, *La politique extérieure de la France depuis 1870*, Paris, Armand Colin, 2000, p. 49.
- 4 Stanislas Jeannesson, « Les diplomates français et la paix au lendemain de la Grande Guerre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2012/4 (no. 108), p. 20.
- 5 François-Georges Dreyfus, *L'Allemagne contemporaine (1815-1990)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, p. 106.
- 6 Raymond Poincaré, un Lorrain, avait 10 ans lorsque les Allemands entrèrent dans sa commune et vécut sous l'occupation pendant trois ans lors de la guerre franco-prussienne. Pour ce dernier, il semblait possible de stopper l'évolution historique qui se faisait au détriment de la France et en faveur de l'Allemagne en utilisant le traité de Versailles et les réparations pour maintenir les Allemands en état de sujétion.
- 7 Raymond Poidevin et Jacques Bariéty, *Les relations franco-allemandes 1815-1975*, Paris, Armand Colin, 1977, p. 230.
- 8 Voir à ce sujet : Destroismaisons, Martin. *L'occupation de la Ruhr et le révisionnisme de l'ordre versaillais dans deux grands journaux français (1920-1924)*, (M.A.), Université de Montréal, 2008. 125 pages.
- 9 La délégation du *Reich* pour les questions de la paix, présidée par le ministre des Affaires étrangères von Brockdorff-Rantzau.
- 10 Les Alliés et Associés justifiaient l'imposition de charges financières à l'Allemagne par le précédent créé par le traité de Francfort (1871). Ce dernier, qui a clos la guerre franco-prussienne de 1870-1871, prévoyait le paiement par la France de cinq milliards de francs-or sur une période de cinq ans. Voir à ce sujet : Frank B. Tipton, *A history of modern Germany since 1815*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press, 2003, p. 135.
- 11 Pierre Renouvin, *Les crises du XX^e siècle. De 1914 à 1929*, Paris, Librairie Hachette, 1969, p. 247.
- 12 Voir à ce sujet : Puissances alliées et associées (1914-1920). *Traité de paix entre les puissances alliées et associées et l'Allemagne et protocole, signés à Versailles, le 28 juin 1919*. Ottawa, Imprimeur du Roi, 1919. 1 volume.
- 13 Henry Bogdan, *Histoire de l'Allemagne de la Germanie à nos jours*, Paris, Éditions Perrin, 2003, p. 352.
- 14 Jacques Bariéty, *Les relations franco-allemandes après la Première Guerre mondiale. 10 novembre 1918 - 10 janvier 1925 de l'Exécution à la Négociation*, Paris, Éditions Pédone, 1977, p. 140.
- 15 Georges Castellan, *L'Allemagne de Weimar (1918-1933)*, 2^e éd., Paris, Armand Colin, 1972 [1969], p. 153.
- 16 Poidevin et Bariéty, *Les relations franco-allemandes...*, précité note 7, p. 231.
- 17 Castellan, *L'Allemagne...*, précité note 15, p. 153.
- 18 Stephen A. Schuker, *The End of French Predominance in Europe. The Financial Crisis of 1924 and the Adoption of the Dawes Plan*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1976, p. 359.
- 19 Il s'agissait de la très réputée Académie militaire berlinoise fondée en 1810 par le général Gerhard von Scharnhorst. Elle était chargée de former les officiers devant œuvrer au *großer Generalstab* (grand état-major général).
- 20 Eberhard Kolb, *The Weimar Republic*, 2^e éd., New York, Routledge, 2005 [1988], p. 30.
- 21 Édouard Bonnefous, *Histoire politique de la Troisième République*, Paris, Presses Universitaires de France, 1959, tome III, p. 319.
- 22 Ces dernières seront perçues par des centaines de milliers d'invalides, de veuves, d'orphelins et d'anciens combattants. En 1939, 10 % des Français recevaient des indemnités au titre de la Grande Guerre. Voir à ce sujet : Jean-Charles Asselain, *Histoire économique de la France*, Paris, Éditions du Seuil, 1984, Tome II, p. 13.

- 23 Henri Lichtenberger, *Relations between France and Germany*, Washington, Carnegie Endowment for International Peace, 1923, p. 101.
- 24 Fabrice Grenard, *Histoire économique et sociale de la France de 1850 à nos jours*, Paris, Ellipses, 2003, p. 114.
- 25 Après avoir lu l'article 231, Brockdorff-Rantzau dira : « Loin de nous la pensée de décliner toute responsabilité de l'Allemagne dans les origines de la guerre mondiale et dans la manière dont elle a été conduite... (Mais) nous contestons énergiquement que l'Allemagne, dont le peuple était convaincu de mener une guerre de défense, soit seule chargée de cette culpabilité. ». Cité dans Pierre Jolly, *Dossier inédit... de la guerre de la Ruhr... de ses conséquences*, Paris, la Pensée Universelle, 1974, p. 62.
- 26 Voir à ce sujet : Jeannesson, Stanislas. *Poincaré, la France et la Ruhr 1922-1924. Histoire d'une occupation*. Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1998. 432 pages.
- 27 C'était d'ailleurs l'avis du principal expert en matière de réparations et d'accords économiques et commerciaux du Quai d'Orsay, Jacques Seydoux. Pour lui, toute précision sur le montant des réparations eût causé des déceptions à la fois en France et en Allemagne. Voir à ce sujet : Jacques Seydoux, *De Versailles au plan Young : réparations, dettes interalliées, reconstruction européenne*, Paris, Plon, 1932, p. 10.
- 28 Denise Artaud, *La reconstruction de l'Europe (1919-1929)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973, p. 10 et 11.
- 29 Cité dans : Gerd Krumeich, « La République de Weimar et le poids de la Grande Guerre », *Histoire, économie & société*, 23 (2004/2), p. 178.
- 30 Frank Costigliola, *Awkward Dominion. American Political, Economic, and Cultural Relations with Europe. 1919-1923*, Ithaca and London, Cornell University, 1984, p. 16 et 17.
- 31 Sally Marks, *The Illusion of Peace. International relations in Europe (1918-1933)*, New York, The MacMillan Press Ltd, 1976, p. 40.
- 32 Jacques Néré, *La Troisième République 1914-1940*, 5^e éd., Paris, Librairie Armand Colin, 1975 [1967], p. 31.
- 33 Pour financer la Grande Guerre, l'Allemagne a dû dépenser 140 milliards de marks-or. Berlin a donc eu recours à l'emprunt. En 1919, la dette consolidée de ce pays était de 96 milliards de marks contre seulement 5 en 1914. Voir à ce sujet : Serge Berstein et Pierre Milza, *L'Allemagne de 1870 à nos jours*, 6^e éd. Paris, Armand Colin, 1999 [1971], p. 87.
- 34 Alfred Sauvy, *Histoire économique de la France entre les deux guerres*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1965, Tome I, p. 142 et 143.
- 35 Artaud, *La reconstruction de...*, précité note 28, p. 18.
- 36 Alfred Wahl, *L'Allemagne de 1918 à 1945*, 2^e éd., Paris, Armand Colin, 1999, p. 30.
- 37 Sally Marks, « Reparations in 1922 », dans Fink, Carole, Axel Frohn et Jürgen Heideking, dir. *Genoa, Rapallo and European reconstruction in 1922*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 66.
- 38 Cité dans Jolly, *Dossier inédit...*, précité note 25, p. 74.
- 39 Brian Orend, « La justice après la guerre. Pour une nouvelle Convention de Genève appliquée au *jus post bellum* », *Raisons politiques*, no. 45 (février 2012), p. 165.

Sélection bibliographique

Sources

- Lichtenberger, Henri. *Relations between France and Germany*. Washington, Carnegie Endowment for International Peace, 1923. 133 pages.
- Puissances alliées et associées (1914-1920). *Traité de paix entre les puissances alliées et associées et l'Allemagne et protocole, signés à Versailles, le 28 juin 1919*. Ottawa, Imprimeur du Roi, 1919. 1 volume.
- Seydoux, Jacques. *De Versailles au plan Young : réparations, dettes interalliées, reconstruction européenne*. Paris, Plon, 1932. 333 pages.

Ouvrages

- Artaud, Denise. *La reconstruction de l'Europe (1919-1929)*. Paris, Presses Universitaires de France, 1973. 94 pages.
- Asselain, Jean-Charles. *Histoire économique de la France*. Paris, Éditions du Seuil, 1984. 2 volumes.
- Bariéty, Jacques. *Les relations franco-allemandes après la Première Guerre mondiale. 10 novembre 1918 - 10 janvier 1925 de l'Exécution à la Négociation*. Paris, Éditions Pédone, 1977. 797 pages.
- Berstein, Serge et Pierre Milza. *L'Allemagne de 1870 à nos jours*, 6^e éd. Paris, Armand Colin, 1999 [1971]. 304 pages.

- Bogdan, Henry. *Histoire de l'Allemagne de la Germanie à nos jours*. Paris, Éditions Perrin, 2003. 472 pages.
- Bonnefous, Édouard. *Histoire politique de la Troisième République*. Paris, Presses Universitaires de France, 1959. 3 volumes.
- Castellan, Georges. *L'Allemagne de Weimar (1918-1933)*. 2^e éd. Paris, Armand Colin, 1972 [1969]. 443 pages.
- Costigliola, Frank. *Awkward Dominion. American Political, Economic, and Cultural Relations with Europe, 1919-1923*. Ithaca and London, Cornell University, 1984. 379 pages.
- Dreyfus, François-Georges. *L'Allemagne contemporaine (1815-1990)*. Paris, Presses Universitaires de France, 1991. 551 pages.
- Fink, Carole, Axel Frohn et Jürgen Heideking, dir. *Genoa, Rapallo and European reconstruction in 1922*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991. 262 pages.
- Grenard, Fabrice. *Histoire économique et sociale de la France de 1850 à nos jours*. Paris, Ellipses, 2003. 334 pages.
- Jeannesson, Stanislas. *Poincaré, la France et la Ruhr 1922-1924. Histoire d'une occupation*. Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1998. 432 pages.

- Jolly, Pierre. *Dossier inédit...de la guerre de la Ruhr...de ses conséquences*. Paris, la Pensée Universelle, 1974. 317 pages.
- Kolb, Eberhard. *The Weimar Republic*. 2^e éd. New York, Routledge, 2005 [1988]. 292 pages.
- Launay, Michel. *Versailles, une paix bâclée?* Bruxelles, Éditions Complexe, 1981. 188 pages.
- Marks, Sally. *The Illusion of Peace. International relations in Europe (1918-1933)*. New York, The MacMillan Press Ltd, 1976. 183 pages.
- Monnet, Sylvie. *La politique extérieure de la France depuis 1870*. Paris, Armand Colin, 2000. 240 pages.
- Néré, Jacques. *La Troisième République 1914-1940*. 5^e éd., Paris, Librairie Armand Colin, 1975 [1967]. 192 pages.
- Poidevin, Raymond et Jacques Bariéty. *Les relations franco-allemandes 1815-1975*. Paris, Armand Colin, 1977. 373 pages.
- Renouvin, Pierre. *Les crises du XX^e siècle. De 1914 à 1929*. Paris, Librairie Hachette, 1969. 376 pages.
- Renouvin, Pierre. *Le traité de Versailles*. Paris, Flammarion, 1969. 140 pages.
- Sauvy, Alfred. *Histoire économique de la France entre les deux guerres*. Paris, Librairie Arthème Fayard, 1965. 3 volumes.
- Schuker, Stephen A. *The End of French Predominance in Europe. The Financial Crisis of 1924 and the Adoption of the Dawes Plan*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1976. 444 pages.
- Tipton, B. Frank. *A history of modern Germany since 1815*. Berkeley et Los Angeles, University of California Press, 2003. 730 pages.
- Wahl, Alfred. *L'Allemagne de 1918 à 1945*. 2^e éd. Paris, Armand Colin, 1999. 189 pages.

Articles de périodiques

- Jeannesson, Stanislas. « Les diplomates français et la paix au lendemain de la Grande Guerre », *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 2012/4 (no 108), p. 18-22.
- Krumeich, Gerd. « La République de Weimar et le poids de la Grande Guerre », *Histoire, économie & société*, 23 (2004/2), p. 173-180.
- Orend, Brian. « La justice après la guerre. Pour une nouvelle Convention de Genève appliquée au *jus post bellum* », *Raisons politiques*, no 45 (février 2012), p. 163-186.

Mémoire

- Destroismaisons, Martin. *L'occupation de la Ruhr et le révisionisme de l'ordre versaillais dans deux grands journaux français (1920-1924)* (M.A.), Université de Montréal, 2008. 125 pages.

