

PER

S-339

BAnQ

REVUE DE LA SOCIÉTÉ
DES PROFESSEURS
D'HISTOIRE DU QUÉBEC

TRACES

Honoré Mercier par lui-même • Histoire du site de l'Expo 67 •
Pensionnats autochtones au Québec • Penser le monde avec
l'histoire • 1^{er} conseil municipal à Montréal

ISSN 0225-9710

ÉTÉ 2017
VOLUME 55 – NO 3

S
P
H
Q

55e CONGRÈS ANNUEL

19 OCTOBRE
20 2017



Conférence d'ouverture
animée par
Michel Sarra-Bournet

L'Acte de l'Amérique du Nord
Britannique; 150 ans

Traces

Volume 55 no 3 • Été 2017

SPHQ

Mot du président
Raymond Bédard 3

Prix d'excellence de la SPHQ
Élèves récipiendaires en 2017 38

Pleins feux sur l'Histoire

Honoré Mercier par lui-même (extraits)
Claude Corbo 6

Le projet des pensionnats autochtones
du Québec
Marie-Pierre Bousquet 21

L'histoire méconnue du site de l'Expo 67
Raymond Bédard 39

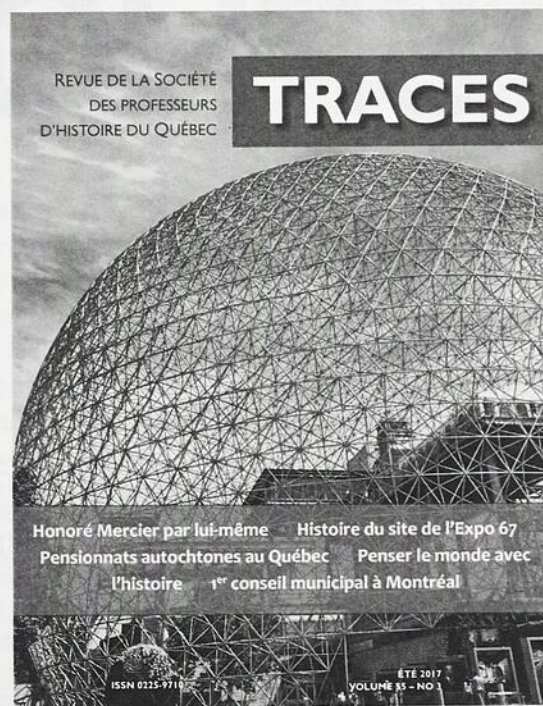
Didactique en mouvement

Les techniques en HEC au 1^{er} cycle du
secondaire
Laurence Murray-Dugré 16

Les grandes lignes de l'orientation des
programmes de géographie de 1958
à nos jours
Sandra Chiasson Desjardins 18

Penser le monde : l'apport de l'histoire à la
compréhension des phénomènes et des enjeux
sociaux du XXI^e siècle
Catinca Adriana Stan 32

Sommaire



Destination Montréal 375^e

Premier conseil municipal de Montréal
Martin Landry 14

Activités en classe

Des années 1920 aux années 1950
Geneviève Goulet 12

Corrigé 38

Quoi de neuf ?

Côté livres 45

Côté musées 47

En page couverture, conçue par l'architecte américain Buckminster Fuller, la Biosphère était le pavillon des États-Unis lors de l'Expo 67.

Photo : Lucie Laguë, 2017

SPHQ

des
du Société
professeurs d'histoire
du Québec

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

Impression : Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec, J7V 8P2

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada, ISSN 0225-9710.

Envoi de publication no 40044834.

Port de retour garanti.

Date de parution : juin 2017

Indexé dans *Repère*.

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

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

Correspondance

Revue *Traces* de la SPHQ
1319, chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil (Québec) J4J 3X1

Site Internet : www.sphq.quebec

Publicité : raymondbedard@hotmail.com

Distribution : lucielague@gmail.com

Adhésion annuelle à la SPHQ avec 4 numéros

Individu : 75 \$

Institution : 85 \$

Retraité ou étudiant : 40 \$

Frais de poste et de manutention inclus

Mot du président



Raymond Bédard

Enseignant d'histoire au 4^e secondaire

La SPHQ a été particulièrement sollicitée dans les médias ce printemps. En réaction à la sortie médiatique de la commission scolaire Kativik sur la place des autochtones dans le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada, le vice-président de la SPHQ, Félix Bouvier, a répondu aux questions des journalistes de la CBC, rappelant au passage que le ministère a effectué de nombreuses consultations auprès de différents groupes pour rédiger le programme. Quelques membres de la communauté anglophone profitent du moment pour ajouter leur voix à ces revendications sur le contenu du nouveau cours: La valse hésitation du ministre de l'Éducation Sébastien Proulx, qui tarde à signer le nouveau programme, contribue malheureusement à alimenter la controverse, alors que ce programme est en application dans près de 90 % des écoles.

Canada : The Story of Who?

La série historique *Canada : The Story of Us*, présentée uniquement en anglais sur les ondes de CBC, a suscité aussi de nombreuses réactions dans les médias. Ce docudrame sur l'histoire du Canada, comme l'appelle certain, signé John English, a réussi à provoquer l'indignation de plusieurs groupes ou communautés. Les Acadiens acceptent mal l'absence de la mention, dans cette série, de la fondation par Champlain de Port-Royal, la première colonie, avant même la fondation de Québec, ainsi que du drame humain que fut la Déportation des Acadiens lors de la Guerre de la Conquête. Des historiens du Québec trouvent quelque peu réducteur que la période de la Nouvelle-France couvrant près de 150 ans d'histoire, et qui est à l'origine de l'enracinement en Amérique du Nord d'une communauté francophone, soit abordée si rapidement. Les Autochtones, pour leur part, sont aussi déçus de la place que leur réserve cette série. En somme, cette série apparaît faite sur mesure pour le ROC. Interrogé par le journaliste Jean-François Nadeau du *Devoir* sur la pertinence de la production et de l'utilisation de matériel pédagogique dans les classes d'histoire en lien avec cette série, nous avons répondu qu'il y avait peu de chance que ce matériel se retrouve dans les classes d'histoire au Québec.

Monde contemporain

Quoique opposée à la décision du ministre Proulx, la

SPHQ participe aux consultations du MEES sur la refonte du programme de Monde contemporain en 5^e secondaire provoquée par l'adoption, très rapide et sans consultation du milieu cette fois, du nouveau cours d'Éducation financière. Compte tenu du fait que le ministre a réduit de moitié le temps alloué au cours de Monde contemporain pour faire place au cours d'Éducation financière, les responsables des programmes doivent en réaménager les contenus. Des cinq grands thèmes abordés dans le Monde contemporain, il faudra faire des choix pour limiter ces thèmes à trois possiblement, tout en réaménageant les contenus et en s'assurant de maintenir la cohérence dans l'approche. C'est un dossier que la SPHQ suit de près pour vous.

Partenariats

En présence de nombreux invités, dont l'ancien premier ministre du Québec Bernard Landry, la SPHQ participait au lancement de la brochure pédagogique *La mémoire des patriotes - les rébellions patriotes en bref*, qui avait lieu le lundi 15 mai à la Maison du Conseil des Arts de Montréal. Ce document a été réalisé par Myriam D'Arcy du MNQ avec la collaboration au texte de l'historien Gilles Laporte. Il offre aux enseignants un outil complémentaire au matériel pédagogique des maisons d'édition pour mieux faire connaître cette période de l'histoire du Québec et surtout, pour bien comprendre les enjeux démocratiques qui motivaient ces femmes et ces hommes du 19^e siècle. Le document met aussi en

lumière, de façon très pertinente, le contexte historique de revendication de la souveraineté des peuples en Europe et en Amérique à la même époque, soulignant par la même occasion, le caractère universel de cette quête de démocratie revendiquée par les patriotes du Bas-Canada.

Un nouveau partenariat vient d'être signé avec

Archéo-Québec per-

mettant à tous les membres de la SPHQ d'être reconnus membres privilégiés du réseau Archéo-Québec à partir du congrès 2017. Par cette entente, la SPHQ souhaite encourager la diffusion des activités réalisées dans le domaine de l'archéologie. Divers avantages seront offerts exclusivement aux membres de la SPHQ tels que la location de trousseaux éducatifs et la diffusion des recherches et avancées en archéologie dans la revue *Traces*. La SPHQ était présente au Forum d'Archéo-Québec le 18 mai à la Maison de la Culture de Longueuil.



ARCHÉO-QUÉBEC

LE RÉSEAU DE LA DIFFUSION
DE L'ARCHÉOLOGIE

375^e de Montréal

Si certains déplorent le peu de place fait au volet historique dans les célébrations du 375^e de Montréal, il faut se réjouir de l'excellent travail que l'organisme *Montréal en histoires* a accompli à cet égard. À titre de président de la SPHQ, j'ai eu le privilège de participer au lancement des nouveaux tableaux de *Cité Mémoire*, qui avait lieu le mardi 23 mai dernier à l'Hôtel de ville de Montréal. Cette fresque, qui comprend maintenant 23 tableaux nocturnes sur les murs, les arbres et le sol du Vieux-Montréal, constitue le plus grand parcours de projections extérieures au monde. Il faut souligner le travail exceptionnel des créateurs Michel Lemieux et Victor Pilon en collaboration avec l'auteur Michel-Marc Bouchard pour faire découvrir au grand public et d'une façon très originale l'histoire de Montréal.

À ce parcours historique s'ajoute, sur le quai du Vieux-Port de Montréal, la présentation du spectacle *Avudo* de la compagnie de Danielle Finzi Pasca. Ce spectacle multimédia de 30 minutes raconte l'histoire de Montréal



Michel-Marc Bouchard et Raymond Bédard au lancement des nouveaux tableaux de *Cité Mémoire*.

à travers son fleuve. Les éléments scénographiques sont déployés dans le bassin King-Edward, juste à l'ouest du Centre des sciences, le long du quai des convoyeurs. Des illustrations, des animations et des documents d'archives sont projetés sur quatre écrans d'eau déployés au centre du bassin ainsi que sur des colonnes formées de 94 conteneurs. La musique a été composée par Maria Bonzanigo qui s'est notamment inspirée d'une pièce de Charles d'Albert interprétée le jour de l'inauguration du pont Victoria. Elle a été enregistrée avec l'Orchestre métropolitain et les Petits Chanteurs du Mont-Royal, qui interpréteront entre autres *À la claire fontaine*.

Site web de la SPHQ

Le nouveau site Internet de la SPHQ toujours à l'adresse www.sphq.quebec devrait être en ligne et fonctionnel au début de juillet, juste à temps pour les inscriptions au congrès d'octobre prochain. Avec une facture visuelle renouvelée et épurée ainsi qu'un contenu pédagogique amélioré, le site de la SPHQ sera une vitrine pour l'enseignement de l'histoire au Québec. Une section réservée aux membres offrira différentes activités pédagogiques spéciales en plus de donner accès à la revue *Traces* dans son intégralité. Il sera aussi plus facile de communiquer avec nous.