**REFUSONS
L'AUSTÉRITÉ**



austerite.lacsq.org

Les pacifistes et la Première Guerre mondiale

1^{ère} partie : Les mouvements pacifistes

Jean-Claude Richard

Consultant en didactique de l'histoire

Chargé de cours à l'UQTR et membre de l'AQDHG

Le 28 juin 1914, l'archiduc François-Ferdinand, héritier du trône d'Autriche, est assassiné à Sarajevo par Gravello Princip, étudiant nationaliste serbe vivant en Bosnie, région qui, à cette époque, est intégrée dans l'empire austro-hongrois. Cet événement enclenche le mécanisme infernal des intérêts et des alliances qui déchaînera la Première Guerre mondiale.

Pourtant, depuis le premier tiers du XIX^e siècle, dans plusieurs des pays impliqués dans le conflit, un nombre grandissant de citoyens regroupés dans diverses associations appuyées principalement par la bourgeoisie libérale militaient pour l'établissement d'une paix durable. Pourquoi ces gens n'ont-ils pas réussi à empêcher la catastrophe ? Enfin, que vient faire le socialiste Jean Jaurès dans ce débat ?

Il faudrait énormément plus d'espace que celui dont je dispose pour répondre adéquatement à cette question. Je me contenterai donc de dégager quelques pistes que le lecteur pourra, à son gré, explorer plus avant.

Dans un premier article, je tenterai de préciser qui étaient ces individus, quelle argumentation ils ont développée pour promouvoir la recherche de solutions pacifiques aux dissensions entre les États et comment ces solutions se conciliaient avec la conjoncture internationale au début du XX^e siècle. Dans un deuxième texte, je chercherai à expliquer pourquoi le socialiste Jean Jaurès est devenu l'un des plus célèbres propagandistes du pacifisme et comment son assassinat est lié à l'éclatement du conflit.

Pacifisme et pacifistes

Dans le cadre de cet article, je m'intéresserai particulièrement au « pacifisme », ce mouvement d'idées qui préconise la recherche et le maintien de la paix et propose des moyens pour y arriver, et aux « pacifistes », les individus et les organisations qui se réclament de ces idées; je ne traiterai qu'accessoirement des apôtres de la non-violence inconditionnelle.

On pourrait croire que la guerre a toujours fait horreur et

que, de tout temps, les peuples ont cherché des moyens pour l'éviter. Disons-le tout de suite, de l'Antiquité à la fin de la Renaissance, le pacifisme, tel que nous l'avons défini, ne transparait guère. À presque toutes les époques, il semble plutôt que les humains ont eu tendance à percevoir la guerre comme une réalité détestable, mais inévitable et contre laquelle la sagesse la plus élémentaire commandait de se préparer : *si vis pacem, para bellum*.

En réalité, l'idée que la guerre est mauvaise et qu'il faut mettre en place des mécanismes pour l'éviter apparaît d'abord timidement dans l'Angleterre du XVII^e siècle et ne commence réellement à poindre, en France, qu'au Siècle des lumières. Au XVIII^e siècle, l'abbé Castel de Saint-Pierre (1713) — dont le texte a été condensé et critiqué par Jean-Jacques Rousseau (1761) — et Emmanuel Kant (1795), entre autres, ont exposé des projets de paix universelle, mais ce n'est qu'au XIX^e siècle que le pacifisme prendra une forme organisée dans de nombreux pays d'Europe.

C'est aux États-Unis, en 1814, que les premières sociétés pacifistes sont fondées; la première société de paix européenne voit le jour en 1816, soit deux ans plus tard. L'idée séduit et le nombre d'adhérents augmente suffisamment pour qu'en juin 1843, un premier congrès international pour la paix se déroule à Londres. Après 1848, le mouvement pacifiste s'intensifie et des congrès internationaux se tiennent successivement à Bruxelles (1848), Paris (1849), Francfort (1850) et Londres (1851). En 1853, les villes de Manchester et d'Édimbourg hébergeront même chacune un congrès pacifiste. Vers 1860, le mouvement s'essouffle un peu, mais, au début des années 1880, les activités pacifistes reprennent de plus belle; les grands congrès internationaux pour la paix continuent et rassemblent de plus en plus de personnes.

L'argumentation pacifiste

On peut classer les raisons pour lesquelles les pacifistes rejettent la guerre comme façon de résoudre les différends entre nations en deux grandes catégories.

UNIVERS SOCIAL – HISTOIRE 3^e ET 4^e SECONDAIRE



Les cartes amérix NUMÉRIQUES DES CARTES PÉDAGOGIQUES POUR VOS PROGRAMMES

en format PDF pouvant être exploitées par différents périphériques

DU TRAITÉ D'UTRECHT À AUJOURD'HUI ENSEMBLE DE 10 CARTES

NUMÉRO DE PRODUIT : 400 0618 – 485,00 \$



Amérique du Nord
(carte muette)



Tournant de 1713



Traité de Paris
et la Proclamation
royale de 1763



Acte de Québec de 1774



Traité de Paris de 1763



Canada (carte muette)



Acte constitutionnel de 1791



Acte d'Union de 1840



Confédération à ses débuts:
1867-1873



Canada d'aujourd'hui:
éléments de géographie politique



L'ensemble des titres admissibles de notre production bénéficie du soutien financier du FLC – Fonds du livre du Canada.

www.ebbp.ca



**Demandez notre liste des prix pour toutes les cartes amérix disponibles sur clé USB
en composant 1 866 750-9466 ou en écrivant à l'adresse suivante: cbeullac@ebbp.ca.**

Une opposition éthique

Une première approche invoque des raisons d'ordre religieux ou éthique. La guerre, affirme-t-on, s'oppose à la morale ou à la conscience. C'est déjà la position défendue par la *Société des Amis*, mieux connue sous le nom de « quakers », qui apparaît en Angleterre, en 1648. Les quakers se prononcent contre la participation à toute guerre, car il s'agit fondamentalement, pour eux, du respect de la vie.

Il est intéressant de noter que les quakers fonderont l'État américain de Pennsylvanie, en 1682, et qu'ils joueront un rôle fondateur dans le mouvement pacifiste états-unien au début du XIX^e siècle.

Pour sa part, l'aristocrate autrichienne Bertha von Suttner, fondatrice de la *Société autrichienne des amis de la Paix* et animatrice de la revue *Die Waffen nieder !* (Bas les armes !), voit dans la guerre une entrave à la démocratie, au respect de l'homme et de son libre arbitre et met ses espoirs dans le progrès et l'éducation pour protéger la paix.

Une opposition « scientifique »

D'autres pacifistes ont une vision plus terre à terre. Contrairement aux tenants du *darwinisme social*, pour lesquels la guerre fait partie du processus de sélection naturelle, ces pacifistes appuient leur raisonnement sur la conviction que le monde politique est fortement influencé par l'organisation économique de la société. Le monde connaît déjà l'interdépendance économique, disent-ils; or, celle-ci entraîne nécessairement l'indépendance sociale qui, à son tour, pousse à créer une communauté politique et juridique internationale; ce qui assurera donc la paix. Ils ajoutent que la guerre est inutile, car elle a des conséquences désastreuses pour les vaincus comme pour les vainqueurs. Il est par conséquent plus indiqué d'avoir recours à d'autres méthodes pour résoudre les litiges.

Idéologie, programme d'action et espoir

Une idéologie libérale

Les deux approches exposées dans les paragraphes qui précèdent préconisent une recherche de la paix axée sur le développement du commerce, le libre-échange, la défense des droits fondamentaux de l'homme et le règlement non violent des conflits. Ces éléments s'inscrivent parfaitement dans la logique de la philosophie sociale du libéralisme. On ne s'étonnera donc pas que, dans l'Europe du XIX^e siècle, le pacifisme ait reçu l'appui de la bourgeoisie libérale.

Un programme d'action

L'examen du contenu des discussions et des pistes de solutions mises de l'avant au cours des différents congrès internationaux nous permet de dégager une sorte de

programme d'action constitué de six points principaux :

- l'abolition de la guerre (1843)
- le principe de l'arbitrage (1843)
- la constitution d'une assemblée internationale (c. 1850)
- la codification d'un droit international (1880)
- la constitution d'une cour de justice internationale (1880)

Des espoirs déçus

L'année 1899 constitue un moment d'espoir important pour les tenants de la paix : à l'invitation du tsar Nicolas II, inspiré par un ouvrage qui prédit que si une guerre éclatait en Europe, il y aurait des millions de morts et qu'elle durerait jusqu'à l'épuisement des adversaires, les plénipotentiaires de vingt-six États participent à ce que l'on nomme aujourd'hui la première *Conférence de la paix de La Haye* et se penchent sur la procédure de l'arbitrage. Les travaux donnent lieu à de sérieuses discussions, car plusieurs États considèrent l'arbitrage comme une ingérence dans leur souveraineté; on s'entend finalement sur la création d'une *Cour permanente d'arbitrage*, qui siégera à La Haye, et sur l'adoption de la *Convention pour le règlement pacifique des conflits internationaux* qui devra codifier un arbitrage facultatif.

En 1907, la deuxième *Conférence de La Haye*, initiée par l'*American Peace Society* et placée sous l'égide de la Cour permanente d'arbitrage, reconnaît officiellement le principe de l'arbitrage obligatoire et la possibilité de son application sans aucune restriction, dans certains cas déterminés. Toutefois, puisque la conclusion d'un traité mondial d'arbitrage obligatoire ne reçoit l'appui que de trente-deux des quarante-et-une nations représentées, il n'est donc pas possible de l'inclure dans l'Acte final.

Ces deux conférences ne constituent donc, pour les pacifistes, qu'un succès mitigé.

La conjoncture internationale

Au printemps 1914, la situation s'aggrave et les forces favorables à la guerre dominent.

La concurrence économique entre les États n'a jamais été aussi forte et, contrairement aux convictions des milieux pacifistes, elle provoque les antagonismes au lieu de favoriser les rapprochements. La Russie doit composer avec de vives revendications sociales alors que l'Autriche-Hongrie et la Turquie font face à l'effervescence de leurs minorités. Dans les Balkans, les rivalités austro-russes, relatives en particulier au contrôle de l'accès à la mer Égée par le Bosphore et les Dardanelles, sont exacerbées.

La Grande-Bretagne voit d'un très mauvais œil la montée en force de l'économie de l'Allemagne et, plus

particulièrement, craint le renforcement de la flotte de cette dernière.

De son côté, depuis la signature du traité qui consacre sa victoire de 1871, l'Allemagne a tenté de façon systématique d'isoler la France au plan politique et de nuire à ses activités commerciales. De plus, la querelle qu'entretiennent les deux États à propos de l'Alsace-Lorraine persiste. Rappelons que ces territoires, situés entre La Moselle et le Rhin, appartenaient, à l'origine, au Saint-Empire romain germanique, qu'ils avaient été graduellement rattachés à la France après la conclusion du traité de Westphalie, en 1648, et que l'Allemagne les avait récupérés en 1871. Les deux États considéraient donc que ces territoires leur revenaient de droit.

En mai 1913, le député allemand Ludwig Frank réussit à réunir, à Berne, une conférence interparlementaire afin de rapprocher les deux États. La conférence crée un comité permanent qui se réunit le 30 mai 1914 à Bâle. Les participants soulignent le principe de l'arbitrage et proposent de tenir dans l'année deux réunions interparlementaires simultanées en Allemagne et en France. Tous les espoirs sont permis.

Le jeu des alliances et la répétition des épreuves de

force, notamment à propos des Balkans, poussent les gouvernements à croire la guerre inévitable. La méfiance est générale. La crainte d'être attaqué suscite la montée des nationalismes et du militarisme dans de nombreux États. On est à la merci du moindre incident.

L'attentat de Sarajevo met le feu aux poudres.

Les pacifistes ont échoué

L'échec des mouvements pacifistes peut s'expliquer de diverses façons. On peut, d'abord, invoquer le caractère très idéaliste du mouvement pacifiste et son incapacité à s'imposer dans le contexte très explosif de l'époque. Ajoutons la question de l'arbitrage qui ne faisait pas l'unanimité à l'intérieur du mouvement. La montée du militarisme et du nationalisme devant la crainte d'une guerre d'agression a également contribué à rendre les propositions pacifistes moins attrayantes. Enfin, malgré les résultats prometteurs des conférences interparlementaires de Berne et de Bâle, les mécanismes conduisant à la guerre sont déjà en marche et le pacifisme ne parvient pas à enrayer la machine.

Il nous reste à préciser ce que Jean Jaurès et les socialistes venaient faire dans cette galère. Ce sera le sujet du prochain article.

Sources bibliographiques

CASTEL DE SAINT-PIERRE, abbé Charles-Irénée (1713). *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*, Utrecht, A. Schunten. Un texte de 373 pages, intitulé « *Projet de paix universelle, Préface, Idée générale du projet* », dédié par l'auteur à M. de Torcy, le 1^{er} septembre 1712, peut être téléchargé du site de la BNF. Source : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France).

DE MOLINARI, Gustave (1857). *L'abbé de Saint-Pierre. Sa vie et ses œuvres*, Paris, Guillaumin et C^{ie} libraires, 451 p., [p. 1-143]. Source : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France).

EDUKI (Fondation), *Découverte de la Coopération internationale*, Dossier n° 6 : « Le système des Nations-Unies », Centre pour l'Éducation et la Sensibilisation à la Coopération Internationale, s.d., 78 pages (http://www.eduki.ch/fr/doc/dossier_6_intro.pdf).

FAGUET, Émile (1908). *Le Pacifisme*, Société française d'imprimerie et de librairie, chapitre 1, p. 1-58. Source : http://fr.wikisource.org/w/index.php?title=Le_Pacifisme/Chapitre_1&printable=yes (consulté le 26 septembre 2014).

JEULIN, François. « Si tu veux la paix, prépare la guerre », <http://www.jeulin.net/ScPo/paix.htm> (consulté le 26 septembre 2014).

KANT, Emmanuel. *Essai philosophique sur la paix perpétuelle*, Paris, G. Fischbacher (libraire-éditeur), 1880, 65 p. Source : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France).

POAMÉ, Lazare Marcellin Dr. (2004). « Guerre et paix en Côte d'Ivoire : les lumières du *Projet de paix perpétuelle* de Kant ». Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, dans le cadre de la collection : « Les classiques des sciences sociales » Source : http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

RENAULT, Louis (1909). *Les deux conférences de la paix, 1899 et 1907 : recueil des textes arrêtés par ces conférences et de différents documents complémentaires*, 2^e édition, Paris, Arthur Rousseau, éditeur, 225 p. Source : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France).

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1761). *Extrait de Projet de paix perpétuelle de Monsieur l'abbé de Saint-Pierre*, Paris, M. de Bastide, 114 p. Source : [gallica.bnf.fr/Bibliothèque nationale de France](http://gallica.bnf.fr/Bibliothèque_nationale_de_France).

Von MISES, Ludwig (1922). *Die Gemeinwirtschaft. Untersuchungen iiber den Sozialismus (Le socialisme : analyse économique et sociologique)*, 2^e édition revue

et corrigée, Iéna, Éditions Gustav Fischer, 1932, 500 p.

Sources webographiques

- « Histoire du mouvement pacifiste allemand jusqu'en 1945 », [http : //fr. wikipedia. org/wiki/Histoire_du_mouvement_pacifiste_allemand_jusqu'en_1945](http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_du_mouvement_pacifiste_allemand_jusqu'en_1945) (consulté le 24 septembre 2014).
- « Histoire de la Cour internationale de justice », <http://www.icj-cij.org/court/index.php?p1=1&p2=1&lang=fr> (Consulté le 4 novembre 2014).
- « Kant et le projet de paix perpétuelle », <http://la-philosophie.com/kant-paix-perpetuelle-projet>

(consulté le 26 septembre 2014).

- « Le pacifisme en Allemagne et en France », http://jmguieu.free.fr/Enseignements/L3_France_Allemagne_Europe/TD_06_pacifisme.htm (consulté le 24 septembre 2014).
- « Les conférences de La Haye (1899 et 1907) » http://nobel-paix.ch/paix_p1/confhaye.htm (consulté le 24 septembre 2014).
- « Les quakers et la paix », http://fr.wikipedia.org/wiki/Témoignages_quakers (consulté le 27 septembre 2014).

Le Mur d'Hadrien en page couverture

L'Écosse a fait la une de l'actualité, le 18 septembre dernier, en organisant un référendum pour retrouver son indépendance. Avec 55,4 % des Écossais opposés au projet, le premier ministre Alex Salmond a perdu son pari. En contrepartie, le gouvernement de Londres s'est engagé à une plus grande dévolution de pouvoir envers le parlement écossais.

Tout au long de son histoire, l'Écosse a su démontrer une farouche indépendance. Avant d'être rattachée à la Grande-Bretagne, l'Écosse a été un royaume indépendant pendant près de huit siècles. Fondé par le peuple des Scots, des Celtes venus d'Irlande au 4^e siècle, le royaume s'unit à celui des Pictes en 843. Au fil des siècles, le royaume d'Écosse résiste aux nombreuses tentatives d'invasion des rois d'Angleterre. D'ailleurs, avant même la mise en place du royaume d'Angleterre, les peuples qui habitaient l'actuel territoire d'Écosse depuis le 3^e millénaire ont su résister aux envahisseurs venus d'aussi loin que Rome. C'est l'intensité de cette résistance qui a forcé l'envahisseur romain à ériger le Mur d'Hadrien qui illustre la page couverture de *Traces*

« En l'an 122, à l'occasion d'une tournée dans les provinces occidentales de son empire, l'empereur Hadrien visita la Grande-Bretagne. Il ordonna d'édifier un mur défensif, sur les 117 km qui partent de Wallsend, à l'est, pour rejoindre Bowness-on-Solway, sur la côte ouest. Des parties de ce mur sont encore visibles aujourd'hui. »

« Le Mur d'Hadrien fut bâti par des légionnaires et citoyens romains. La garnison comptait 24 000 auxiliaires provenant des territoires conquis. Un fossé au nord (10 m de large et 3 m de profondeur), une route militaire et un *vallum* au sud, délimitaient la zone défensive. Haut de 7 m et large de 3 m, le mur était entrecoupé de tours de guet, de 80 postes fortifiés appelés *milecastles* (en rapport avec l'unité de mesure : 1 mile romain = 1 472,5 m) et de fortins, placés à intervalles réguliers. Dans un objectif stratégique, son tracé tira au maximum avantage de la topographie. »

Extraits tirés d'*Angleterre pays de Galles*, Collection Le Guide Vert sous la direction d'Anne Teffo, Paris, Michelin éditeur, 2013, p. 583-584.

Les Hurons ne sont pas les seuls à vivre derrière une palissade ou comment revaloriser l'histoire des Autochtones

Dominique Laperle

Professeur invité, Université de Montréal

En 1996, le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire rappelait l'importance d'une adaptation constante de l'enseignement de cette discipline (Rapport Lacoursière, 1996 : 1). Aussi, ne faut-il pas se surprendre que le programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté, (désormais HÉC) ait mis l'accent sur l'importance [du] « développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique » (MELS, 2007 : 1).

De plus, avec la répartition d'HÉC sur les deux années du deuxième cycle du secondaire et l'approche thématique en boucle propre à la quatrième secondaire, il n'est pas rare d'entendre des enseignants et des élèves se plaindre de répétitions. C'est particulièrement le cas pour certains volets comme celui portant sur les sociétés autochtones. Dans le cas de l'histoire des Autochtones, notre expérience sur le terrain nous permet de dire que l'exposé magistral n'est pas le meilleur moyen d'intéresser les élèves, sauf peut-être pour deux réalités sociales : la première de la troisième secondaire, *Les premiers occupants*, dont l'angle d'entrée table sur les liens entre leur conception du monde et l'organisation de la société et, en quatrième secondaire, celle intitulée *Pouvoir et pouvoir*, particulièrement sur le plan de la dynamique des rapports entre Autochtones et État, du Régime britannique aux temps présents¹. Plusieurs chercheurs rappellent qu'un exposé magistral est toujours plus efficace s'il s'articule d'abord à partir du questionnement des élèves. Il peut aussi jouer un rôle non négligeable dans l'organisation des connaissances à partir des concepts disciplinaires (Leinhardt, 1997 ; Martineau, 2010). Toutefois, tout cela ne servirait à rien s'il consistait en un récit plus ou moins organisé pédagogiquement. Il faut rappeler ici l'importance de planifier un exposé efficace en classe, qui soit signifiant, ordonné et adapté aux élèves (Keller, 1988)².

L'intégration de la pensée historique dans les cours ajoutera une plus-value intellectuelle au cours d'histoire en plus d'ouvrir des avenues inédites dans le traitement des faits, car :

Plutôt qu'une mémoire commune préétablie en récit, sont visées des capacités du genre de celles employées pour construire des savoirs en histoire – telles questionner, cerner un problème, recueillir des informations, les analyser, les interpréter, présenter et débattre à l'occasion... -, et aussi se montrer curieux, capable d'empathie, de scepticisme à l'occasion, etc., l'ensemble appuyé sur de solides règles de méthode et un outillage de concepts éprouvés. En plus de faire acquérir des savoirs construits, l'histoire enseigne donc à construire, avec méthode, des savoirs nouveaux (MEQ, 1996 : 4 ; Laville et Dagenais, 2007 : 540)

On voit donc que cette pensée historique permet un traitement des sources et leur opérationnalisation dans le cadre du cours d'histoire. Grâce à une application des concepts disciplinaires (causalité, changement, etc.), l'élève donne à la perspective historique une profondeur axiale, à la fois verticale (les différentes composantes économiques, politiques, démographiques et culturelles des réalités sociales) et horizontale (le temps, la diachronie longue). Cela rejoint ici l'idée positive de la littérature critique en histoire (Seixas, 2013). L'importance d'un questionnement signifiant est donc névralgique ici, surtout s'il part des élèves eux-mêmes. En fait, l'enseignant espère vraiment que l'élève se prendra au jeu, « fera corps avec son questionnement » et en viendra à développer une empathie historique à l'égard de son sujet. Dans la réalité quotidienne, cela peut toutefois apparaître davantage l'exception que la règle, tant les conditions vécues de l'apprentissage varient d'un étudiant à l'autre, de classe en classe et du contexte social, géographique et économique de l'école.

L'importance de l'apprentissage de la pensée historique est documentée par de nombreux écrits (Fallace et Neem, 2005 ; Martineau, 1999, 2010 ; Reisman, 2012 ; Wineburg, 2001). De la même façon, le poids des connaissances antérieures (au détriment de connaissances nouvelles proposées en classe) et des savoirs-communs dans le processus de réflexion ne sont plus à démontrer

(Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Cette construction intime de l'histoire se fige en une sorte de « diktat-vérité » et provoque une résistance à tout élargissement de la « vérité » perçue par l'élève. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'élève préfère conserver la structure de ses acquis, vrais ou erronés, plutôt que de les revisiter et les reconfigurer. D'où alors l'idée de plusieurs « que la pensée historique n'est pas le seul élément qui a un rôle à jouer dans la construction de l'identité dans le temps » et le débat sur la conscience historique. Certes, l'idée fait couler beaucoup d'encre à l'université, mais elle ne gagne à peu près pas les enseignants et enseignantes des classes d'univers social au secondaire et encore moins ceux et celles du primaire. Alors que reste-t-il afin de régler le problème concernant l'impression, chez les élèves, d'une répétition de l'histoire des Autochtones de la troisième à la quatrième secondaire ? Notre proposition est de recourir à une situation problème qui allie un exposé magistral bref de l'enseignant sur des éléments extérieurs au programme proprement dit avec une utilisation ciblée de la pensée historique.

L'attachement des jeunes à l'histoire-vérité peut devenir le point de départ de notre situation problème. L'exemple que nous proposons fonctionnerait en quatrième secondaire, mais pourrait tout aussi bien s'appliquer à la troisième secondaire, moyennant quelques modifications. Afin de provoquer les jeunes de la classe, l'enseignant pourrait recourir à un système de réponses instantanées en classe ou avec un site web de quiz avec réponses instantanées comme Kahoot³. Ce type de quiz permet, de manière ludique, de vérifier les connaissances antérieures. L'enseignant y intégrerait une question dont la réponse possédant un caractère provoquant viendrait troubler les élèves et permettrait de relancer le sujet de manière différente. Prenons l'exemple de la deuxième réalité sociale de la quatrième secondaire, Économie et développement. La *Progression* insiste sur les activités économiques pratiquées par les Autochtones et leurs effets sur l'organisation de la société et du territoire.⁴ La réponse bousculerait les croyances des élèves :

Question de l'enseignant : « Quel est le mode de vie des Algonquiens ? »

Réponse de l'enseignant : « nomade... mais pas toujours ! » ou « nomade... En êtes-vous certains ? »

Cette question s'attaque aux représentations des élèves. Bien sûr, certains d'entre eux liront la question sous l'angle de la nuance de la durée du nomadisme ou de la sédentarité, en pensant aux déménagements cycliques de certains villages au bout de dix à quinze ans d'exploitation des sols (semi-sédentarité) et associeront cette idée au nomadisme. D'autres se demanderont si la nuance

provient du caractère saisonnier des mouvements. Tout en soulignant le bien-fondé de ces idées, l'enseignant invitera les élèves à élargir leur perspective. Pour lancer le travail, l'enseignant proposera un extrait de roman récent, par exemple celui de l'écrivain canadien Joseph Boyden⁵ et recourra à une approche narrative de la reconstruction des faits. Une fois le problème de la généralisation de la typologie des modes de vie posé, l'enseignant présentera différents documents historiques, certains confirmant la vision traditionnelle du mode de vie et d'autres démontrant le contraire⁶. Ces documents-sources doivent aussi survoler « la longue durée ». En dehors du 17^e siècle missionnaire, des documents provenant de voyageurs comme Pehr Kalm, de gouverneurs français ou anglais du 18^e siècle ou de politiciens du Dominion du Canada au 19^e siècle permettront de nuancer la compréhension de l'impact des activités économiques sur le mode de vie des Amérindiens selon les lieux et les époques. Bien entendu, il s'agit aussi de ne pas oublier que l'on présente ici le regard des Euro-Américains sur les Amérindiens. Cette vision de l'*Autre* est elle-même porteuse d'une réalité à interpréter. C'est donc à la fin de cette collecte d'informations que les élèves produisent une première version de leur récit.