Traces

Dans ce numéro d'été de la revue *Traces*, Martin Landry de *Montréal en histoires* poursuit sa collaboration en nous présentant le premier conseil municipal de Montréal sous la gouverne du maire Jacques Viger. Nous vous présentons un extrait du dernier ouvrage de Claude Corbo qui se veut une sorte d'autobiographie fictive d'un des plus marquants premiers ministres du Québec au 19^e siècle, Honoré Mercier. Anthropologue à l'université de Montréal, Marie-Pierre Bousquet, traite du projet des pensionnats autochtones du Québec. Étudiante à la maîtrise, Laurence Murray-Dugré aborde les techniques en HEC au 1^{er} cycle du secondaire. De mon côté, je vous propose le fruit d'un travail d'enquête sur l'histoire méconnue du site de l'exposition universelle de Montréal de 1967. Catinca Adriana Stan de l'université Laval souligne l'apport de l'histoire à la compréhension des phénomènes et des enjeux sociaux du XXI^e siècle. Sandra Chiasson et Félix Bouvier de l'UQTR tracent les grandes lignes des programmes de géographie de 1958 à nos jours. La revue se termine sur la rubrique Quoi de neuf, côté livres et côté musées.

Bonnes vacances scolaires !



LES PRIX D'HISTOIRE DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL POUR L'EXCELLENCE EN ENSEIGNEMENT

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

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

SIX LAURÉATS REÇOIVENT

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

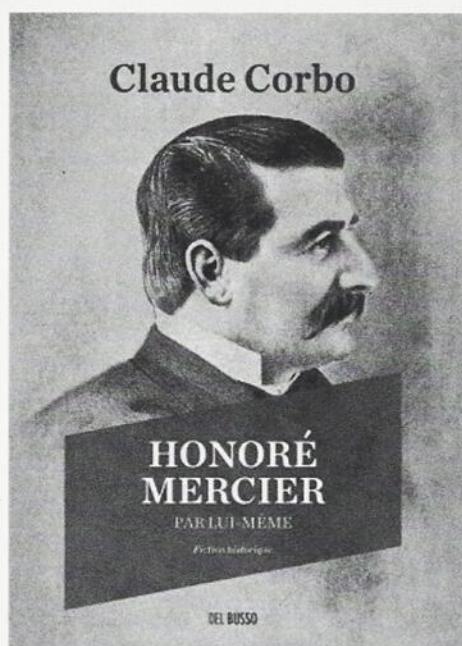
Pour de plus amples renseignements ou pour proposer un enseignant, visitez histoirecanada.ca/Prix

Canada



Voyages
Culturels

HISTOIRE
CANADA



Honoré Mercier par lui-même

Claude Corbo

Professeur en sciences politiques, gestionnaire universitaire et recteur de l'UQAM (1986-1996 et 2008-2013)

Nous reproduisons avec l'aimable autorisation de l'éditeur Del Busso un extrait de la fiction historique *Honoré Mercier par lui-même*, écrite par Claude Corbo et publiée en 2016.

Ce qui suit est une fiction historique qui prend la forme d'un monologue de Mercier, le monologue d'un homme malade, en fin de vie, qui veut laisser un témoignage que personne ne pourra ignorer. Mercier veut faire un ultime geste politique en racontant sa vie politique et en cherchant à s'assurer que les historiens ne puissent écrire ni sa biographie, ni l'histoire de son temps sans avoir à prendre en compte son propre témoignage. Cela explique qu'il ne parle à peu près pas de sa vie privée. Par ailleurs, on comprend que le récit de Mercier est son récit; on comprend qu'il ne dit pas tout; on comprend qu'il peut interpréter les choses autrement que ses adversaires et, encore plus, que les historiens qui bénéficient du recul et de la possibilité de s'appuyer sur tous les témoignages disponibles. (Note préliminaire, p. 9 et 10)

Premier ministre

Mes années comme premier ministre, notaire, c'est très, très simple à résumer : j'ai travaillé très fort, tout le temps, comme un forcené, mais j'ai été très heureux, tellement heureux ! Oui, j'ai été très heureux, malgré tous les problèmes. Malgré l'opposition qui essayait de nous empoisonner la vie. Malgré la hargne de MacDonald qui cherchait toujours à me mettre les bâtons dans les roues. Malgré les Anglais de la province qui me soupçonnaient de vouloir les faire disparaître. Malgré les évêques et surtout les ultramontains qui me voyaient comme le diable incarné. Vous savez, j'ai vu des premiers ministres qui portaient le pouvoir comme une croix. Joly de Lotbinière par exemple. J'en ai vu qui ne savaient pas trop quoi faire avec, comme Mousseau qui s'est vite sauvé pour devenir juge. J'en ai vu qui avaient peur de l'opposition. Pas moi ! Mes années de premier ministre, ç'a été les plus belles années de ma vie. Et j'aurais pu continuer longtemps. Savez-vous, notaire, combien de lois nous avons fait adopter en cinq ans ? Dites un chiffre ! Combien ?

... Vous êtes loin, notaire, loin. Nous en avons fait adopter 325 au moins ! C'est pour ça que je vous dis que j'ai travaillé sans arrêt. Mais je vous le répète : j'ai été heureux.

Même si mon expérience comme ministre avait duré à peine six mois, en 1879, j'ai commencé ma première session comme premier ministre en me faisant pleinement confiance. J'avais très hâte de passer à l'action. Je m'étais préparé par toutes mes années dans l'opposition. Je me sentais tout à fait prêt. J'étais à l'aise de diriger un gouvernement national, avec des ministres libéraux et des ministres conservateurs. Mes ministres et moi, nous débordions d'idées et de projets. J'attendais avec impatience les résultats du Conseil des ministres, les séances de l'Assemblée législative même avec les blocages partisans qu'essayaient les conservateurs. Je prenais toutes les occasions de prononcer des discours. Je vous le redis encore, notaire, et je vais sûrement me répéter dans la suite, j'étais tellement heureux de mon sort comme premier ministre ! La Providence était pour moi. Il fallait donc travailler très fort. Et je l'ai fait parce

que j'avais le goût de le faire. Aussi parce que j'étais convaincu que je ferais bien ce que je ferais. J'ai jamais douté de ma capacité de faire le travail. Franchement, notaire, j'étais convaincu que j'étais le meilleur pour être premier ministre. J'avais de bons ministres, mais je suis convaincu que j'étais encore plus qualifié qu'eux pour être premier ministre. Et, en face de moi, dans l'opposition, il n'y a certainement personne de plus qualifié que moi. Eux, ils manquaient d'idées, de volonté, d'énergie pour le travail. Ça m'embarrasse pas de dire ce que je viens de vous dire. Oui, j'avais pleine confiance en moi et j'étais tout fin prêt à agir. C'est comme ça qu'il faut être pour faire un bon premier ministre.

... Ah ! Comment est-ce que je peux vous raconter ces belles années ? Par quel bout commencer pour que mes enfants comprennent bien ?

... Prenons un témoin. Écoutez bien ce qu'Israël Tarte a écrit après mon procès. Oui, Tarte, le vieux « bleu » qui a fini par devenir libéral ! Il a pris la peine d'écrire un livre sur mon procès. Vous pourrez le prendre en partant. Il parle évidemment de mes années comme premier ministre. Alors, monsieur Tarte, voyons donc ce que vous écrivez sur moi.

Je cite : « Monsieur Mercier a été, durant son passage aux affaires, un infatigable travailleur. » C'est justement ce que je viens de dire ! Je continue ma lecture : « Voici un sommaire ». Notez bien, notaire, c'est Tarte lui-même qui le dit : un sommaire ! Bon, la suite : « Un sommaire des principales réalisations dues à son initiative ». Il y en a pour deux pages de son livre. Je vais pas tout lire. Inutile de prendre des notes, notaire, vous pourrez recopier le livre. Lisons seulement quelques passages de monsieur Tarte, ça donne une bonne idée de ce que mon gouvernement a fait :

« Incorporation des Jésuites. Règlement des biens des Jésuites. » Dit comme il l'écrit, ça paraît simple, mais quelle bataille ! Je vais vous en reparler. « Augmentation des sièges à l'Assemblée législative. Extension du droit de vote, surtout aux étudiants, aux ouvriers, aux instituteurs et aux fils de famille. » J'aurais voulu aussi abolir le Conseil législatif. Mais, là, j'ai échoué. « Établissement des écoles du soir pour les ouvriers. » Oui, les écoles du soir pour les ouvriers, ça j'en suis fier.

Passons aux affaires économiques. Il y en a beaucoup : « Construction de ponts en fer sur les rivières importantes. Promesse d'encouragement pour la construction d'un pont sur le Saint-Laurent entre Québec et Lévis. Nouveaux octrois aux chemins de fer. Réserves forestières pour le colon. Augmentation de la rente des terres publiques de 1 à 2 dollars. Augmentation des droits de coupe du bois. Taxes sur les mines et sur les

chemins de fer qui ont reçu des subventions pour assurer le remboursement. » Vous voyez que mon gouvernement a réussi à augmenter ses revenus sans faire mal aux plus pauvres. Bien au contraire, écoutez la suite : « Octroi de lots de 100 acres aux familles agricoles avec 12 enfants vivants. Établissement d'un bureau de commissaires pour la protection des employés dans les manufactures. Loi pour protéger les enfants qui travaillent dans les manufactures. Protection des ouvriers contre les saisies exécutoires pour dettes en exemptant plus d'effets indispensables à la vie quotidienne. Même chose pour les cultivateurs en leur laissant deux chevaux ou deux bœufs de labour et d'autres animaux nécessaires à la culture. Moi, j'ai toujours voulu protéger les plus pauvres et les plus faibles, en ville comme à la campagne. Alors, j'ai fait modifier les lois qui avantageaient abusivement les créanciers.

Voici d'autres réalisations citées par Tarte : « Encouragement des beurreries et des fromageries en attribuant des primes. Simplification des procédures judiciaires pour rendre la justice plus accessible et moins coûteuse pour les moins nantis. Conférence interprovinciale. » Ça, on en reparlera. « Réclamation de la frontière nord de la province de Québec. Création du ministère de l'Agriculture et de la Colonisation. Consolidation de l'École polytechnique de Montréal. Loi sur les débits de boisson pour favoriser la tempérance. » Je m'arrête avant que vous pensiez que j'invente ! N'oubliez pas de prendre le livre quand vous partirez. Vous pourrez lire la suite, si ça vous intéresse.

Alors, à part de citer Tarte, comment est-ce que je pourrais bien résumer mes années comme premier ministre ? Je ne vais pas vous faire aujourd'hui l'histoire détaillée des cinq années. D'ailleurs, j'oublierais des choses. C'est sans gravité, il en restera toujours assez. Aujourd'hui, j'ai plus besoin de me vanter, seulement d'être juste pour moi-même. Il faut surtout que j'instruise bien mes enfants. Et maintenant, tout n'a plus la même importance.

Quand nous aurons fini ce soir et que vous serez retourné chez vous, je suis sûr qu'il y a des choses qui vont me revenir. Je pourrai toujours vous en reparler.

... Oui, vous avez raison notaire, je vais juste vous raconter les choses que j'ai réussies, les choses dont je suis le plus fier. De ce qui me reste le plus clairement en mémoire. Et tant pis pour ce que j'ai oublié. Pour mes échecs, je suis sûr que mes adversaires se feront un plaisir de les monter en épingle !

Un gouvernement vraiment national

Pour ma première session comme premier ministre,

j'ai écrit un discours du Trône qui annonçait un gros programme : aide à la colonisation, développement des chemins de fer et des routes, règlement de l'affaire des Biens des Jésuites, conférence interprovinciale pour réformer la Confédération, ménage des finances publiques, commission d'enquête sur les asiles d'aliénés, loi pour protéger les ouvriers et écoles du soir pour eux, et d'autres projets encore. Mon gouvernement avait des idées et mon gouvernement était décidé à agir. Et, chose très importante, ce n'était ni un gouvernement de routine, ni un gouvernement purement partisan, ni un gouvernement comme celui des conservateurs. Non, mon gouvernement, c'était quelque chose de nouveau dans l'histoire de la province de Québec. C'était rien de moins qu'un vrai gouvernement national et un gouvernement national avec un vrai mandat. Dès le départ, je l'ai établi clairement.