Les « visions » des élèves peuvent être exposées en classe, lors d'un échange oral, mais l'enseignant peut tout aussi bien décider de les publier sous la forme de commentaires sur un blogue. Critiques et analyses se retrouvent en ligne et une synthèse écrite sous la forme d'un tableau comparatif des équipes peut devenir une des traces à remettre. Dans un deuxième temps, l'enseignant peut soumettre une nouvelle série d'informations aux élèves, celles-là provenant de textes d'historiens. Outre les textes de manuels scolaires, il faut aller chercher les interprétations des historiens universitaires. Il est facile de trouver des travaux d'historiens qui permettent un élargissement de la vision sur les Autochtones. Nous pensons ici aux catalogues d'expositions tenues au musée d'archéologie et d'histoire de Pointe-à-Callière (Tremblay, 2006 ; Feest, 2007). Les périodiques comme la *Revue d'histoire de l'Amérique française* ou *Recherches amérindiennes au Québec* sont regroupés et accessibles sur le web via la plateforme *Erudit*⁷. Certes, le niveau de lecture attendu est élevé. Si celui des élèves semble insuffisant, il faut travailler à l'améliorer afin qu'ils puissent répondre aux attentes de fin de cycle de la deuxième compétence, *Interpréter une réalité sociale à l'aide d'une méthode historique*, à la fin de la quatrième secondaire. Pour ce faire, l'enseignant accompagnera les élèves dans le processus de déchiffrement et il rappellera constamment l'intention de lecture sous-jacente⁸. Enfin, il ne faut pas oublier d'alimenter le dossier avec des articles de journaux sur les temps présents et, question de motiver

Distribué par:

Cylabe
interactif

http://www.cylabeinteractif.com/
info@cylabeinteractif.com | 1 877 394-7177

LE NORD...

... DÉCOUVRIR UN TERRITOIRE
... APPRÉCIER DES GENS
ET DES CULTURES

Pour primaire et secondaire

UNE TOUTE NOUVELLE RESSOURCE
TECHNOPÉDAGOGIQUE SIGNÉE



Télé-Québec
en classe

SCOOP !

L'ACTUALITÉ ET LES TIC POUR DONNER
DU SENS AUX APPRENTISSAGES!

SCOOP ! propose chaque semaine de
nouvelles fiches pédagogiques en lien
avec l'actualité; une foule d'idées pour
l'intégration des TIC dans la classe.



les garçons particulièrement, le jeu vidéo *Assassin's Creed III* est susceptible de fournir des informations connexes, en plus d'expliciter certains fondements de l'histoire-vérité chez les élèves⁹.

C'est véritablement à partir de ces documents-sources et documents d'historiens que les élèves suivront les étapes de la pensée historique. Outre une phase de critique des sources, de validation et de contextualisation, il importera d'établir un consensus chez les élèves, à la manière de l'approche narrative de la classe comme communauté d'historiens (Seixas, 1993), afin de ne pas oublier les élèves plus faibles ou éprouvant davantage de difficultés dans l'utilisation de la pensée historique. Loin d'être répétitives, ces étapes permettent une consolidation des connaissances et des concepts chez les élèves.

Ainsi, les élèves seront appelés à revoir la première mouture de leur récit, la critiquer de nouveau et l'étape finale pourra prendre la forme d'un essai narratif pouvant faire l'objet d'un projet interdisciplinaire avec le cours de français ou d'anglais. Le travail peut inclure aussi une tâche connexe de spatialisation des communautés autochtones sur une carte, de manière, encore une fois, à consolider des savoirs anciens, d'élargir la liste des nations autochtones à apprendre selon le PFÉQ (*Progression*, 2011 : 26) et ce, sans les répéter à travers un exposé magistral convenu. Enfin, l'enseignant terminera la séquence par une objectivation conclusive en rappelant les découvertes faites, la démarche employée, les différences possibles et pourra utiliser un document-source d'appoint inédit, des anecdotes historiques ou élargira la vision de ses élèves en approfondissant le côté parfois réducteur de certaines catégorisations. Les élèves sortiront gagnants de cette approche et l'enseignant ne regrettera pas tout le travail investi dans un tel projet.

En se penchant sur le cas particulier de l'histoire des Autochtones dans le PFÉQ, ce texte voulait démontrer comment l'intégration conceptualisée de connaissances nouvelles dans une situation d'apprentissage imaginative est susceptible de provoquer la curiosité des élèves, de susciter la mobilisation des acquis antérieurs et leur intégration, à travers la pensée historique. Les connaissances prescriptives du programme sont des minimums qu'il convient de mettre en comparaison avec d'autres. Pour y arriver, il faut déconstruire la vision des élèves et ébranler la « vérité » de leurs connaissances antérieures à travers les nuances apportées par des sources primaires et des écrits d'historiens. Par comparaisons successives des documents et traitement des informations grâce à la méthode historique, les ancrages sur le plan des connaissances seront mieux réussis, tout comme les compétences.

Ainsi, même une section « neuve » comme la première réalité sociale de la 3^e secondaire peut être régénérée par une comparaison. Au lieu de s'en tenir au sempiternel mythe huron de la création du monde sur le dos d'une tortue géante (vu au primaire et mentionné aussi dans le volet spiritualité autochtones en Éthique et culture religieuse, on pourrait recourir à celui de la Nation des Ériés, qui porte sur une lecture particulière de l'apparition des « trois sœurs » (maïs, courges, haricots) sorties de la fosse mortuaire de la Terre-Mère, décédée en couche lors de la naissance de ses jumeaux, « Bien » et « Mal ». Cela élargirait la vision des élèves et permettrait la comparaison. L'érudition, les savoirs, la pensée historique et la pédagogie active sont susceptibles de nous faire voir autres choses que les Hurons. Comme quoi, il faut parfois aller de l'autre côté de la palissade !

1 Voir le document *Progression des apprentissages au secondaire, Histoire et éducation à la citoyenneté, 3^e et 4^e secondaire*, 2011 (particulièrement les pages 50-51) qui présente bien les connaissances prescriptives (désormais *Progression*).

2 La démarche de Keller est exposée en annexe I.

3 www.kahoot.it.

4 Dans la sous-section 1.1, *Caractéristiques des réseaux d'échanges*, on demande de nommer les activités de survie. Dans la sous-section 1.2, *Effets des activités économiques sur l'Organisation de la société et du territoire*, le MELS insiste sur l'influence des activités sur la forme de mode de vie adoptée par certaines Nations (sections a et b), PASHÉC, p. 34-35.

5 Joseph Boyden, *Dans le grand cercle du monde*, Paris, Albin Michel, 2014. Le roman fait côtoyer différentes nations autochtones. Le roman ne reprend pas non plus toujours une vision traditionnelle des « agirs » et des modes de vie. La notion de sédentarité peut aussi être traitée sur le plan symbolique. Ainsi, un autre personnage féminin, d'origine iroquoise, a été adopté suite à son enlèvement, mais sa « sédentarité » est forcée. Le jésuite « habite » chez les Hurons afin de les convertir, mais sa présence est périphérique à la communauté villageoise dont il s'agit, par son action missionnaire, l'unité. Inutile d'ajouter que le concept de sédentarité peut être récupéré dans une tâche interdisciplinaire en français ou en anglais (langue originale du livre) sur le plan de l'analyse littéraire. Il s'agit ici d'une suggestion. La littérature québécoise et canadienne regorge de romans de ce type et l'équipe-école peut faire un autre choix.

6 Je suggère ici la lecture des *Relations des Jésuites*. Outre le fait que ces documents font partie du patrimoine littéraire et historique du Canada français, ils sont désormais largement accessibles gratuitement en ligne. Je suggère deux extraits de l'année 1667 (voir annexe II).

7 www.erudit.org.

8 La réalité socioculturelle de chaque milieu d'éducation peut susciter des réticences face au choix des textes à lire. Il appartient à chaque équipe-école de déterminer le travail à faire sur la littérature historique et sur sa progression à travers les cycles. Un enseignant a beau prendre

ce défi à bras-le-corps, il aura, tôt au tard, besoin de l'aide de ses collègues pour arriver à une augmentation des capacités de lecture des élèves.

- 9 Le protagoniste Mohawk Connor Kenway du jeu créé par la compagnie Ubisoft est confronté aux velléités conquérantes de certains groupes et à l'impact de leurs actions sur le mode de vie et les terres des Mohawks.

Bibliographie

- Dagenais, Michèle et Christian Lavoie (2007), « Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale », *Revue d'histoire d'Amérique française*, vol. 60, n° 4, p. 517-550.
- Fallace, Thomas et Johann N. Neem (2005), « Historiographical Thinking: Toward a new approach to preparing history teachers », *Theory & Research In Social Education*, vol. 33, no 3, p. 329-346.
- Feest, Christian, dir., (2007) Premières nations, collections royales, Paris, Musée du quai Branly/Réunion des musées nationaux.
- Keller, Clair W (1988), "Enhancing the expository approach for teaching history", *The Social Studies*, mai/juin, p. 92-96.
- Laperle, Dominique (2014), « Clio se répète-t-elle trop sur Aataentsic? Quelques remarques sur les supposées redites du volet « Autochtones » en histoire au primaire et au secondaire » (*à paraître*)
- Lefrançois, David, Marc-André Ethier et Stéphanie Demers (2010), « Le traitement des Autochtones, des Anglophones et des Francophones dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyennes », *Traces*, vol. 48 p. 1-6.
- Lefrançois, David, Marc-André Ethier et Stéphanie Demers (2011), « Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure », *Les Ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, vol. 6, no 1 (printemps/spring 2011), p. 43-56
- Leinhardt, Gaea (1997), "Instructional explanations in history", *International Journal of Educational Research*, vol. 27, no 3, p. 221-232.
- Martineau, Robert (1999), *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan.
- Martineau, Robert (2006), « Le projet de programme d'histoire au 2^e cycle du secondaire : pour lever quelques ambiguïtés », *Traces*, vol. 44, n° 4, p. 28-31.
- Martineau, Robert (2010), *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MÉQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (1996), *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, (Rapport Lacoursière), Québec, Gouvernement du Québec.
- MÉQ [Ministère de l'Éducation du Québec] (1997), *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (Rapport Inchauspé), Québec, Gouvernement du Québec.
- MÉLS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2007), *Programme de formation de l'École québécoise*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MÉLS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport] (2011), *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté, 3^e et 4^e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Reisman, Avishag ((2012), "Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools", *Cognition and Instruction*, vol. 30, p. 86-112.
- Seixas, Peter (1993), « The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history », *American Educational Research Journal*, vol. 30, no 2, p. 305-324.
- Seixas, Peter et Tom Morton, (2013), *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal, Modulo.
- Tremblay, Roland (2006), *Les Iroquoiens du Saint-Laurent*, Montréal, Éditions de l'Homme.
- Wineburg, Sam (2001), *Historical Thinking and other unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphie, Temple University Press.