[...] le gouvernement n'est pas un gouvernement libéral, mais national, et je suis ici comme chef du parti national. Je représente les idées de la majorité de mes compatriotes, les idées de ceux qui veulent un changement pour le mieux. On a voulu en finir avec les choses du passé et c'est cette pensée féconde qui a donné naissance au mouvement qui a fait arriver au pouvoir un gouvernement national, c'est-à-dire, un gouvernement comprenant dans son sein toutes les classes et toutes les nationalités, et toutes les nobles aspirations du peuple. (18 mars 1887)

Oui, j'ai dit clairement que je dirigeais un gouvernement vraiment national. Je l'ai dit surtout pour tasser les conservateurs qui s'étaient tellement discrédités en cherchant par tous les moyens à s'accrocher au pouvoir. Dès le début de la session, j'ai fait comprendre aux conservateurs que le pouvoir avait changé de mains et qu'il était désormais entre de très bonnes mains. La leçon a porté, au moins pour le monde ordinaire en dehors de l'Assemblée législative.

Mais, aujourd'hui, je mesure mieux combien ça commencé raide. Je me suis d'abord plongé dans les affaires financières. J'ai vite confirmé ce que je soupçonnais dans l'opposition. Les finances de la province étaient vraiment en très, très mauvais état. Il fallait absolument consolider nos dettes pour payer moins cher en intérêts. Il fallait aussi accroître nos revenus. Pour les dettes, nous avons d'abord pensé à emprunter aux États-Unis. Nous visions trois millions et demi. Je me suis rendu moi-même à New York. J'ai parlé à des financiers, mais sans succès. Pourquoi ? Parce que le gouvernement fédéral était sur place pour décourager des prêteurs possibles. Il disait que je dirigeais un gouvernement de coalition, donc un gouvernement instable. Mais

vous comprenez, MacDonald avait des amis banquiers à protéger. En plus, il digérait pas de me voir premier ministre. J'aurais emprunté à moins cher d'intérêt que ce que la province payait pour sa dette flottante. Grâce aux émissaires d'Ottawa, je suis revenu les mains vides. Un tort de plus que la Confédération infligeait à la province de Québec. Après un pareil échec, je me suis dit qu'il faudrait aller emprunter en Europe. C'est précisément ce que j'ai fait. On en reparlera. Pour les revenus, le problème c'était le très gros déséquilibre financier entre le fédéral et les provinces. C'était toujours la même situation que j'avais déjà essayé de faire comprendre au gouvernement conservateur de Québec.

... Donc, mes débuts au pouvoir ont été très difficiles par moments. Mais j'ai aussi eu des succès. Les deux choses les plus importantes que j'ai réussies en 1887, c'est la loi incorporant les Jésuites et la Conférence interprovinciale. On va parler d'abord de la Conférence interprovinciale.

La conférence interprovinciale de Québec en 1887

Cette Conférence interprovinciale, c'était mon idée d'abord. J'ai annoncé dès mon premier discours comme premier ministre que cette conférence aurait lieu rapidement. Les conservateurs, toujours aussi bornés et partisans, n'ont rien trouvé de plus intelligent à faire que de dénoncer mon projet. Tantôt ils ironisaient, tantôt ils s'énermaient. Tiens, certains d'entre eux agitaient même l'épouvantail d'un isolement de la province de Québec. Ils disaient que les autres provinces allaient se liguier contre le Québec. Voyons donc ! Regardez objectivement les travaux de la Conférence. Dites-moi si jamais notre province a été plus respectée par les autres parties de la Confédération ! Dites-moi si notre province a jamais joui d'un prestige plus grand, d'une influence plus considérable !

Oui, la conférence interprovinciale, ça été un moment triomphal pour la province de Québec. Nous avons affirmé nos droits comme des hommes de cœur. Nous avons été approuvés, secondés, par tout ce qu'il y a d'hommes de cœur et de vrais amis des institutions fédérales dans toutes les provinces présentes. Tous les délégués, des hommes remarquables croyez-moi, tous les délégués sont repartis enchantés de leur expérience à Québec, enchantés de notre province et de son peuple. Je leur ai fait apprécier l'hospitalité québécoise. Évidemment, l'opposition a crié aux folles dépenses. Mais moi je voulais montrer que les Canadiens français savent vivre. La plupart des délégués étaient accompagnés de leur épouse. Je leur ai fait rencontrer l'élite de notre société dans des réunions sympathiques où j'avais invité des cultivateurs, des ouvriers, des

Programme d'éducation financière au secondaire

Activités pédagogiques pour enseignants

Disponible gratuitement sur **tesaffaires.com**,
section Enseignants



 **AUTORITÉ
DES MARCHÉS
FINANCIERS**

CNESST

Office
de la protection
du consommateur

Québec 

**TES
AFFAIRES**
.com

marchands et des hommes de profession et aussi leurs épouses. Les délégués ont connu les diverses classes de notre société. Ils en ont admiré l'intelligence et la politesse. Surtout, ils sont retournés chez eux avec une belle et juste idée de notre province, de ses ressources et de son avenir. Je suis content d'avoir fait apprécier l'hospitalité québécoise à nos visiteurs. Tout ça a profité à la bonne réputation de notre province. Il y a seulement les conservateurs qui n'ont rien compris.

Pour moi, cette conférence des provinces, c'était une action de patriotisme. La bonne cause, pour moi, c'était et c'est toujours la cause de la patrie, la cause de l'autonomie provinciale, la cause pour laquelle nos pères ont combattu, la cause des patriotes de tous les pays et de tous les temps. C'est la cause de ceux qui veulent que la province de Québec ne soit pas une province asservie ou dominée par le fédéral. C'est la cause de ceux qui veulent que la province de Québec se gouverne elle-même. Nous prétendons être maîtres de nos destinées. C'est pour ça que j'ai convoqué cette conférence des provinces. Les conservateurs, ou bien ils craignaient mon succès, ou bien ils ne voulaient pas indisposer leurs maîtres conservateurs d'Ottawa. J'ignore s'il y a une manière plus charitable d'expliquer leur attitude. Non, au fond, le problème des conservateurs, c'est tout simplement la petitesse d'esprit. C'est leur incapacité de comprendre ce que ça veut dire que d'être la seule province française et catholique dans un Canada anglais et protestant. Ça veut dire être la seule partie de l'Amérique du Nord où il y a une majorité canadienne-française et catholique. Ça veut encore dire être le seul endroit où il y a un gouvernement par et pour les Canadiens-français. Ça, les conservateurs ne veulent pas le voir. Ils refusent de comprendre ce que ça veut dire être une minorité nationale face à une majorité nationale.

... Donc, quand je suis arrivé au pouvoir, j'ai proposé aux autres provinces de se réunir dans un congrès national avec deux buts. D'abord pour étudier la situation difficile que leur a fait l'acte fédéral de 1867. Ensuite pour trouver des remèdes aux problèmes de la Confédération. Je voulais que les provinces réunies parlent clairement aux représentants du pouvoir central. Par exemple, en leur rappelant que le fédéral a spolié les provinces en s'appropriant les revenus de douanes et d'accises et en ne leur donnant que des subventions très inférieures. Par exemple, en démontrant que l'écart entre les revenus du fédéral et ce qu'il retourne aux provinces va en grandissant. Pour l'argent, la Confédération a été un arrangement qui joue contre les provinces. Le fédéral empoche gros et il remet chichement aux provinces. Ça, je l'ai dit à la conférence. Là-dessus, les autres premiers ministres sont vite tombés d'accord. En plus des questions

d'argent, il y avait d'autres problèmes à discuter. Pour moi, la question la plus importante, c'était le droit de désaveu qui permet toujours au gouvernement fédéral d'annuler des lois des législatures provinciales. Pas d'annuler des lois inconstitutionnelles; ça, c'est le travail des tribunaux. Non, je parle du droit de désavouer des lois légalement adoptées par les provinces dans leurs propres domaines de compétence, des lois correctes qui indisposent le fédéral pour une raison ou une autre. Ça n'a pas de bon sens, c'est la négation même de l'acte de 1867. Ensuite, il y avait la question du Sénat. Et encore, pour l'Ontario et le Québec, celle de leur frontière au nord. Vous voyez, il y avait donc beaucoup de matière à discuter. Et ces questions, ces questions n'étaient pas des attaques basement partisans contre le gouvernement conservateur d'Ottawa, quoi qu'aient pu penser nos conservateurs de Québec, c'étaient des questions qui préoccupaient toutes les provinces. Le Québec n'était pas la seule province intéressée. La Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard, étaient autant de provinces mécontentes de leur situation dans la Confédération. Même la province d'Ontario, la plus riche du Canada, la plus peuplée, la plus puissante, même l'Ontario a accueilli favorablement mon idée. Évidemment, j'étais pas certain que le fédéral écouterait. Mais il fallait essayer.

Finalement, cinq provinces sont venues à Québec en octobre, du 20 au 28 pour être précis. Le fédéral a refusé de venir. Mais j'ai pris tous les soins pour démontrer que la conférence n'était pas une machine de guerre contre le gouvernement fédéral. Je l'ai dit aux délégués à l'ouverture de la conférence. Le gouvernement de Québec tient aux institutions fédérales; il veut assurer leur existence comme leur bon fonctionnement; c'est pour cette raison qu'il vous invite à trouver les moyens de faire disparaître tout danger de conflit entre le gouvernement du Canada et les gouvernements provinciaux. Non, pour moi, l'objectif était tout simplement de rechercher et de résoudre, dans l'intérêt général de tout le Canada, les difficultés constatées dans les relations entre le gouvernement général et ceux des provinces. Après vingt ans de fonctionnement de la Confédération, c'était pas un abus que de s'asseoir pour examiner la situation.

... J'ai proposé que notre collègue Oliver Mowat préside la conférence. Il l'a fait très bien. Surtout, Ottawa ne pouvait pas le présenter comme un excité sans expérience. Il était premier ministre depuis déjà quinze ans. Moi, ça me permettait de parler et de défendre mes idées. Je me suis soigneusement préparé en lisant plusieurs autorités en matière constitutionnelle. Surtout, je savais où je voulais que la conférence aboutisse. La conférence a été un grand succès. La centralisation

excessive du fédéral a été très critiquée, tout comme le déséquilibre financier entre le fédéral et les provinces. Le droit de désaveu du gouvernement a été dénoncé. La nécessité de réaffirmer l'autonomie provinciale a rallié tous les gouvernements représentés.

Oui, la conférence a été une réussite complète. La preuve, c'est que nous avons adopté ensemble unanimement 26 résolutions. Vingt-six résolutions unanimes, notable, c'est quelque chose ! Et des résolutions très importantes pour l'autonomie des provinces. D'abord, enlever au gouvernement fédéral le droit de désaveu des lois provinciales et le transférer au gouvernement de Londres. Dans un régime fédéral, si le gouvernement fédéral a le pouvoir de désavouer les lois des provinces, leur autonomie dans leurs propres compétences est anéantie. Il faut que les deux niveaux de gouvernement soient égaux et chacun souverain dans ses compétences constitutionnelles. Ensuite, augmenter les subventions du fédéral aux provinces. Puis, réserver aux provinces la nomination d'une partie des sénateurs. Donner aux provinces des pouvoirs sur des matières non prévues à l'Acte de Confédération de 1867. En plus, la province de Québec a reçu l'appui des autres provinces pour agrandir son territoire vers le nord.

... Vous voyez, j'ai gagné à la conférence interprovinciale tous les points que je jugeais importants pour fortifier et protéger notre autonomie provinciale. Autrement dit, j'ai convaincu mes collègues de m'appuyer sur mes revendications essentielles. Ces revendications sont devenues nos revendications communes. Quel plus beau succès est-ce que je pouvais espérer ? Je suis sorti de la conférence très, très, très content. Le plus beau compliment que j'ai reçu, c'est Mowat de l'Ontario qui l'a fait. Il a porté un toast à ma santé en disant : « Mercier nous dépasse tous de la tête et des épaules. » Venant de la part de celui qui était premier ministre de l'Ontario depuis 1872, c'était un hommage spectaculaire.

Mais, quand est venu le moment de faire adopter les résolutions de la Conférence par l'Assemblée législative au mois de mai 88, j'ai frappé un mur. Ça faisait six mois que les députés, y compris les conservateurs, avaient le texte complet des résolutions. Je les ai donc pas bousculés.

... Bon, j'ai essayé de mon mieux de convaincre les conservateurs d'aborder les résolutions avec un

esprit ouvert et patriotique. J'ai essayé de mettre en lumière comment ces résolutions étaient des moyens de défendre l'autonomie de notre province contre les empiètements injustifiés du fédéral. J'ai démontré que les résolutions n'étaient ni libérales ni conservatrices dans leur essence, mais au service de notre province, plus encore au service de toutes les provinces, et encore plus au service de l'équilibre dans notre système fédéral. J'ai dit aux députés que toutes les autres provinces avaient déjà adopté les résolutions. Que si la province de Québec ne les adoptait pas, ce serait insulter toutes les autres provinces. J'ai lancé un défi à mes amis de l'opposition : y a-t-il un seul membre dans cette Chambre qui voudrait déclarer publiquement qu'il ne veut pas prendre les moyens d'assurer l'autonomie des provinces ? Y en a-t-il un seul qui voudrait dire : « Je suis pour l'union législative, et je suis prêt à saper les bases des autonomies des provinces ? » J'ai été charitable pour les conservateurs. J'ai ajouté : « Je suis convaincu qu'il n'y a pas ici de député qui voudrait prendre une attitude aussi contraire aux vrais intérêts de sa province. »

Puis, j'ai expliqué en détail les résolutions qui demandaient l'approbation de la Chambre. Et j'ai terminé en plaidant avec les conservateurs pour qu'ils se rappellent une chose simple : au-dessus du parti, il y a l'intérêt du pays qui domine toutes ces considérations d'un ordre si secondaire.

... Mais il y avait rien à faire avec l'opposition conservatrice. Donc, les résolutions ont été adoptées sur division. Le maudit esprit de parti a encore triomphé, le 21 mai 1888. Nos conservateurs de l'Assemblée législative, dans cette circonstance grave, comme dans l'affaire Riel, comme dans d'autres moments importants pour la patrie, nos conservateurs de Québec ont préféré se soumettre à leurs amis d'Ottawa, servir les intérêts du gouvernement de MacDonald, obéir à la ligne de parti, plutôt que de défendre la province de Québec et son autonomie. Ça m'a beaucoup attristé. Mais la Conférence interprovinciale a bien servi les intérêts de Québec. Pour moi, c'était l'essentiel. Cette fois encore, j'ai gagné.

... Mais aujourd'hui, à voir ce que font les conservateurs à Québec, comment est-ce que je pourrais m'empêcher de penser que ç'a été une victoire gaspillée ?



Des années 1920 aux années 1950

Activité par Geneviève Goulet

Enseignante d'histoire à la Commission scolaire de Laval

Nom _____

Groupe _____

À l'égard de chaque document présenté dans le dossier documentaire en page ci-contre, écrire dans le tableau ci-dessous les lettres et les numéros correspondants aux questions et énoncés suivants.

1) Situez les documents dans le temps selon les périodes suivantes :

- A. 1920 à 1929
- B. 1930 à 1939
- C. 1940 à 1949
- D. 1950 à 1959

2) Associez l'énoncé qui correspond le mieux à chacun des documents.

- 1. Adoption du fleurdelisé
- 2. Krach à la bourse de New York
- 3. Les femmes dans l'industrie de la Seconde Guerre mondiale
- 4. Crise économique des années 30
- 5. Interventions de l'État durant la crise économique.
- 6. Plébiscite canadien durant la Seconde Guerre mondiale (2X)
- 7. Mode de vie à l'américaine
- 8. Années folles
- 9. Grève Dupuis Frères

Document	Période de temps (lettre)	Énoncé (numéro)
n° 1		
n° 2		
n° 3		
n° 4		
n° 5		
n° 6		
n° 7		
n° 8		
n° 9		
n° 10		

Opérations intellectuelles interpellées par cette activité :

- Situer dans le temps et dans l'espace
- Mettre en relation des faits.

Dossier documentaire

Documents à lier aux questions et énoncés de la page précédente



n° 1

n° 2

« Ça coûte cher de ce temps-ici
pour se nourrir à crédit.
Pour pas que ça monte à la «grocerie»
Je me tape sur les biscuits,
Mais je peux pas faire de l'extra
Mon petit mari travaille pas.
À force de me privé de manger
J'ai l'estomac ratatiné. »
Ça va venir, découragez-vous !
La Bolduc

n° 3

Bon No. 008
B
.10 **SECOURS DIRECTS** .10
BON POUR DIX SOUS en vêtements, nourriture ou chauffage
CE BON EST DÉLIVRÉ À M. _____ No. _____
NOTE: 1° Le porteur devra endosser ce bon.
2° Le fournisseur endossera ces bons, les présentera chaque semaine au Conseil avec une facture et leurs copies pour les marchandises qu'il aura données en échange.
3° Sur présentation de ces bons et de la facture qui doit les accompagner, le fournisseur en recevra le paiement au comptant.
CITÉ DE CHICOUTIMI
Date _____ Par: _____
Contresigné par: _____

Archives de la société historique du Saguenay

n° 4

« Consentez-vous à libérer
le gouvernement de
toute obligation résultant
d'engagements antérieurs
restreignant les méthodes de
mobilisation pour le service
militaire ? »

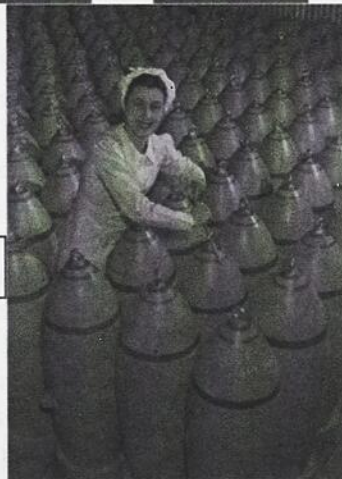
n° 6



n° 5



n° 9



n° 7



n° 10



n° 8

	Canada	Québec	Provinces anglophones
Oui	63,7 %	28,8 %	77 %
Non	36,3 %	71,2 %	23 %



Premier conseil municipal de Montréal

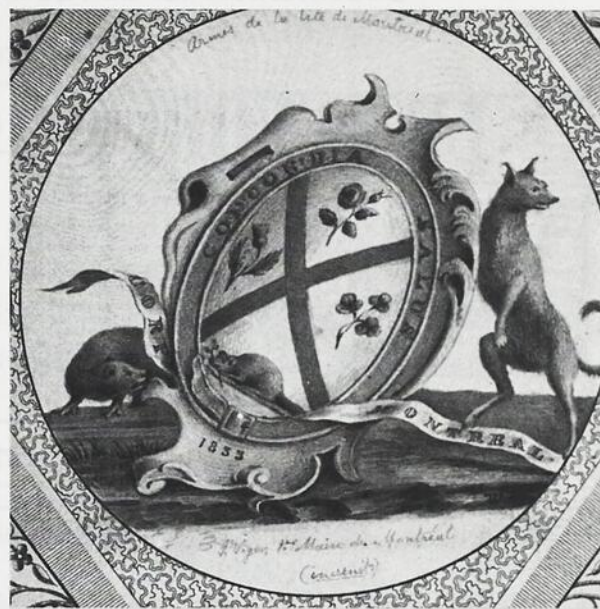
Martin Landry

Directeur pédagogique chez Montréal en Histoire et enseignant d'histoire au Collège Regina Assumpta

Cette archive est un dessin des armoiries de la Corporation de la Cité de Montréal commandé par Jacques Viger, le premier maire de Montréal. Le 19 juillet 1833, Jacques Viger soumet deux dessins au conseil municipal. C'est ce dessin qui est retenu et adopté par le conseil pour représenter les armoiries de la ville. Il se veut rassembleur parce que toutes les communautés de Montréal y sont représentées : la rose est le symbole des Anglais, le trèfle est celui des Irlandais, le chardon représente les Écossais et le castor, les Canadiens français. La croix rouge au centre permet de rappeler l'esprit chrétien qui animait les fondateurs de la ville. Adoptée le même jour, la devise de la ville va dans le même esprit de bonne entente entre tous. Elle s'énonce *Concordia Salus*, ce qui signifie « le salut par la concorde ».

Les armoiries et la devise sont adoptées en 1833, l'année d'entrée en vigueur de la première charte de la Ville de Montréal. Avant 1833, le système politique montréalais était très différent. La Ville était administrée par des juges de paix qui relevaient du Conseil de Québec et qui n'étaient donc pas redevables envers la population. Cette situation change à partir de 1831, quand Montréal obtient sa première loi d'incorporation municipale. La loi est sanctionnée par le roi d'Angleterre l'année suivante et Montréal se voit ainsi accorder sa première charte, ce qui signifie qu'elle est reconnue comme une entité politique à part entière. La charte entre en vigueur l'année suivante et Montréal tient ses premières élections municipales à ce moment-là.

Le système électoral est toutefois assez différent de celui qu'on connaît aujourd'hui. Pour avoir le droit de voter, il faut être un homme âgé d'au moins 21 ans, propriétaire de biens immobiliers et résidant de la ville depuis au moins un an. Les électeurs représentent ainsi 20 % de la population adulte masculine de Montréal. En 1833, Montréal est découpée en huit



Ville de Montréal
1833. BM99,S1D1

quartiers qui doivent élire deux représentants chacun. Ces 16 représentants formeront le conseil municipal et choisiront, parmi eux, le représentant qui deviendra maire de la Ville. Lors de ce premier scrutin, tous les représentants sont élus sans opposition, sauf les deux représentants du quartier Sainte-Anne.

Lors du premier conseil municipal qui se tient le 5 juin 1833 après les élections, Jacques Viger est choisi par ses collègues pour occuper le poste de maire de la Ville, comme on peut le voir sur l'archive ci-contre du procès-verbal du conseil.

Lorsqu'il est nommé maire, Jacques Viger a déjà une bonne expérience de l'administration municipale. Né à Montréal en 1787, Viger fait ses études chez les Sulpiciens au collège Saint-Raphaël avant de devenir journaliste pour le journal *Le Canadien*. Pendant la guerre de 1812, il est nommé capitaine du corps des Voltigeurs. En 1813, il devient inspecteur des grands chemins, rues, ruelles et ponts pour la Ville de Montréal en remplacement de Louis Charland. Autrement dit, il occupe le poste du principal fonctionnaire de la Ville et doit voir, entre autres tâches, à l'exécution des travaux sur la voie publique, à la signature de contrats de fournitures et à l'application de certains règlements. Cette fonction, qu'il occupera parmi d'autres jusqu'en 1840, l'amène à concevoir une première forme de planification urbaine pour la Ville. Il se penche notamment sur la régularisation et l'aménagement des rues. En 1825, il réalise un recensement de la ville de

Montréal. C'est un document élaboré avec rigueur et très précieux pour quiconque s'intéresse à l'histoire de la ville à cette époque. Par souci d'exhaustivité, Viger y ajoute même des questions de son cru. En 1828, il est amené à participer au découpage électoral et il réussit à faire en sorte que le cens électoral soit assez bas pour permettre aux petits propriétaires, majoritairement canadiens-français, de voter aux élections. Cette mesure bénéficiera au parti politique de son célèbre cousin, Louis-Joseph Papineau.