Annexe I – Planification d'un exposé efficace en classe d'histoire selon Keller (1988)

1. **Définir le motif de l'exposé.** Cerner le point central, relever ses idées principales et indiquer comment cet exposé est relié à un thème du programme d'études.
2. **Assurer la préparation des élèves.** Proposer certaines lectures préalables, fournir des informations pertinentes et prévoir une préparation plus spécifique (par exemple demander aux élèves de lire un court texte, ou de répondre à l'aide de leur manuel à un bref questionnaire).
3. **Prévoir une mise en situation.** En premier lieu, choisir un déclencheur ou un mode d'ouverture de l'exposé afin d'assurer une mise en contexte, attirer l'attention et l'intérêt des élèves et stimuler la curiosité (par exemple une courte citation, l'évocation d'une étude de cas, l'énoncé d'une interprétation historique, une anecdote, une question provocante, une évocation d'un aspect d'une leçon antérieure, un sondage formel ou informel d'opinions effectué dans la classe, l'utilisation d'une métaphore, la projection murale d'un graphique, d'une caricature, d'une photographie, d'un document ou d'une peinture). En second lieu assurer une transition entre ce déclencheur et le reste de l'exposé à venir. (par exemple faire réagir les élèves, poser quelques questions faisant le lien entre ce déclencheur et la leçon à venir, en faire ressortir les principaux points, expliquer comment ce déclencheur est lié à l'exposé qui va suivre).
4. **Développer l'exposé comme une explicitation des idées principales relevées au no 1.** Prévoir certaines questions en lien avec le contenu à exposer et en proposer le développement comme autant de réponses apportées à ces questions.
5. **Conclure.** Dégager les idées principales de l'exposé et la signification de son contenu pour les élèves et pour la société contemporaine. Proposer des postes reliant le contenu de cet exposé avec le contenu de leçons futures. Proposer une lecture complémentaire pour ceux qui voudraient enrichir le thème.

Source: Robert Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*, PUQ, 2010, p. 129.

Annexe II – Extraits des relations des Jésuites (1667)

Chapitre III : De l'arrivée et demeure du missionnaire à l'anse du Saint-Esprit, appelée Chagoüamigong [Baie de Chagouamigon]

« ... C'est une belle anse dans le fond de laquelle est le grand bourg des Sauvages, qui y font des champs de bled d'Inde, et y mènent une vie sédentaire ... »

Chapitre VIII : De la mission des Outaoüac, Kiskakoumac et Outaoüasinagonc [Nations des Outaouais]

« ... Se joins ici ces trois Nations, parce qu'elles ont une mesme langue, qui est l'Algonquine et font ensemble une mesme bourgade, qui correspond à celle des Tionnontatehéronnons [Autrefois connue sous le nom de Hurons de la Nation du pétun] ... »

Chapitre IX : De la mission des Pouteouatamiouec

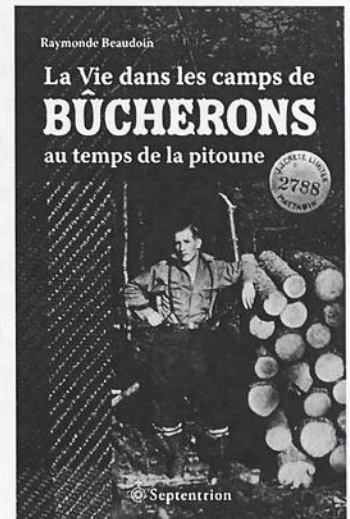
« ... Les Pouteouatamiouec [Potawatomis] sont peuples qui parlent Algonquin, mais beaucoup plus mal aisé à entendre que les Outaoüacs (Outaouais). Leur pays est dans le lac qui n'estoit pas encore venu à nostre connoissance, at tenant au lac des Hurons et à celui des Puants [Menomenees], entre l'Ouest et le midy. Ce sont peuples belliqueux, chasseurs et pêcheurs; leur païs est for bon pour le bled d'Inde dont ils font des champs ... »

La Vie dans les camps de bûcherons au temps de la pitoune

Raymonde Beaudouin

Retraitée de l'enseignement au secondaire

Les chantiers ont occupé une place importante dans l'histoire du Québec. Ils étaient 30 000 bûcherons à monter au bois chaque automne dans les années 1940. Qui étaient ces hommes ? Qui étaient ces femmes qui les ont suivis ? Avec son livre, *La Vie dans les camps de bûcherons au temps de la pitoune*, publié en 2014 aux éditions Septentrion, Raymonde Beaudouin dépasse le témoignage pour tracer un portrait réel des camps reliés aux papetières. L'auteure a donné une conférence fort intéressante sur ce sujet lors du 52^e congrès de la SPHQ, et elle a accepté de nous plonger au cœur de cette époque avec quelques extraits de son ouvrage.



Au début des années 80, j'ai assisté à un spectacle au Centre culturel de Joliette. Deux heures de danse folklorique sur des musiques traditionnelles. Dans l'un des numéros, les jeunes danseurs, vêtus d'une chemise à carreaux, représentaient des bûcherons québécois avec une petite bouteille de gin, bien visible, dans la poche de leur chemise. Cette image ne rendait pas justice à ces travailleurs. Encore une caricature des bûcherons! Il n'y avait pas d'alcool dans les camps de bûcherons. On ne buvait pas aux chantiers. Les gens de la troupe ne le savaient pas. Pire, ils ne m'ont pas crue! J'ai eu, tout à coup, l'impression d'avoir de la gomme d'épinette dans les veines. Je me suis revue à quatre ans au chantier, à Saint-Michel-des-Saints. Ma sœur et moi dormions dans un lit que mon père nous avait fait. Il avait installé une planche entre nous pour que nous gardions chacune notre chaude couverture de laine grise. Nous étions bien. Je n'ai oublié ni l'odeur du pain chaud ni le goût du thé sucré.

Mes parents sont les témoins privilégiés de cette page de notre histoire. Ma mère Colette St-Georges, de Saint-Jean-de-Matha, et Roger Beaudouin, de Sainte-Émélie-de-l'Énergie, ont travaillé dans les chantiers de 1937 à 1955. Deux parcours différents! Et deux mémoires phénoménales! Ils m'ont aussi servi de guides. Ils m'ont aidée à départager le vrai du faux. Après deux années de recherche, j'entreprends la création du spectacle «La vie dans les chantiers d'autrefois»: du théâtre documentaire. Les qualités scéniques de Roger et Colette rendent possible un tel projet. Je les accompagne à la guitare pour les *reels* et les chansons. J'endosse le rôle du *shoboy* afin de présenter les parties documentaires. Nous nous produisons dans plusieurs villages. Nous donnons plus de

quarante représentations un peu partout au Québec. Ces dernières nous ont permis d'ajouter un détail ici et là et de valider les informations. Les salles sont pleines. Des gens rient de bon cœur. Tous sont émus. Partout, les gens se reconnaissent ou reconnaissent les leurs: un père, un oncle, un grand-père. Ils découvrent surtout la fierté de ces hommes et de ces femmes que nous leur présentons. Le livre *La Vie dans les camps de bûcherons au temps de la pitoune* donne la parole aux témoins de première ligne qui ont vécu l'époque des billots dans les années 20. Les témoins des années 40 et 50 étaient plus nombreux. J'ai voulu dépasser les statistiques et les témoignages. Ceux et celles qui ont connu cette époque me remercient, ils sont fiers. Enfin, leur travail est reconnu. Les anecdotes viennent animer les descriptions et agissent au même titre que les photos nombreuses et inédites.

Les chantiers

La Mauricie et Lanaudière sont des régions voisines. C'était surtout la forêt, une forêt d'épinettes trop longtemps ignorées. Les bûcherons venaient des familles nombreuses. Ils étaient des gars ordinaires, souvent fils de cultivateurs. En 1941, près de 30 000 bûcherons. Comment travaillaient-ils ? Qui étaient vraiment les bûcherons de 1937 à 1955 ? Qui étaient ces femmes qui les ont suivis comme *cooks* ? Comment se fait-il qu'on ne les connaisse pas ou si peu et si mal ? Les plaintes et les contes ouvrent une autre fenêtre sur la vie de cette époque. Dans cet ouvrage, le patrimoine devient ici humain avec sa langue, ses contes, ses chansons et tous les métiers reliés aux chantiers aujourd'hui disparus.

Histoire

Pour comprendre et dépasser les préjugés et la légende, j'ai revisité la présence des chantiers dans l'histoire du Québec. Oui, la forêt a toujours fait partie de la vie quotidienne des colons installés en Nouvelle-France. Tous savaient manier la hache. Le bois était l'unique source de chaleur pour combattre le froid rigoureux de l'hiver québécois. Les moulins à scie faisaient partie du paysage de chaque village, au même titre que l'école et l'église. Leur bois y était transformé en bardeaux, en lattes, en planches et en madriers. Les *habitants* bûchaient sur leur terre ou sur quelques lots privés. Cependant, pas question pour eux de bûcher n'importe où! Un commerçant local pouvait, lui aussi, demander des droits de coupe au gouvernement. Il engageait quelques hommes pour bûcher. Il voyait à leur ravitaillement. Parfois, il était la seule personne à les visiter durant l'hiver. Les gens gagnaient très peu. Leurs conditions dépendaient de la bonne volonté du commerçant. Le bois était un bien essentiel, sans toutefois faire l'objet d'un commerce organisé.

Les premiers «bûcherons», une centaine d'hommes tout au plus, ont travaillé pour l'intendant Talon. Au début du XIX^e siècle, l'Angleterre a besoin de bois pour la flotte britannique. L'Outaouais offre les pins et les chênes tant recherchés. Pour la première fois, le commerce du bois supplantait celui de la fourrure. Pendant un siècle, ils furent des milliers chaque année à bûcher sur la rivièrè des Outaouais. Les conditions de vie dans les camps de l'Outaouais étaient difficiles. Les *raftmen* vivaient loin des leurs. En plus de l'éloignement, le manque d'hygiène et la mauvaise nourriture semblaient être leur lot quotidien. Malgré tout, cette période a profondément marqué le folklore québécois.

Les papetières

Au début du XX^e siècle, l'industrie forestière était quasi inexistante, même si 75 % de la superficie du Québec était couverte de forêts. On avait pourtant découvert, à Valleyfield, un procédé qui permettait d'obtenir du papier à partir d'une pâte de bois mou. On avait enfin besoin des épinettes trop longtemps ignorées. Plusieurs papetières ouvrent donc leurs portes dans la province. En plus de leurs forêts de résineux, les régions de la Mauricie et du nord de Lanaudière offrent un réseau hydrographique incroyable qui permettra le transport du bois. En 1916, Olivier Beaudoin était allé bûcher pour monsieur Philibert Prud'homme, pour la compagnie Laurentide. Ils étaient partis en voiture tirée par un cheval. Puis, avec d'autres *bûcheux*, ils avaient marché 20 milles au nord de Saint-Michel-des-Saints pour se rendre au Spring Crique. On exigeait d'eux 300 billots par jour pour une équipe de cinq. Si les hommes en faisaient plus, ils se gardaient bien de le

dire, selon Olivier Beaudoin. Ils préféraient ainsi accumuler une réserve. S'il pleuvait, s'il y avait une tempête ou si l'abattage était plus difficile, les gars pouvaient quand même déclarer 300 billots pour leur journée. Les salaires étaient bons. Les hommes travaillaient toujours à la garde, en groupe de cinq.

La pitoune

Tout s'écroule en 1929. Les salaires aussi. Saint-Michel-des-Saints ferme. La reprise se fait attendre une dizaine d'années. La demande de papier canadien explose avec la guerre de 1939. L'industrie forestière tient ses promesses. La forêt est enfin reconnue comme une richesse naturelle importante. On abandonne les billots de 12 pieds pour se tourner vers les billes d'une longueur de 4 pieds, appelés *pitounes*, beaucoup plus faciles à draver. Partout, les bûcherons abandonnent définitivement le godendart et le remplacent par la sciote. Les grands *contracteurs*, qui représentaient les compagnies forestières, avaient plusieurs responsabilités dont celle de recruter les petits *jobbers*. Ces derniers étaient connus et respectés dans leur milieu. Ceux qui réussissaient comme Stanislas Beaudoin étaient des meneurs d'hommes naturels et bien organisés. Ils plaquaient leur territoire et voyaient à la construction des camps : *cookerie*, camps des hommes, forge, *shed à bois*, *shed à foin*, écurie et bécosse.

Il est intéressant d'observer l'évolution dans la construction des camps, les toits et les fenêtres entre autres en disent long sur le type de camp. Pour faire fonctionner son chantier, le *jobber* engage des *tiguidis* pour l'entretien des chemins, un *shoboy* pour le chauffage des camps et l'approvisionnement en eau et parfois un forgeron. Le premier camp à construire était habituellement la *cookerie*. La réputation du *jobber* reposait en partie sur celle de son *cook*. Le *cook* travaillait de 5 h le matin à 19 h le soir. Le menu était très limité surtout avant les grands froids qui permettaient alors de conserver la viande. Par exemple, le *cook* cuisait une tarte par jour par homme à part les galettes et les poudings. Le pain devait être fait chaque jour.