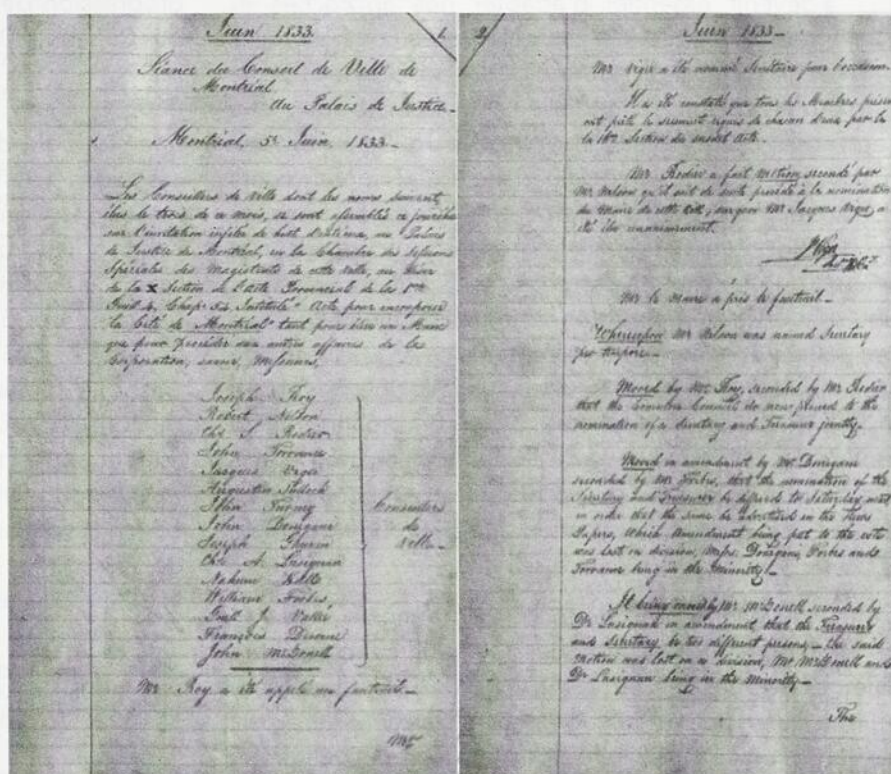
Viger est aussi reconnu pour ses nombreux écrits, dessins et autres documents qu'il conserve précieusement. C'est un intellectuel animé du désir de comprendre le monde qui l'entoure et soucieux de la mémoire historique. C'est pourquoi il rédige ses souvenirs de la guerre de 1812 dans un recueil de plusieurs volumes intitulé *Saberdache*. C'est aussi la raison pour laquelle il participe, en bon patriote, à la fondation de la Société Saint-Jean-Baptiste en 1834 et de la Société historique de Montréal, dont il est élu président, en 1857. De plus, Viger fait partie d'une grande famille très influente. Son cousin Louis-Joseph Papineau dirige le Parti patriote et son autre cousin, Jean-Jacques Lartigue, n'est nul autre que l'évêque de Montréal.

Le jour de l'entrée en fonction de Jacques Viger en tant que maire de la Ville entre 1833 et 1836, le conseil municipal adopte des règlements pour régir son fonctionnement ainsi que plusieurs mesures pour améliorer la salubrité de la ville. C'est le mois suivant qu'il adopte les armoiries et la devise de Montréal.

Jacques Viger n'a pas choisi la période la plus tranquille pour devenir maire de la Ville. En effet, les temps sont durs. Montréal est souvent touchée par des inondations et des incendies. L'hygiène publique laisse aussi à désirer

et l'épidémie de choléra, et bientôt celle du typhus, fait beaucoup de morts. La situation politique est aussi très tendue à l'aube de la Rébellion des Patriotes.

Viger garde donc son poste de maire jusqu'en 1836. Cette année-là, la charte de la Ville vient à échéance et le gouverneur du Bas-Canada décide de ne pas la renouveler à cause de l'agitation politique qui se répand. Le système des juges de paix est alors rétabli. L'année suivante, dans tout le Bas-Canada, les rassemblements politiques se multiplient et divisent la société. Les revendications de ceux qu'on appelle les Patriotes



Ville de Montréal, 1833. VM35,S1,D10

s'intensifient et tournent bientôt à l'affrontement contre les soldats britanniques. Même s'il appuie généralement les opinions politiques de Papineau, Viger reste modéré et évite de s'impliquer directement dans la rébellion.

À Montréal, il faudra attendre 1840 pour que la Ville obtienne une nouvelle charte et que les citoyens puissent à nouveau élire leurs représentants.

Sources

- Centre d'histoire de Montréal. *Les Honneurs, Messieurs les Maires*, [en ligne].
- La démocratie à Montréal de 1830 à nos jours. Jacques Viger (1833-1836), [en ligne].
- La démocratie à Montréal de 1830 à nos jours. *La première charte de Montréal*, [en ligne].
- La démocratie à Montréal de 1830 à nos jours. Jacques Viger,

- premier maire de Montréal, [en ligne].
- Robert, Jean-Claude. « VIGER, JACQUES », *Dictionnaire biographique du Canada*, [en ligne], vol. 8, 1985.
- Robert, Mario. « Chronique Montréalité no 7 : Le premier maire de Montréal est inhumé dans l'église Notre-Dame-de-Grâce », *Archives Montréal*, [en ligne], 2014.
- Ville de Montréal. Jacques Viger, [en ligne].

Les techniques en histoire et éducation à la citoyenneté au 1^{er} cycle du secondaire

Laurence Murray-Dugré

M.Éd., enseignante au secondaire

Dans le contexte actuel de l'enseignement, il semble devenir essentiel d'adapter nos approches et notre pratique à la clientèle qui se complexifie et se diversifie. Depuis la réforme pédagogique de 2005, la classe d'histoire au secondaire est invitée à s'adapter à cette nouvelle réalité. Auparavant un lieu d'enseignement davantage traditionnel (Charland, 2003), le cours d'histoire a aujourd'hui, entre autres visées, de favoriser le développement de l'élève comme citoyen actif (MÉLS, 2005). Ce cours permet l'acquisition de différents outils favorisant la compréhension des enjeux sociaux, politiques, économiques et culturels de la société dans laquelle l'élève évolue. Cette démarche doit permettre à l'élève de développer sa propre compréhension du monde à partir de l'étude de l'histoire. C'est dans cette finalité que l'histoire au premier cycle du secondaire est dorénavant jointe à l'éducation à la citoyenneté (MÉLS, 2005).

Cette nouvelle approche amène par la même occasion un changement de pratiques, ce qui concorde par ailleurs avec les propos de Bouhon (2010, p. 30) qui affirme qu'un nouveau programme suppose « de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, un renouvellement de son répertoire de techniques, de méthodes ou de stratégies d'enseignement dans la préparation et la mise en œuvre de ses leçons d'histoire ». Dans cette idée d'adaptation de la pratique, nous nous interrogeons aujourd'hui sur les différents moyens de favoriser l'apprentissage de techniques en histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) proposées en annexe de la progression des apprentissages (MÉLS, 2010).

Les huit techniques utilisées en HÉC au premier cycle du secondaire sont (MÉLS, 2010) :

1. Interpréter une ligne du temps
2. Réaliser une ligne du temps
3. Interpréter une carte
4. Réaliser une carte
5. Interpréter un document écrit
6. Interpréter un document iconographique
7. Interpréter un tableau et un diagramme
8. Construire un tableau et un diagramme

Une technique en HÉC, comme présentée par la progression des apprentissages (PDA) (MÉLS, 2010) et par Pageau (2008), s'organise en une série d'étapes de réalisation. Ce procédé oblige à faire une distinction entre un outil de diversification de l'enseignement et une stratégie d'apprentissage. À titre d'exemple, nous associons l'utilisation d'un document iconographique réalisé en groupe-classe de façon informelle, où l'enseignant questionne les élèves spécifiquement quant au contenu historique du document, comme un outil de diversification de l'enseignement. Nous considérons la diversification des outils lorsqu'il est possible d'observer une augmentation des sources d'informations disponibles destinées à l'élève et du même coup, représentant aussi une diminution de l'utilisation exclusive du manuel scolaire (Martel, 2013) comme soutien à l'apprentissage. À l'inverse, nous définissons les stratégies d'apprentissage comme « les actions réalisées par l'apprenant pour intégrer le contenu reçu ou pour développer les habiletés recherchées dans la situation pédagogique » (Paradis, 2006, p. 1). Pour répondre à cette finalité, des recherches mettent de l'avant la nécessité d'un enseignement explicite préalable à l'acquisition d'une stratégie (Bégin, 2008; Ouellet, 1997; Peters et Viola, 2003). De surcroît, De Ketele (2007) souligne aussi l'importance de suivre un ordre de réalisation préétabli pour permettre à l'élève de développer la stratégie. En d'autres termes, l'enseignant propose à l'élève un ordre de réalisation préétabli pour faciliter l'apprentissage du processus. Ces précisions sont essentielles dans une situation où l'élève n'élaborerait pas une stratégie qui coïnciderait avec les objectifs visés (Legendre, 2005). Peters et Viola (2003, p. 12) ajoutent que cet enseignement aidera nécessairement l'élève « à développer des habitudes de travail qui lui seront bénéfiques dans le monde scolaire, mais aussi, éventuellement, au travail ». Cela étant dit, l'enseignement d'une méthode de travail se traduit finalement par la série d'étapes de réalisation de la technique proposée par le MÉLS (2010) et par Pageau (2008).

Concrètement, l'enseignant doit, dans un premier

temps, préciser le processus de réalisation de la stratégie. Il semble aussi pertinent d'accompagner cet enseignement d'exemples pour permettre à l'élève de s'y référer à nouveau lors de son expérimentation. Cet enseignement doit permettre à l'élève d'identifier notamment « le nom de la stratégie, sa définition (quoi), la façon de l'utiliser (comment), le moment où l'utiliser, les circonstances (quand) et la raison de son utilisation (pourquoi) » (Peters et Viola, 2003, p. 17). En cohérence avec ces propos, Peters et Viola (2003, p. 34) montrent qu'il est aussi essentiel que l'élève puisse expérimenter la stratégie dans un contexte où l'enseignant pourra rapidement intervenir dans le but d'assurer une mobilisation adéquate du processus de réalisation. Dans ce contexte d'expérimentation, l'élève est mis en action et devient ainsi l'acteur principal dans l'intégration et la mobilisation de la stratégie d'apprentissage. Par la suite, celui-ci pourra enfin mobiliser, consciemment ou inconsciemment, les moyens les plus appropriés pour répondre au but recherché (Wenden et Rubin, 1987). La stratégie d'apprentissage peut donc être acquise par l'élève si ce dernier et l'enseignant sont en action durant le processus d'acquisition.

Ainsi, dans la pratique, nous observons maintenant qu'une technique, comme le proposent Pageau (2008) et le MÉLS (2010), peut s'acquérir comme une stratégie d'apprentissage. En regard aux éléments précédemment

présentés, l'enseignant est donc invité à réaliser un enseignement explicite des étapes de réalisation de la technique, accompagné d'exemples concrets. Ainsi, lorsque l'enseignant aborde une nouvelle réalité sociale en classe, l'élève met à profit ce processus pour, finalement, développer chaque étape de sa réalisation. La récurrence de cette expérimentation permet à l'élève d'appliquer la technique de façon autonome jusqu'à devenir un automatisme. Ainsi, l'élève aura intégré la technique comme une stratégie d'apprentissage lorsqu'il saura la transférer dans d'autres contextes d'apprentissage.

Finalement, la technique comme le propose le programme actuel de formation se distingue de l'outil de diversification dans sa manière de l'exploiter. La motivation de l'élève est grandement sollicitée et l'accompagnement de l'enseignant devient essentiel à la réussite et à l'intégration de la technique comme stratégie d'apprentissage. Elle lui permet enfin de travailler avec les sources tant avec son contenu qu'avec sa forme, tout en tenant compte d'une méthode de travail. Elle permet à l'élève d'apprendre à développer son esprit critique face aux différentes sources d'information qui lui sont présentées. Il semble donc évident que la technique répond ainsi à l'enjeu même du programme de formation en histoire et éducation à la citoyenneté au 1^{er} cycle du secondaire.

Sources

- Bégin, C. (2008). *Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 47-67.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- De Ketele, J.-M. (2007). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Martel, V. (2013). Lire en histoire : mieux lire les textes informatifs et s'ouvrir aux œuvres littéraires. *Traces : Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 51(1), 18-24.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Programme de formation à l'école québécoise au secondaire. Domaine de l'univers social*, 7, 295-368.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Progression des apprentissages. Domaine de l'univers social, techniques utilisées en histoire et éducation à la citoyenneté*. Repéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire/index.asp?page=annexe2 [Page consultée le 15 février, 2015].
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). *Programme de formation de l'école québécoise. Matériel didactique approuvé pour l'enseignement au secondaire, ensembles didactiques 2015-2016*, 21-23.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- Pageau, D. (2008). *Boîte à outils : univers social : 1^{er} et 2^e cycle du secondaire*. Montréal, Québec : ERPI.
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal, Canada : Guérin.
- Peters, M. & Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). Cité dans M. Peters & S. Viola (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.

Les grandes lignes de l'orientation des programmes de géographie de 1958 à nos jours

Sandra Chiasson Desjardins, doctorante en didactique de l'univers social à l'UQTR

Félix Bouvier, historien et professeur en didactique de l'histoire à l'UQTR

Plus de 50 ans se sont écoulés depuis la mise en place des premiers programmes ministériels d'enseignement de la géographie. Cet article vise à faire un tour d'horizon des principales orientations de ces programmes qu'a connues le Québec de 1958 à aujourd'hui. Si ce travail a été réalisé par Brosseau (2011) pour la période précédant 1958 ainsi que par Laurin (1999) pour la période de 1958 jusqu'aux années 1980, aucun écrit n'incorpore à ce jour le programme actuel par compétences mis en place depuis 2005. Ce travail – dont nous ne rendons compte ici que des grandes lignes – permet notamment de constater que les grandes orientations du programme actuel sont pour la plupart héritées de l'un ou l'autre des programmes précédents.

La géographie avant et pendant le Rapport Parent : les programmes de 1958 et 1963

Les programmes de 1958 et de 1963 – dont la seule distinction est l'ajout de la spécification « cours général et scientifique » pour celui de 1963 – visent à ce que l'élève découvre d'abord les caractéristiques physiques des territoires pour ensuite s'ouvrir aux caractéristiques humaines de ces mêmes espaces. Il dispose alors de quatre années d'études – de la 8^e à la 11^e année – pour explorer différentes régions du monde. Ces années sont marquées par une approche didactique qui mise sur le lointain vers le proximal, alors que l'on étudie d'abord les régions du monde qui sont géographiquement les plus éloignées de l'élève (Europe, Asie, Afrique et Océanie) pour s'approcher graduellement de sa réalité (Amériques, Canada puis le Québec). Aussi, le Rapport Parent qui suit met de l'avant la formation citoyenne que doit favoriser l'apprentissage de la géographie en se basant sur un volume publié par l'Unesco en 1952 : *L'enseignement de la géographie*.

Les programmes de 1967

Les programmes de 1967 sont inévitablement teintés de plusieurs des recommandations émises dans le Rapport Parent. À cet effet, la géographie est vue comme une discipline de choix pour développer chez l'élève de la première à la cinquième secondaire des attitudes de sympathie et d'ouverture au mode de vie des autres nations. On pose en quelque sorte les bases de l'éducation civique, sociale et politique (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964) devenue prégnante dans le programme actuel.

Aussi, tel que cela est perceptible dans le Rapport Parent, une certaine ambivalence est ressentie quant au type d'enseignement privilégié pour la géographie. D'une part, il y a une volonté de faire de la géographie une discipline où l'enseignant rend l'élève davantage actif en mettant de l'avant ses habiletés en matière de réflexion, de questionnement et d'analyse. Il est d'ailleurs demandé à l'enseignant d'enseigner de « façon concrète, visuelle et expérimentale » (ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec (MÉQ), 1967, p. 6). D'autre part, force est de constater que malgré cette volonté de se détacher d'une perspective encyclopédique et livresque, il demeure que l'enseignement-apprentissage de mots de vocabulaire et de définitions propres à la géographie occupe encore une place importante dans le contenu dicté. À cet égard, il est mentionné que « la fixation des notions géographiques résulte en partie de la connaissance précise du vocabulaire, de la nomenclature et des définitions propres de cette discipline [...] Un minimum d'exercices de vocabulaire et de définitions est donc nécessaire. Ici plus qu'ailleurs la règle du "peu mais bien" s'impose » (MÉQ, 1967, p. 6).

Enfin, fait intéressant à noter ici en ce qui concerne l'organisation du contenu de formation est l'inversion de la logique du lointain vers le proximal qui était de mise dans les programmes précédents. Désormais, au cours de son parcours scolaire, l'élève étudie les notions des

programmes à partir des territoires près de lui (Québec, Canada) pour graduellement en explorer d'autres, plus lointains.

Les programmes cadres de 1969

Dans une optique de continuité par rapport aux programmes de 1967, la volonté est toujours bien présente de rendre l'élève actif dans son apprentissage en misant davantage sur l'analyse de documents écrits et iconographiques propres à la géographie plutôt que sur l'apprentissage d'une nomenclature riche à apprendre bien souvent « par cœur ». Au niveau du contenu de formation, s'il reste le même pour les programmes de première, de deuxième et de cinquième secondaire, cela n'est toutefois pas le cas pour ceux de troisième et quatrième secondaire. À cet effet, c'est la place dédiée à l'étude des aspects physiques et humains du Québec et du Canada qui est revue à la baisse. Ces éléments sont désormais concentrés sur une seule année scolaire, en quatrième secondaire. Il semble à propos d'avancer ici que c'est le début de la place de plus en plus diluée accordée à l'étude de ces territoires, ceux des élèves et les nôtres.

Le livre Vert et le livre Orange

Bien que ces documents de consultation puis d'orientation des années 1970 n'aient pas le même poids que le Rapport Parent, il n'en demeure pas moins qu'ils indiquent aux programmes de géographie à venir de mieux préparer les élèves à jouer leur rôle social de citoyen. Aussi, le livre Vert annonce déjà les programmes par objectifs des années 1982 à 2005 en favorisant, dès les débuts du secondaire, l'objectif que l'élève puisse dès lors « représenter des données cartographiques (illustration graphique, cartographie...) » (MÉQ, 1977, p. 90).

Les programmes par objectifs de 1982

D'avantage détaillés, ces programmes continuent néanmoins à privilégier l'étude d'une géographie d'abord physique permettant à l'élève « de comprendre les espaces organisés » (MÉQ, 1982, p. 16), en première année du secondaire. Le programme a aussi des préoccupations quant à l'interaction « des facteurs humains et naturels qui les conditionnent » (*Ibid.*, p. 15), ce qui n'est toutefois étudié qu'en fonction du climat.

En troisième année du secondaire, le programme de géographie du Québec et du Canada invite l'élève à comprendre « le cadre spatial dans lequel il vit en soulignant particulièrement le rôle des principales ressources et de certains facteurs de l'organisation du territoire » (MÉQ, 1986, p. 15-16), qu'elles soient surtout

minières et hydrographiques, puis forestières, agricoles et enfin énergétiques. Aux cinquième et sixième rangs, les populations québécoise et canadienne sont étudiées, avec leur développement économique, assorties ensuite de certaines perspectives d'avenir.

Les états généraux sur l'éducation de 1995

En cette année référendaire au Québec, les visées de renforcement de l'éducation civique par l'école promues par le Rapport Parent reviennent en force par le relais des disciplines propres à « l'univers social », l'appellation scientifiquement bancale remplaçant à escient questionnable celle de sciences humaines. Il en découle pour la géographie de s'éloigner dès lors du Québec et du Canada pour privilégier plutôt l'étude « d'aspects de la géographie humaine » (MÉQ, 1995, p. 137) davantage internationaux.

Le programme par compétences de 2005

Désormais, c'est l'approche didactique et pédagogique par compétences, associée au constructivisme, qui a le haut du pavé. L'élève doit tout à la fois lire l'organisation d'un territoire, interpréter un enjeu territorial, puis construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire en ne priorisant plus des thématiques telles les ressources physiques d'un territoire (énergie, ressources minières), pour plutôt étudier « un phénomène complexe lié à l'utilisation de l'espace par les humains » (MÉQ, 2005, p. 310). Ce phénomène porte habituellement sur des aspects ou l'identité côtoie des thèmes tels la qualité de vie, le développement ou l'environnement. Quatorze territoires types sont structurés autour de réalités territoriales, qu'elles soient urbaines, ou encore, par exemple, forestière, touristique, énergétique, industrielle, protégée, autochtone, ou encore agricole, situées dans un espace national ou à risque. Notons ici qu'une perspective très internationale est priorisée et que l'étude des volets physiques et humains du Québec en particulier et du Canada en général perd nettement de son importance. Ceux-ci ont tendance à se fondre dans des comparaisons. Aussi et simplement pour illustrer ce phénomène, par ailleurs récurrent, lorsque l'élève étudie le territoire type de métropole, on lui soumet le prisme de la conservation patrimoniale urbaine en lien avec l'expansion de la ville. À cet égard, ce sont les aspects économiques et humains de la ville de Québec qui sont couverts en les comparant toutefois abondamment avec les réalités d'autres villes telles Athènes, Paris, Rome ou Beijing.

Le programme de géographie culturelle de 2013

En cinquième secondaire et dans l'esprit accentué de

ce qui précède, six aires culturelles sont proposées par le programme. Elles sont orientale, africaine, arabe, occidentale, latino-américaine et indienne. La définition qu'on en fait consiste pour chacune d'elles en «un vaste espace social qui regroupe des territoires présentant des caractéristiques géographiques et culturelles communes, notamment au plan architectural, linguistique ou religieux» (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2013, p. 1).