« *Le jobber est parti avec le tiguide gruber la grande côte aura le tapanouse, le jumper passait pu* ». Ces travailleurs comprenaient. Il leur fallait rapidement apprendre la langue des bois.

Puis le travail commençait. Dans les très belles forêts de la Mauricie, les hommes « bûchaient à la mitaine » la plupart du temps. Quand l'accès au bois était difficile, les hommes travaillaient à la garde avec un cheval en équipe. La coupe du bois était une chose. Les bûcherons devaient corder au fur et à mesure. C'était eux qui étampaient ensuite chaque

pitoune, étape essentielle avant le passage des mesureurs. Quand tout le bois était coupé, pour plusieurs bûcherons, la *run* était terminée. Le *jobber* devait alors s'occuper du *charroyage* à temps plein. La condition des chemins de l'époque ne permettait pas le transport par camion. Dans un gros camp, le *jobber* pouvait garder une vingtaine d'hommes comme charretiers. Ils n'avaient comme outils qu'un crochet à pitoune et leur hache.

La drave

Au printemps, quand la glace céda, la drave pouvait commencer. Le bois mou, comme l'épinette, flottait bien sur l'eau. Pendant des semaines, les hommes veillaient à faire descendre les pitounes sur des centaines de kilomètres de rivières jusqu'aux moulins à papier des grandes compagnies forestières en Mauricie. Les chantiers et la drave ne relevaient pas de la même organisation. Les draveurs étaient des experts qui ne faisaient souvent que la drave comme métier. Ils devaient bien connaître l'eau. C'était très dangereux. Après leur *run*, quelques bûcherons donnaient leur nom pour draver, des vieux garçons surtout. Ils avaient le goût du risque et de l'aventure. Personne ne doutait de l'audace et de la témérité des draveurs expérimentés. L'automne précédent, la compagnie avait préparé les *approuvements*. Elle avait fait d'abord construire des barrages. Elle avait fait couper les branches et nettoyer les berges des lacs ou des cours d'eau sur lesquels elle prévoyait faire la drave. Des murets de bois, de chaque côté de l'ouverture de la *dam*, assuraient la sortie des pitounes. Les journées étaient très longues. Les gars se levaient à 4 h du matin et se couchaient vers 22 h. Au moins, les salaires étaient bons. Au nord de la région de Lanaudière, le partage des eaux est situé à Saint-Zénon, c'est-à-dire que les rivières coulent vers l'est jusqu'à la rivière Saint-Maurice par la rivière Matawin. Par contre, plus au sud de la région, depuis Sainte-Émélie-de-l'Énergie, Saint-Donat et Saint-Côme, les eaux se déversent vers la rivière L'Assomption. Les draveurs passaient de village en village, par Joliette, l'Assomption jusqu'à Charlemagne. Les citadins les voyaient et les entendaient. À Charlemagne, des travailleurs étaient regroupés en deux

équipes de six par barge. Ils devaient ramasser toutes les pitounes une à une, à bras d'homme, et les corder. Les hommes étaient mouillés de la tête aux pieds. Le bois, gorgé d'eau après un séjour de plusieurs semaines sur la rivière, était très lourd. 325 cordes par barge. C'était un travail éreintant, sûrement le plus difficile que Roger eut à faire dans sa vie.

Les soirées au camp

Dans les camps, en soirée, les hommes étaient vraiment contents quand ils avaient avec eux un bon conteur. Les histoires du Père Colas, de son vrai nom Joseph Laurence, étaient reconnaissables. Il racontait souvent une très longue histoire d'un gars qui aimait la plus belle fille du village. Il finissait toujours en disant : « Ils se sont mariés et ont eu un petit, mais ça a tout pris, ça a tout pris. » Cette finale lui servait de signature. Olivier Beaudoin s'en souvenait et riait encore en la répétant de nombreuses années après. Des événements tout à fait incroyables prenaient une allure de vérité. Les conteurs avaient le sens du théâtre et un réel don des langues. Ils racontaient leurs histoires le plus sérieusement du monde. La région de Lanaudière a eu son lot de conteurs populaires. Les plaintes étaient appréciées. Il ne fallait pas avoir de la voix pour chanter. Il n'y avait ni radio ni télévision.

Autour des années 50, la vie dans les chantiers s'est rapidement transformée. L'amélioration des routes a entraîné plusieurs changements. Les camions ont vite remplacé les chevaux sur le *charroyage*. Comme il devenait possible d'apporter des matériaux de construction, le camp de bois rond a été peu à peu délaissé au profit d'un carré de madriers. Puis, les bûcherons pouvaient enfin revenir dans leur famille les dimanches. Les scies à chaîne ont fait leur apparition. Vers 1960, les camps tels qu'ils sont ici présentés disparaissent. La compagnie regroupe les travailleurs forestiers à Casey et à Saint-Michel-des-Saints.

Extraits de *La Vie dans les chantiers au temps de la pitoune*, Raymonde Beaudoin, 2014, Québec, Septentrion.

Un citoyen informé : prémisse d'une citoyenneté responsable ?

Kevin Péloquin

Doctorant en histoire à l'Université Laval

Enseignant de Monde contemporain et d'histoire au Collège Saint-Hilaire

Qu'est-ce qu'un cours sur le monde contemporain ? Lors du premier cours de l'année, l'exercice interrogatoire consistant à engager les élèves à puiser dans leur bagage antérieur de connaissances et d'expériences, afin de répondre à cette question ouverte, fut empreint de concepts rassembleurs, de repères de temps, d'ensembles géographiques et de systèmes économiques. L'objectif était le suivant : faire prendre conscience à l'élève que le monde actuel est marqué par l'interdépendance des sociétés et que ce phénomène s'accroît grâce à la multiplication de leurs rapports économiques, sociaux, culturels et politiques. Pour y arriver, plusieurs situations d'apprentissage ont été planifiées et évaluées durant l'année scolaire. L'une d'elle a contribué à amener les élèves à se situer dans les enjeux de société en tant que citoyen informé. Il s'agit de l'activité *World Press Photo 2014* du Collège Saint-Hilaire, expérimentée dans le cadre du cours de *Monde contemporain*.

Naissance du projet

L'idée de ce projet a germé lors de notre passage à l'exposition du *World Press Photo 2012* qui s'est tenue au Marché Bonsecours de Montréal. Sur une base volontaire, les élèves de quatrième et cinquième secondaire étaient invités à profiter d'un moment de détente en soirée pour explorer l'univers du photojournalisme. J'ai agréablement observé les jeunes, les yeux rivés sur les images, ne pouvant fuir du regard tant de beauté ou d'horreur que peut nous offrir cette belle planète. Plus j'avais, plus je comprenais que cette corde sensible pouvait servir la cause d'un choc cognitif afin de plonger dans l'un de nos cinq thèmes à voir en classe de Monde contemporain. J'ai donc choisi d'intégrer l'organisation *World Press Photo* et l'essence de sa raison d'être¹ pour mener les élèves dans l'exploration de la répartition de la richesse, des mouvements migratoires, de la gestion de l'environnement et des conflits dans le monde. Ces angles d'entrée ont pour but de mettre en valeur les concepts suivants : interdépendance, mondialisation, ressources, disparités, pouvoir, consommation, développement économique

et justice sociale. Le mariage escompté entre images percutantes et dialogues sur les valeurs de responsabilité et de justice sociale prenait forme.

À l'intérieur de ce projet, deux objectifs étaient poursuivis : le premier étant d'interpréter une problématique du monde contemporain pour une région donnée et le deuxième, de prendre position sur les pistes de solution proposées par les différents acteurs en jeu. Ultimement, cette prise de position devait interroger l'équilibre entre la justice sociale et le développement économique de l'ensemble géographique choisi par l'équipe en lien avec l'image de leur choix. Pour éviter que le choix des photographies soit fastidieux et pour orienter plus rapidement les élèves, j'ai cru bon d'identifier le site Internet le plus pertinent pour démarrer la recherche (site du *World Press Photo*) ainsi que les monographies disponibles à la bibliothèque en rapport avec ces objectifs.

Une image vaut-elle mille mots ?

Interpréter un message, des composantes et des sous-composantes iconographiques ne représente pas un exercice intellectuel aisé. Ici, le regard doit imposer une nuance et un questionnement que seul la recherche d'informations peut éclairer. Avant d'engager les élèves dans la tâche à réaliser, la première étape consistait à présenter deux exemples d'images percutantes et à questionner les élèves sur les éléments observables. Sur la première se trouvait, au premier plan, un jeune enfant aux formes squelettiques dévorant les restes d'aliments contenus à l'intérieur d'un sac de déchet. Sur l'autre, une jeune famille immigrante de cinq enfants installée dans un quartier de travailleurs très modeste. Cependant, deux types de cadrage étaient proposés pour cette deuxième image. D'abord la famille était représentée en gros plan et souriante. Ensuite, elle se retrouvait dans son contexte géographique, présentant l'ensemble de leur logement et des conditions de vie très rudimentaires du quartier en arrière-plan.

Dans un premier temps, j'ai décidé d'engager un dialogue

avec les exemples d'images traitées précédemment en insistant sur le fait que lorsqu'elles sont encadrées ou agrandies, les photos prennent différentes formes. De tous les éléments qui composent les différents médias, elles peuvent sans aucun doute constituer des pôles d'attraction très puissants. Dans le cas des médias écrits, elles attirent autant sinon davantage l'attention des lecteurs que ne le font les titres, voire significativement plus que les textes.² Bref, sans explication, l'image est livrée brute et ne représente pas un langage universel. L'analyse des images exposées en classe consiste à faire prendre conscience aux élèves que sans connaître le contexte d'une photographie, celle-ci engendre plus de questions qu'elle ne fournit de réponses. De plus, le fait que chacun projette ses propres sentiments sur celle-ci contribue à la déformer et à en changer la signification. Forcément, une série de choix subjectifs interviennent dans la création photographique comme dans l'analyse, nécessairement plurielle. Ainsi, déchiffrer la parole que nous envoie une image constitue un défi en soit.

Par conséquent, j'ai choisi de jeter mon dévolu sur cette stratégie d'apprentissage pour varier les stimuli et pour permettre de développer l'observation, d'alimenter le questionnement, l'interprétation et le sens critique.

Déroulement de la situation d'apprentissage

Dans le cadre de l'exposition du *World CSH Press Photo 2014* du marché Bonsecours à Montréal, les élèves devaient former des équipes de deux personnes. Pour favoriser une analyse structurée, chaque équipe avait pour mission de choisir et d'analyser une image en lien avec le thème de leur choix. Pendant l'exposition, chaque équipe prenait soin d'inscrire le résultat de leurs analyses et réflexions sur un document de travail distribué en classe. Quel est le sujet de l'image ? Qui sont les principaux acteurs ? Que connaissez-vous de l'image (lieu, date, événement spécifique, paysages, édifices, etc.) ? Quelle est la source de l'image (auteur, site consulté, notice) ? Quel titre pourriez-vous donner à l'image choisie ?

Dans un deuxième temps, les élèves devaient interpréter l'image. Pour ce faire, ils avaient pour consigne de résumer la scène qui est présentée par le photojournaliste en quelques phrases qui racontent l'histoire de l'image. Ensuite, il fallait insérer l'image sur une ligne du temps pour mettre celle-ci dans son contexte politique, économique et social. De retour ensuite au local informatique de l'école, chaque équipe devait mettre de l'avant les causes et les conséquences de la problématique représentée par l'image à partir des informations recueillies et traitées. Finalement, chaque équipe devait identifier les solutions apportées par les individus, groupes d'individus, les organisations ou l'État pour contrôler la problématique, avant de pouvoir

prendre position sur la pertinence de celles-ci en rapport avec les notions d'interdépendance, de mondialisation, de pouvoir et de développement économique.

Finalement, comme toute démarche intellectuelle dans le domaine des sciences humaines, chaque équipe a été amenée à communiquer le fruit de ses recherches et analyses. La veille de la présentation orale, l'équipe devait envoyer par le biais du portail du collège le résultat écrit de son travail (document Word) afin qu'il puisse être annoté et évalué à la suite de l'exposé présenté en classe. Chaque équipe disposait alors d'une dizaine de minutes pour brosser un tableau de l'image choisie dans son contexte, en prenant bien soin d'exposer la complexité de la problématique de leur image. L'équipe qui évaluait le travail de ses collègues disposait de deux jours pour faire l'évaluation du projet écrit selon une grille bien précise, en y ajoutant des commentaires positifs et constructifs. Le tout, bien évidemment, étant acheminé dans sa phase finale à l'enseignant.

Un citoyen informé : un prétendant au regard posé et nuancé sur un monde complexe.

À la fin de tous les exposés, nous avons entamé une réflexion collective afin de recueillir tous les éléments qui pourraient servir de fil conducteur à cette exposition du *World Press Photo 2014*. Durant les trois cours de présentations, nous avons parcouru des réalités évoquant la disparité de la richesse sur tous les continents, l'intensification des mouvements migratoires, des tensions et conflits et la gestion de l'environnement. De Montréal à Rio de Janeiro, en passant par le Bangladesh, les États-Unis, le Congo et la Syrie, il fut possible d'établir quelques constats et surtout d'esquisser un portrait réunissant les concepts à maîtriser pour prendre conscience des enjeux liés aux thèmes du cours.

Les élèves se sont aperçus que la croissance économique a ses limites et que si les sociétés à l'étude ne réussissent pas à trouver l'équilibre social et économique entre les différents acteurs de la société, les risques de tensions sont grands et ne peuvent contribuer à maintenir un climat propice à une saine gestion des ressources naturelles et humaines. Pour jouir d'un environnement pacifique, les États doivent veiller à encourager un développement économique et social juste et durable.

Par ailleurs, les élèves ont noté que là où résident de fortes disparités dans la répartition de la richesse, le régime ou le climat politique connaît une instabilité. L'absence ou le faible taux d'investissements dans les différents systèmes d'éducation est aussi un facteur défavorable au développement économique et social d'une population. Autre constat : les jeunes ont remarqué qu'il était

important de critiquer le rôle joué par les entreprises et les États qui ne répondent pas aux critères de justice sociale et surtout d'égalité des chances. Et même si une seule voix s'élève au-dessus de la mêlée pour simplement présenter une vérité, d'autres pourraient suivre son exemple. Ainsi, il est possible de croire que cette réflexion de groupe a eu ses bienfaits. Attirer l'attention sur la voix active d'un individu peut être une façon de promouvoir en quelque sorte une culture de responsabilité. En prenant appui sur les expériences d'Asch, Martha Nussbaum ajoute que « lorsque les gens se considèrent responsables de leurs idées, ils sont également plus susceptibles d'assumer la responsabilité de leurs actes ».³

Tout compte fait, la réalité des murs qui séparent les différents peuples est rapidement tombée. Soudainement, ce qui se passait cloîtré en Amérique du Sud, en Afrique, en Europe, au Moyen-Orient ou en Asie se muait en un regard tous azimuts sur le voisinage. Au-delà des distances géographiques, des langues et des nationalités, nous nous retrouvons face à face avec l'Autre, ce citoyen du monde qui nous ressemble plus que nous le croyons.

Plus que jamais, ils réalisèrent la réciprocité dans ces relations. Ils ont pris conscience que nous dépendons des personnes que nous n'avons jamais vues, lesquelles, en retour, dépendent de nous. Par exemple, le problème de la disparité dans la répartition de la richesse est mondial et celui-ci doit être résolu. Il devient alors impossible de dénouer les enjeux de cette problématique si les individus, qui autrefois étaient éloignés, ne coopèrent pas afin de trouver de nouvelles solutions. Ces nouvelles manières de faire ne peuvent voir le jour sans une prise de conscience et des débats à l'échelle internationale. L'économie mondiale nous lie aujourd'hui à des vies lointaines et les décisions les plus banales comme consommateur affectent le mode de vie d'individus qui produisent les biens que nous utilisons. Cette pression se répercute aussi sur les décisions prises par ces États qui cherchent à développer leur économie et des partenariats commerciaux au détriment de la qualité de vie décente de leurs citoyens.

Ce projet a donc permis de préparer les jeunes à affronter quelques réalités du monde contemporain. Il devient difficile de nier cette responsabilité partagée devant les inégalités sociales et économiques auxquelles nous participons par nos faits et gestes. Dès lors, promouvoir la quête d'une connaissance toujours plus riche et nuancée du monde, des histoires et des cultures peut servir de rempart face à l'individualisme qui pullule dans notre société. De citoyen informé, j'espère avoir façonné progressivement l'importance de se définir comme « citoyen du monde » pour mieux exhorter les élèves à concevoir ces problématiques à l'échelle mondiale. Certes, la connaissance ne garantit

pas nécessairement la diffusion des valeurs citoyennes que sont la responsabilité et la justice sociale, mais elle est certainement la pierre angulaire de l'élaboration progressive d'une prise de conscience « à la fois des différences qui rendent la compréhension difficile entre les groupes et les pays, et des besoins et intérêts partagés qui rendent cette compréhension indispensable pour résoudre les problèmes communs ».⁴

Conclusion

Somme toute, dès la présentation d'images des précédentes expositions du *World Press Photo* en classe, ce projet a suscité une certaine curiosité pour la recherche de l'image la plus percutante à exhiber. Prenant appui sur *l'Émile* de Rousseau, Nussbaum souligne que les jeunes doivent s'étonner eux-mêmes devant les choses, notre rôle étant de les surprendre et de les questionner.⁵ Or, cette « mission » de déchiffrer ce langage iconographique fut stimulante pour la très grande majorité des élèves.

Afin d'inciter ceux-ci à cultiver leur sens critique dans l'étude de préoccupations et d'enjeux du monde contemporain, tel que l'indique le programme, l'analyse photographique s'avère une expérience à privilégier pour développer le questionnement, l'interprétation et le sens critique en rapport à un enjeu de société. Guider les élèves à penser, analyser et argumenter par eux-mêmes, telle est la force de cette activité sur la liberté que peut acquérir l'esprit s'il est touché, voire interpellé émotivement par le caractère distinct de la photo choisie. Bien qu'il fût impossible de traiter en profondeur tous les contextes régionaux et nationaux dans lesquels s'inscrivaient les images, cette situation d'apprentissage tentait, tant bien que mal, de permettre aux élèves d'intérioriser et de maîtriser ce qu'ils ont appris dans le processus d'analyse. Ultimement, et de façon utopique peut-être, cette sortie montréalaise laboure un terrain fertile pour éduquer des citoyens du monde capables de penser de façon responsable à l'avenir de l'humanité entière. L'importance qu'accordent nos sociétés industrialisées au succès économique, pour l'acquisition d'un statut social, entre en interaction avec notre responsabilité collective à considérer la qualité de vie de l'Autre, celui-là même qui contribue très souvent à notre bien-être matériel.

Les peuples sont aujourd'hui trop étroitement liés pour que ceux-ci puissent s'imaginer vivre à part. La compréhension de cette interdépendance doit reposer sur les composantes historiques, économiques, politiques, culturelles, géographiques et sociales de ce monde contemporain fort complexe. Et pour développer les capacités citoyennes de nos élèves, il est primordial de les guider vers le chemin de la réflexion nuancée et de les ouvrir aux avantages à participer à l'élaboration d'une

certaine justice sociale, justice qui permettra au genre humain de poursuivre son épanouissement. Devons-nous accepter sans condition de faire partie de ce réseau qui encourage ou qui fait partie intégrante de la situation de ces gens présentés sur les images ? Devons-nous exiger des changements ? Comment pourrions-nous encourager

l'amélioration des conditions de vie ou de travail de ceux et celles qui se trouvent au-delà de nos frontières, et aussi chez nous, et qui produisent ce que nous avons besoin dans notre quotidien ? Bref, à partir du projet *World Press Photo*, ces questions pourraient-elles servir de prémisses à la formation d'une citoyenneté responsable ?

- 1 Fondée à Amsterdam en 1995, cette organisation sans but lucratif souligne clairement sa raison d'être sur son site Internet : « *We exist to inspire understanding of the world through quality photojournalism* ». <http://www.worldpressphoto.org>, site consulté le 18 septembre 2014.
- 2 PAULUS, Antoine. *Langages médiatiques*. Dossier pédagogique, Centre audiovisuel de Liège, Liège, 2000, p. 17-18, 20-21, 26-28. Extraits présentés sur le site du Centre de ressources en éducation des médias, <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/img3.htm>, visité le 14 septembre 2013.
- 3 NUSSBAUM, Martha. *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats, Paris, (Traduit de l'anglais par Solange Chavel), 2011, p. 71.
- 4 *Ibid.*, p. 103.
- 5 *Ibid.*, p. 76.

Références bibliographiques

Livres

- NUSSBAUM, Martha. *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Climats, Paris, (Traduit de l'anglais par Solange Chavel), 2011, 204 p.
- MELS. *Programme de formation de l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, 2007, Domaine de l'univers social, Monde contemporain. Chapitre 8, p. 1 à 50.

Sites web

- Centre de ressources en éducation aux médias. (Site consulté le 14 septembre 2013). *Les images médiatiques*. En ligne à <<http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/img3.htm>>. Les informations sont présentées sous la forme d'extraits qui proviennent d'Antoine PAULUS. *Langages médiatiques*, Dossier pédagogique, Centre audiovisuel de Liège, Liège, 2000, p. 17-18, 20-21, 26-28.
- Récit national de l'univers social. (Site consulté le 24 octobre 2013). *Analyse de photographies et d'images*. En ligne à <<http://recitus.qc.ca/tic/dossiers-tic/analyse-de-photographies>>.
- World Press Photo*. (Site consulté le 18 septembre 2014). En ligne à <<http://www.worldpressphoto.org>>.

Le 52^e Congrès de la SPHQ en photos

Photos de Jean-Claude Richard

→ Conférence d'ouverture par l'historien Yves Tremblay sur le soldat québécois de la Première Guerre mondiale.
Voir article en page 5



← Participants au salon des exposants à la Seigneurie II de l'hôtel Le Chanteclerc à Ste-Adèle.

→ L'historien Gilles Laporte annonçant le partenariat entre le Mouvement national des Québécois et la SPHQ pour la remise du Prix d'excellence en histoire, décerné par cette dernière.



← Remise du prix de la maison d'édition Erpi, par sa représentante, Mme Nancy Lebel, à une enseignante, en présence de M. Raymond Bédard, président de la SPHQ.

Les ateliers

→ La vie dans les camps de bûcherons par Raymonde Beaudouin, enseignante retraitée.



← Le traité de Versailles de 1919 par Martin Destroismaisons, enseignant.



↓ La pensée historique par Daniel Moreau, enseignant et doctorant en histoire.



↑ L'Holocauste en classe par Catherine Person de la Fondation Azrieli.



← Projet intergénérationnel dans les Laurentides par Nathalie Giroux, enseignante.



↑ L'histoire par les documents avec Steve Quirion, animateur au Récit national.

Quoi de neuf côté livres ?

Légendes d'un peuple

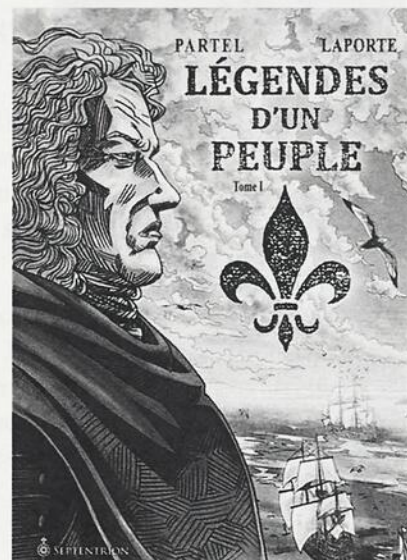
Gilles Laporte et Vincent Partel, Québec, Septentrion, 2014

Bande dessinée qui s'inspire des 4 livres-disques de l'auteur-compositeur-interprète Alexandre Belliard évoquant en chanson une quarantaine de figures qui ont marqué la Franco-Amérique depuis quatre siècles.

Ce livre propose six courts récits : Marie Rollet, Pierre Lemoyne d'Iberville, Louis-Joseph Papineau, la révolte métisse, Émilie et Nolasque Tremblay et, pour conclure, une fable huronne-wendate. Chacun est précédé d'une brève mise en contexte et d'une médiagraphie permettant d'approfondir les six sujets abordés.

Légendes d'un peuple s'adresse à un large public qui souhaite s'initier à l'histoire du Québec par de courts récits accessibles et enlevants, rigoureux sur le plan historique et classiques sur le plan du mode de narration graphique.

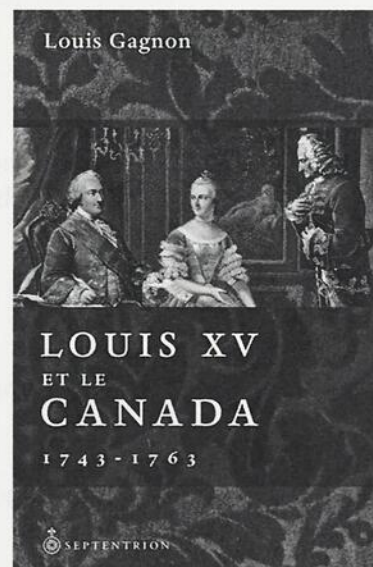
Diplômé en graphisme, Vincent Partel est un bédéiste français installé au Québec depuis 2006.