Conclusion

En traçant les lignes de force de l'évolution de l'enseignement de la géographie au Québec depuis bientôt soixante ans, il en ressort que la formation qu'elle permet ou peut permettre et qui tire son origine du Rapport Parent est de plus en plus citoyenne et

d'inspiration mondiale et de moins en moins locale, c'est-à-dire québécoise principalement. Dans cet esprit ou la géographie humaine a nettement pris le pas sur la géographie physique, nous pouvons nous demander s'il n'y aurait pas lieu de réorienter le tir et de voir dans un avenir prochain à ce que nos adolescents aient d'abord et aussi – ce n'est pas incompatible, loin s'en faut – des connaissances et des compétences géographiques qui partent de monde mieux connu du Québec, du Canada et du Nord-Est de l'Amérique, plutôt que de valoriser à outrance une approche mondiale. La logique cognitive d'apprentissage sur laquelle est basée le constructivisme n'en serait d'ailleurs que mieux servie si l'on y tient et cela pourrait aussi et surtout éviter de déplorer que les élèves connaissent par exemple de façon souvent fort aléatoire les réalités territoriales les entourant et où ils vivent puis vivront pour la grande majorité.

Références

- Brosseau, M. (2011). *Les manuels de géographie québécois : images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport Parent*. Québec : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, vol. 3.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1995). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*, Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.
- Laurin, S. (1999). La géographie enseignée : sa place dans la société québécoise. Dans J.-L. Klein et S. Laurin (dir.), *L'éducation géographique, formation du citoyen et conscience territoriale* (205-236). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (1967). *Géographie 11-21-31-41*. Québec : Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, livre Vert*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action, livre Orange*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (1983). *Programme d'études : Géographie générale*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (1982). *Programme d'études : Géographie du Québec et du Canada, 3^e secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec. (2005). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire en géographie, premier cycle*, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2013). *Programme de formation de l'école québécoise : géographie culturelle*, Gouvernement du Québec.

Le projet des pensionnats autochtones du Québec

« Passer en moins d'une génération du canot d'écorce à la fusée interplanétaire »

Marie-Pierre Bousquet

Directrice du Programme en études autochtones et professeur titulaire au département d'anthropologie de l'Université de Montréal

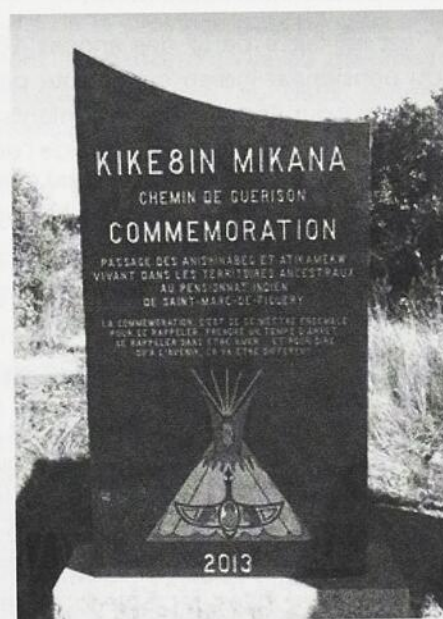
Je remercie infiniment Emanuelle Dufour pour sa relecture attentive et ses commentaires précieux. C'est un plaisir de pouvoir compter sur sa rigueur et son sens affûté de la critique. Je remercie également Marie-Ève Bélanger pour ses transcriptions, ses scans et sa patience quand je lui demande d'écouter jusqu'à satiété des documentaires des années 1950 et 1960.

Ce texte est dédié aux anciens des pensionnats indiens qui m'accordent leur confiance et partagent avec moi les souvenirs de leur jeunesse.

Dans son rapport « Appels à l'action » (2012), la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2007-2013) souligne combien il est nécessaire, au pays, de connaître « l'histoire et les séquelles des pensionnats ». L'expression revient plus d'une dizaine de fois dans le texte, accolant les deux termes, « histoire » et « séquelles », pour insister sur l'importance d'enseigner les conséquences générationnelles des pensionnats sur les communautés et familles autochtones. Dans le battage médiatique qui a eu lieu autour de la CVR, il a surtout été question de ces conséquences : les abus physiques et sexuels sur les enfants, les abus moraux et le désir d'éradiquer les langues et les cultures autochtones ont fait la une, fournissant des explications sur les hauts taux de suicide, d'alcoolisme, de violence familiale et autres fléaux sociaux qui affectent grandement les communautés amérindiennes et inuites. Ces répercussions doivent définitivement être transmises à travers l'enseignement scolaire. Mais il ne s'agira pas de résumer toute l'histoire des pensionnats à cela : il faudra comprendre comment s'est mis en place le cadre qui a permis à ces abus et à l'entreprise de « génocide culturel » (CVR, 2015a) d'exister, pour en saisir le contexte et savoir identifier ce qui peut en subsister, de nos jours.

Le titre de cet article est tiré d'un film documentaire de 1966 sur le pensionnat d'Amos, commenté par le père Louis-Roger Lafleur o.m.i. et réalisé par Fernand Guertin (Lafleur et Guertin, 1966). Ce texte se concentre sur l'his-

toire des pensionnats autochtones au Québec : quels sont-ils ? Quand ont-ils ouvert ? Quel était le contexte scolaire pour les Autochtones quand ils ont commencé à opérer ? Quelle était l'idéologie en place ? Ont-ils des spécificités par rapport au reste des pensionnats autochtones au Canada ? Je présente ici un genre de synthèse de mes recherches, lectures, articles et communications sur le sujet. Le point de vue exprimé reflète donc celui d'une allochtone en sciences sociales et non celui d'une survivante des pensionnats. Nous en sommes encore au stade où les mémoires individuelles des participants¹ à cette histoire se sédimentent et se métabolisent pour devenir des mémoires collectives qui, elles-mêmes, avec l'usage d'autres sources (archives écrites et filmées, photos), se transformeront en une histoire nationale.



Stèle commémorative installée depuis 2013 à Saint-Marc-de-Figury

Tableau 1 – Pensionnats indiens du Québec

Établissement	Lieu	Autorité	Dates
Fort George (St. Phillip's)	Fort George, Baie James	Église anglicane	1932-1975
Fort George (St. Joseph's Mission, Résidence Couture, Sainte-Thérèse-de-l'Enfant-Jésus)	Fort George, Baie James	Église catholique	1931-1978
Sept-Îles (Seven Islands, Notre-Dame, Maliotenam)	Sept-Îles, Côte-Nord	Église catholique	1952-1971
Amos (Saint-Marc-de-Figuery)	Amos, Abitibi	Église catholique	1955-1973
Pointe-Bleue	Mashteuiatsh, Saguenay-Lac-Saint-Jean	Église catholique	1960-1991
La Tuque	La Tuque, Mauricie	Église anglicane	1963-1978

De quelle histoire nationale il s'agira, celle des nations autochtones ou celle du Québec, je ne traiterai pas la question. Mais il faut retenir que l'histoire des pensionnats autochtones du Québec est encore un récit inachevé.

Tableau 2 - Les foyers / résidences

Foyers	Région	Dates
Foyers Mistassini	Baie James	Septembre 1971 – juin 1978
Foyers de Fort George	Baie James	1975 - 1978

Qu'est-ce qu'un « pensionnat autochtone » ?

Il est question ici des pensionnats recensés dans la « Convention de règlement relative aux pensionnats indiens » ou CRRPI (*Indian Residential School Settlement Agreement*, IRSSA). La CRRPI est entrée en vigueur en 2007 et comporte cinq volets : le Paiement d'expérience commune (PEC), le Processus d'évaluation indépendant (PEI), la Commission de vérité et réconciliation (CVR), la Commémoration et les Services de santé et de guérison. La CRRPI n'a pris en compte que les pensionnats existant depuis la Confédération (1867). Ainsi, s'il a bien existé des pensionnats en Nouvelle-France, puis un dans le Bas-Canada (à Châteauguay de 1829 à 1853, voir Chaurette 2011), ils n'entrent pas en considération quand on parle de « pensionnats autochtones ».

C'est en fait à partir des années 1880 que le modèle du pensionnat indien est adopté par le gouvernement fédéral pour l'éducation des enfants autochtones, dans le but de « tuer l'Indien au cœur de l'enfant » (CVR, 2015a) dans le cadre d'une politique officielle d'assimilation. Officiellement, il y eut 139 pensionnats au Canada. Plus de 150 000 enfants les ont fréquentés. On estime à environ 13 000 le nombre d'enfants autochtones qui furent pensionnaires au Québec².

Quels sont les pensionnats autochtones au Québec ?

Sont inclus dans cette catégorie les « pensionnats indiens », les foyers résidentiels qui accueilleraient les élèves fréquentant un externat et les foyers fédéraux inuits. Les tableaux suivants recensent tous les établissements reconnus par la CRRPI pour le Québec. Notons que, dans le tableau 1, les dates indiquées sont celles du rapport final de la CVR (2015) et peuvent différer de ce que les chercheurs considèrent comme les

dates d'ouverture et de fermeture officielles³.

Plusieurs remarques s'imposent déjà. Tout d'abord, ces pensionnats indiens ont ouvert relativement tardivement par rapport au reste du Canada. Ensuite, ils sont peu nombreux. Enfin, cette liste ne comprend pas les pensionnats hors Québec (notamment en Ontario et en Nouvelle-Écosse) que fréquentèrent aussi les enfants issus de communautés situées au Québec. À titre de comparaison, il y eut 18 pensionnats indiens en Ontario, 15 au Manitoba, 20 en Saskatchewan, et 18 en Colombie-Britannique. Les pensionnats d'Ontario, pour prendre un exemple, ont ouvert entre 1838 et 1949⁴.

Deux foyers, non confessionnels, font aussi partie de la liste des pensionnats reconnus pour le Québec. Il n'est pas exclu que d'autres s'ajoutent, car plusieurs demandes ont été déposées au titre de l'article 12 de la CRRPI. Cet article établit deux critères⁵ :

1. L'enfant doit avoir été placé dans un pensionnat, hors de son foyer familial, par le Canada ou en vertu de son autorité pour fins d'éducation.
2. Le Canada doit avoir été conjointement et exclusivement responsable du fonctionnement du pensionnat et de la garde des pensionnaires (par exemple, l'institution était la propriété du gouvernement fédéral; le Canada agissait en lieu et place des parents de l'enfant; le Canada était au moins partiellement responsable de l'administration de l'établissement; le Canada inspectait ou avait le droit d'inspecter l'établissement; le Canada avait ou non désigné l'établissement comme un pensionnat indien).

Jusque-là, beaucoup des demandes rejetées l'ont été pour cause de manque de documentation. Il est donc

Tableau 3 – Foyers fédéraux inuits au Québec ("hostels")

Établissement	Lieu (Nunavik)	Date de création
Foyer fédéral de Port Harrison (Inoucdjouac, Innoucdouac)	Inukjuak	1960-1971
Foyer fédéral de Great Whale River (Poste-de-la-Baleine, Kuujjaraapik)	Kuujjaraapik/Whapmagoostui	1960-1970
Foyer fédéral de Payne Bay (Bellin)	Kangirsuk	1960-1962
Foyer fédéral de George River	Kangirsualujjuaq	1960

possible que la liste s'allonge dans les années ou les décennies à venir.

Pour les Inuits, le ministère des Affaires autochtones reconnaît comme « pensionnats » quatre foyers fédéraux, non confessionnels. Ils sont énumérés dans le tableau 3. Les foyers inuits reconnus sont ceux qui hébergeaient les enfants dans une structure institutionnelle. Ils étaient non confessionnels. La liste exclut les externats et les structures privées.