Louis XV et le Canada

Louis Gagnon, Québec, Septentrion, 2014

Quel sort connaîtra le Canada sous le règne de Louis XV ? Timide, peu sûr de lui, Louis XV, né en 1710, n'assumera les pleins pouvoirs qu'à l'âge de 33 ans. Homme de paix par conviction et éducation, il est entouré de ministres puissants dont il se méfie. Lorsque la guerre contre l'Angleterre éclate en 1756, cela fait déjà deux ans que les colonies s'affrontent en Amérique. Louis XV sera le roi qui cédera la Nouvelle-France à l'Angleterre en ratifiant le traité de Paris de 1763. Après son premier essai, *Louis XIV et le Canada*, Louis Gagnon tente de comprendre pourquoi le roi en arrive à se départir du Canada. Était-il sous l'influence des Choiseul, de Voltaire et de la Pompadour ?

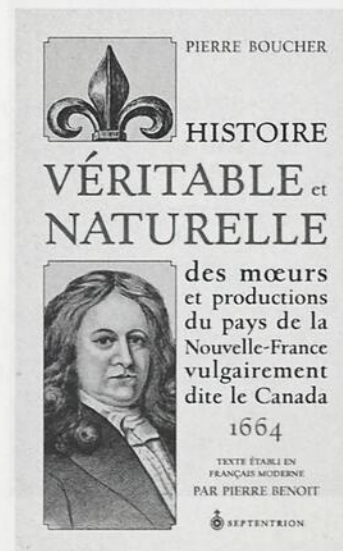


Histoire véritable et naturelle des mœurs et productions du pays de la Nouvelle-France vulgairement dite le Canada

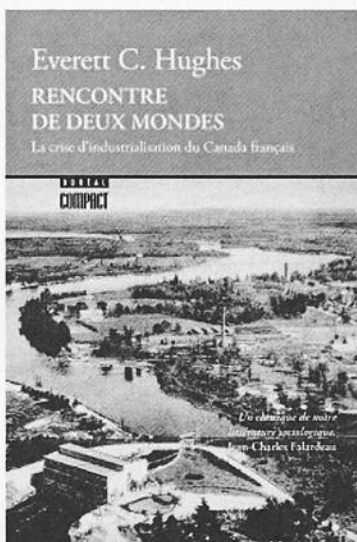
Pierre Boucher de Boucherville, 1664. Texte établi en français moderne par Pierre Benoit, Québec, Septentrion, 2014

Pierre Boucher est un personnage unique de l'histoire de la Nouvelle-France. Arrivé en 1635, il passe ses premières années en Huronie avant de s'établir à Trois-Rivières dont il deviendra le gouverneur. La colonie subit, année après année, les attaques incessantes des Iroquois, elle manque d'hommes et de moyens. La situation est plus que précaire. En 1661, le gouverneur Davaugour doit envoyer un émissaire à la cour du roi Louis XIV pour plaider la cause du Canada. Pierre Boucher sera cet homme. Il livrera un puissant portrait de ces terres outre-Atlantique, où la beauté des territoires n'a d'égale que l'abondance de ses ressources.

C'est le propos qu'il reprend en 1664 dans son *Histoire véritable et naturelle des mœurs et productions du Pays de la Nouvelle-France vulgairement dite le Canada*. Voilà un livre de géographie, voire un guide touristique moderne avec une description du pays, de ses richesses naturelles et de ses habitants. Le roi sera sensible aux arguments de Pierre Boucher en envoyant, entre autres, les Filles du roi et le régiment de Carignan-Salières qui relanceront le développement de la colonie.



Trois cent cinquante ans après la première parution de ce texte fondateur, Pierre Benoit en livre une transcription modernisée, dans une mise en page respectant l'édition originale.



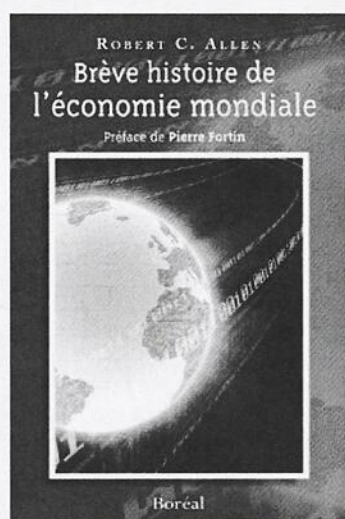
Rencontre de deux mondes

La crise d'industrialisation du Canada français

Présentation de Jacques Hamel, traduit par Jean-Charles Falardeau, Montréal, Boréal, 2014.

Lors de sa parution en anglais, en 1943, la monographie d'Everett C. Hughes consacrée à Drummondville a connu un retentissant succès aux États-Unis, tout comme sa version française parue au Québec en 1948. Elle a marqué d'une pierre blanche l'étude des mutations de la culture canadienne-française et constitue un classique parmi les textes issus de la prestigieuse école de Chicago. C'est pourquoi il est inexplicable que cet ouvrage soit resté si longtemps introuvable, une situation à laquelle cette nouvelle édition vient remédier.

Rencontre de deux mondes mérite d'être lu et relu. Pour découvrir non seulement, avec peut-être une touche de nostalgie, ce qu'était Drummondville en 1937, au moment où Hughes amorce son enquête historique sur le terrain de cette ville caractéristique du développement industriel, mais aussi une étude sociologique fine et nuancée qui nous permet de comprendre la société québécoise d'hier et d'aujourd'hui.



Brève histoire de l'économie mondiale

Robert C. Allen, traduit par Christophe Jaquet, Montréal, Boréal, 2014

Dans cette introduction, qui se veut un petit manuel d'histoire économique à l'échelle mondiale, l'auteur explore l'interaction entre la géographie, la mondialisation, l'évolution technologique, la politique économique et les institutions pour montrer comment se sont formées la richesse et la pauvreté des nations. À partir d'une analyse des facteurs de croissance fondée sur l'examen d'un grand nombre d'exemples tirés de l'histoire, il nous révèle les causes des inégalités du monde dans lequel nous vivons aujourd'hui.

L'implantation des premiers chemins de fer du Bas-Canada

Rémi Guertin, Québec, Les Éditions GID, 2014.



Mais comment a-t-on pu construire des chemins de fer à l'époque du régime seigneurial ? La question, qui paraît incongrue en apparence, surgit à partir du moment où sont interrogées les modalités d'accès à des positions géographiques. Il faut rappeler que sous le régime seigneurial, le sol ne peut pas être acheté comme aujourd'hui; il pouvait être concédé moyennant notamment le versement de droits annuels. Traverser l'espace seigneurial exigeait donc, pour une compagnie ferroviaire, le versement de droits seigneuriaux sur chaque censive traversée, ce qui aurait été tout simplement prohibitif ! Et pourtant, les entrepreneurs vont construire plusieurs chemins de fer, et ce, bien avant l'abolition de ce régime de droit en 1854. Ce livre montre comment les seigneurs ont été des intermédiaires entre des positions géographiques inaccessibles en droit et des compagnies qui cherchaient à contourner les prescriptions du régime seigneurial pour aménager des chemins de fer. Si la vallée du Saint-Laurent a connu quelques zones franches permettant à l'industrie d'échapper à la *féodalité canadienne* (le canal Lachine, Saint-Roch, Lévis), les compagnies ferroviaires vont pour leur part négocier directement des ententes *ad hoc* avec les seigneurs de façon à constituer des emprises libérées de l'essentiel des obligations du régime seigneurial.

... côté musées ?

CHÂTEAU RAMEZAY - MUSÉE ET SITE HISTORIQUE DE MONTRÉAL

280, rue Notre-Dame Est, Montréal (19 novembre 2014 au 20 novembre 2015)

350^e anniversaire de l'arrivée du Régiment de Carignan-Salières

Cette exposition réalisée sous la direction scientifique de l'historien et archiviste Michel Langlois, trace le parcours des officiers et soldats du régiment de Carignan-Salières et des troupes de Tracy dans leur mission de bâtir pays. Pourquoi sont-ils venus ? Quelles ont été leurs actions, leurs réalisations ? Comment étaient-ils équipés pour affronter les Iroquois... et l'hiver québécois ? Trouvez réponse à ces questions et découvrez si vous êtes un descendant des soldats de ce régiment en consultant notre base de données généalogiques.

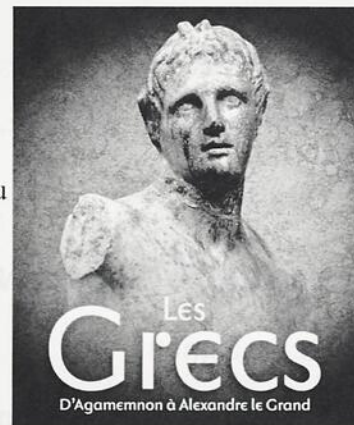
Le régiment de Carignan-Salières. L'arrivée du régiment de Carignan-Salières, accompagné des compagnies de Tracy, marque un moment important dans l'histoire du Canada. En 1665, ce sont 1 300 hommes qui débarquent dans la petite colonie d'à peine plus de 3 000 âmes pour établir la paix avec les nations iroquoises qui sèment la terreur. Mais là n'est pas le seul volet de leur mission : le Roi Louis XIV souhaite que ses soldats s'installent en Nouvelle-France. Quelques 400 militaires répondront à l'appel assurant ainsi la survie de la colonie. Ils seront les ancêtres de centaines de milliers de Québécois, de Québécoises et d'autres Nord-Américains.

MUSÉE POINTE-À-CALLIÈRE

350, Place Royale, Vieux-Montréal (12 décembre 2014 au 26 avril 2015)

Pointe-à-Callière, cité d'archéologie et d'histoire de Montréal présente, en grande première mondiale, l'exposition inédite *Les Grecs – d'Agamemnon à Alexandre le Grand*. L'exposition parcourt au-delà de 5000 ans d'histoire et de culture grecques et offre un regard exceptionnel et captivant sur la naissance du « berceau de la civilisation occidentale », sur son héritage et sur les traces qu'il a laissées dans le cœur et l'esprit du peuple grec.

L'exposition regroupe plus de 500 précieux artefacts provenant de 21 musées grecs rassemblés sous l'égide du ministère de la Culture et des sports de la Grèce. On y retrouve de nombreuses figures réputées de l'histoire grecque telles qu'Homère, Aristote, Platon, le roi Philippe II de Macédoine, et le roi spartiate Léonidas. L'héritage de la Grèce antique, qui se manifeste encore aujourd'hui dans divers aspects de notre vie quotidienne comme la politique et la philosophie, les arts et la littérature, les mathématiques, l'architecture, la médecine et le sport, est bien illustré dans l'exposition.



MUSÉE DE L'AMÉRIQUE FRANCOPHONE

2, côte de la fabrique, Québec (Jusqu'au 16 août 2015)

La colonie retrouvée, Première France d'Amérique (1541-1543)

La colonie retrouvée retrace l'histoire de la première France d'Amérique à travers les artefacts trouvés et les recherches effectuées au site archéologique Cartier-Roberval. L'exposition explore une page inédite de l'histoire québécoise, l'établissement de la toute première colonie française en Amérique, au milieu du 16^e siècle, 60 ans avant l'arrivée de Champlain. L'exposition s'intéresse à une période cruciale, mais pourtant oubliée de l'histoire québécoise. Elle remet en question des versions historiques traditionnelles.

En 1541, le roi François I^{er} mandate Jean-François de La Rocque de Roberval pour prendre les commandes d'un projet colonial d'envergure. Le promontoire du cap Rouge semble prédestiné. En 2005, la terre révèle le passage de ces explorateurs par le biais de la découverte d'un petit tesson de faïence italienne. Nobles, roturiers, militaires, gens de métier et prisonniers, c'est une microsociété française, avec toute la hiérarchie qui la caractérise, qui surgit en pleine forêt. Les artefacts trouvés sur le site témoignent de cette vie.

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

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Enseignant | <input type="checkbox"/> Directeur d'école | <input type="checkbox"/> Établissement d'enseignement |
| <input type="checkbox"/> Conseiller pédagogique | <input type="checkbox"/> Étudiant | <input type="checkbox"/> 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>

n
e

.....
.....
.....
.....
.....
.....

nt

.....

on

POSTES PUBLICATIONS

NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

Adresse de retour

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

DESTINATAIRE

3/1 65 (A)
Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1