Le contexte scolaire

En 1920, un amendement à la *Loi sur les Indiens* (1876) rendit la scolarisation des enfants amérindiens obligatoire⁶. Quel était alors le contexte pour les enfants autochtones au Québec ? À cette époque, il n'existait officiellement que 14 communautés amérindiennes (contre 40 aujourd'hui), la plupart des familles continuant à être semi-nomades. Quelques-unes de ces communautés comptaient déjà des écoles : Lorette (actuelle Wendake) depuis 1792, Saint-François (actuelle Odanak) depuis 1803, Caughnawaga (actuelle Kahnawake) depuis 1826, St-Regis (actuelle Akwesasne) depuis 1835. Ces écoles étaient au cœur d'enjeux confessionnels car implantées par des sociétés protestantes ou par des Amérindiens ayant étudié aux États-Unis dans des institutions vouées à propager des idées protestantes (notamment le Dartmouth College, à Hanover, N.H.). Cela ne plaisait pas à l'Église catholique, majoritaire, qui n'était pas forcément favorable à la scolarisation. En effet, celle-ci pouvait miner l'autorité des missionnaires (Chaurette, 2012). À partir des années 1850, l'Église changea ses positions et commença à encourager l'établissement d'écoles de mission pour les enfants semi-nomades, qui opéraient le temps de la mission d'été, profitant de la présence des familles rassemblées pour la saison autour des postes de traite. Elle encouragea aussi les écoles de jour, ouvertes de septembre à juin, du lundi au vendredi. À priori, les parents amérindiens n'étaient pas contre le fait que leurs enfants aillent à l'école : dans certains cas, ce fut eux qui demandèrent l'ouverture d'une école dans leur communauté. Ce fut notamment le cas à Bersimis-Les Escoumins, dès 1904, mais le gouvernement fédéral n'accepta de financer la construction de l'école qu'en 1924, arguant avant cela que les enfants innus pouvaient aller à l'école « de Blancs » la plus proche et que la

population de Bersimis était trop petite et trop nomade. Les archives des Affaires indiennes (RG-10), qu'il faudra continuer à analyser, montrent qu'en général, les parents nomades amérindiens, à l'instar de bien des parents sédentaires québécois au début du 20^e siècle, ne voyaient pas forcément l'intérêt de voir leurs enfants acquérir plus que les bases de l'alphabétisation, d'autant que le fait de dépasser le niveau de l'école primaire impliquait toujours un éloignement géographique prolongé de leurs enfants.

Bref, en 1920, quand la Loi rendit obligatoire la scolarisation des Amérindiens, les agents des Affaires indiennes, chargés d'inscrire à l'école les enfants qui n'y étaient jamais allés, choisirent un établissement en fonction de différents critères : la localisation des parents, leur mode de vie (sédentaire ou nomade), leur confession, les places disponibles. Rappelons qu'à cette époque aucun pensionnat autochtone n'existait au Québec. Donc les agents, pour les enfants du Québec, avaient trois choix : les écoles de mission (qui duraient en moyenne deux ou trois mois par an); les écoles de jour amérindiennes ou les écoles de rang; ou enfin un pensionnat de la province voisine (par exemple Spanish ou Sault-St-Marie, en Ontario). Mais notons que jusqu'à l'ouverture des pensionnats au Québec, beaucoup d'enfants amérindiens de la province passaient sous le radar et fréquentaient les bancs d'école au maximum l'équivalent cumulé d'à peine une ou deux années scolaires sur les huit ans d'école obligatoire.

Qui devait aller dans les pensionnats ? Quelle était l'idéologie en place ?

Il peut sembler curieux que la majorité des pensionnats au Québec aient été créés après 1949. En effet, avant cette date, qui marque la refonte des politiques concernant l'éducation des Autochtones au Canada, le gouvernement favorisait une scolarisation par ségrégation. Après, il privilégia plutôt l'intégration, et donc l'envoi des enfants dans des écoles qui ne leur étaient plus spécifiquement destinées (Raptis et Bowker 2010). Ce choix était aussi financier, car le coût des pensionnats autochtones s'avérait élevé. Pourquoi donc avoir développé des pensionnats après 1950 au Québec ?

Les buts de l'éducation scolaire des jeunes Autochtones au Canada sont souvent résumés en trois mots : civiliser, christianiser, assimiler. Ces termes sous-entendaient un certain nombre d'autres buts : l'anglicisation ou la francisation, la déculturation et l'urbanisation. L'éducation devait « préparer les Indiens à leur vie de futurs citoyens, afin de vivre en tant que personnes civilisées, respectant les valeurs chrétiennes et civiques du pays » (Leforestier 2012 : 69). Il s'agissait de faire en sorte que les enfants apprennent de nouveaux modèles, complètement différents de ceux de leurs parents et de leurs réseaux sociaux, pour qu'ils n'aient plus envie (ni la possibilité) de reproduire les façons de faire de leurs ancêtres. Il fallait les habituer à la sédentarité, aux « bonnes manières » (des Euro-Canadiens), et les instruire de façon à ce qu'ils soient productifs pour le pays. L'idée était que les Autochtones, à moyen et long terme, se fondent dans la masse des Canadiens, sans droits particuliers, sans autre sentiment d'appartenance que celui d'être des citoyens comme les autres.

On peut s'étonner alors que les pensionnats du Québec aient majoritairement été créés à une époque où le gouvernement prônait leur fin. Mais selon la politique officielle, le modèle du pensionnat était principalement dirigé vers des catégories d'enfants spécifiques :

les enfants issus de foyers brisés ou ayant des parents incapables de prendre soin d'eux; les enfants de parents nomades dont le mode de vie était incompatible avec l'organisation scolaire; les enfants vivant dans des lieux isolés; ceux venant de familles défavorisées sur les plans social et économique, peu propices à encourager une présence régulière et soutenue à l'école (Renaud, 1958). Autrement dit, dans le regard des allochtones, les Autochtones du Québec étaient presque tous visés. Pour ces raisons, les Oblats de Marie Immaculée recommandaient de construire des pensionnats dans la province (Bousquet, 2006). Ils faisaient pression sur le gouvernement fédéral en ce sens depuis le début des années 1940 et obtinrent gain de cause au début des années 1950. Ils se virent en même temps confier la responsabilité de la majorité des internats qui allaient être mis sur pied.

Un projet oblat paradoxal : conserver l'indianité dans la « civilisation »

En ce qui concerne les pensionnats tenus par les Oblats, donc excluant les foyers fédéraux et les deux pensionnats anglicans, on notera un important paradoxe de dé-

Ce qui diffère des projets des autres pensionnats est que le projet éducatif oblat ne visait officiellement pas à éradiquer l'identité des enfants, mais à la conserver, du moins à en conserver l'apparence pittoresque.

part : forts des enseignements tirés des erreurs des pensionnats de l'ouest et de leur proximité avec les familles amérindiennes, les Oblats du Québec pensaient être les mieux outillés pour éviter un « conflit de cultures » et offrir le projet pédagogique le mieux adapté. Ce projet était le fait d'une certaine frange oblate, éclairée et pas forcément représentative de tous les membres de la congrégation. Ces hommes, sous la direction du père André Renaud o.m.i., directeur de la Commission oblate des études indiennes et esquimaudes en matière d'éducation, voulaient tenir compte des avancées scientifiques en éducation, en psychologie, en anthropologie, pour « faire éclore chez eux [les élèves] des sentiments éclairés de fierté personnelle et ethnique » (Rapport de *Vie Indienne*, journal oblat, cité dans Bousquet, 2012). En gros, ils pensaient être capables de comprendre la culture des enfants pour les former à être « civilisés » tout en préservant leur indianité.

Les Oblats récupéraient des enfants qui étaient déjà presque tous catholiques. En effet, dans les années 1950, on pouvait considérer que la plupart des Amérindiens du Québec avaient été convertis, généralement au catholicisme (pour la majorité) ou à l'anglicanisme⁸. Le processus d'évangélisation avait été soutenu pendant tout le 19^e siècle, particulièrement à partir

des années 1850, et il n'existait plus au 20^e siècle de bande qui n'ait pas été la cible d'une mission. Les pensionnats avaient pour but de renforcer une entreprise qui avait commencé bien des décennies auparavant. On peut donc dire que la christianisation était un but majeur, mais pas nouveau.

Ce qui diffère des projets des autres pensionnats est que le projet éducatif oblat ne visait officiellement pas à éradiquer l'identité des enfants, mais à la conserver, du moins à en conserver l'apparence pittoresque. Pourtant, l'idée en elle-même est contradictoire : comment former des jeunes à être fiers de ce qu'ils étaient sans être soi-même dépositaire de leurs cultures ? Sans leur parler leurs langues ? Ou en leur enseignant une version de l'Histoire où les Amérindiens tenaient un mauvais rôle (l'ennemi, l'Iroquois), ou un rôle subalterne (l'Indien évangélisé, accueillant les hommes en soutanes) ? Les Oblats pensaient en outre que le mode de vie et les connaissances des parents étaient obsolètes dans le monde où leurs enfants allaient vivre : « finie la vie paisible en forêt où la connaissance intime de la nature valait toutes les sciences livresques. La loi du plus instruit devenait la meilleure » (Lafleur et Guertin 1966). Qu'ils

le pensent à juste titre ou non n'est pas la question : le fait est que le paternalisme ambiant retirait aux parents autochtones le droit de décider s'ils pouvaient transmettre leurs savoirs à leurs enfants. Enfin, gens de leur époque, la plupart des Oblats, mais aussi des religieuses (qui s'occupaient des filles) et des professeurs laïcs, considéraient que les Amérindiens étaient primitifs, que les parents étaient « de piètres éducateurs » (Brochu et Cloutier, 1957), que leur milieu de vie était malsain et qu'ils étaient ignorants, naïfs et sous-développés. L'environnement humain des pensionnaires était donc de facto incompatible avec la mise en œuvre du projet, voué dès le départ à l'échec.

Une éducation « depuis l'art de se peigner jusqu'aux subtilités de la grammaire »

Quand on a vécu sous la tente, dans la poésie des bois, et qu'on parle seulement l'algonquin ou le tête-de-boule, on a des tas de choses à apprendre, depuis l'art de se peigner jusqu'aux subtilités de la grammaire, avant de parvenir au certificat de 7^e année ! (Brochu et Cloutier 1957)

Les autobus se sont arrêtés devant le pensionnat et en débarquant, j'ai compris que le changement serait encore plus grand que tout ce que j'avais jamais pensé. On entra dans une grande salle et il y avait des casiers sur trois côtés. On nous a donné un casier à chacun et sur chaque casier, il y avait un numéro. Ça, c'était moi, j'étais ce numéro et, à l'avenir, mes bas, mes chemises, mes pantalons seraient marqués par ce numéro. On nous a dit ensuite de mettre nos choses personnelles dans nos casiers. J'étais inquiet, je ne savais pas trop ce qui m'arriverait. Je ne savais pas non plus que je passerais dix mois là. Je pensais que je retournerais chez nous la semaine suivante. Richard, Wemotaci. (CSSSPNQL 2010 : 63)

Les enfants inscrits dans les pensionnats indiens partirent en taxi, en train ou en autobus, sous la surveillance de religieux⁹. Les voyages pouvaient durer plusieurs jours. Les récits des anciens pensionnaires présentent souvent des similitudes sur de nombreux points. Tout d'abord, l'arrivée au pensionnat fut un choc : en général, les enfants étaient déshabillés, leurs affaires personnelles confisquées. Ils étaient lavés et on leur coupait les cheveux après l'administration d'un produit anti-poux. Tous les garçons et toutes les filles, séparés les uns des autres

et par classes d'âge, se voyaient attribuer chacun un uniforme et un numéro, numéro qui allait être imprimé sur toutes les pièces de vêtements leur appartenant. À part



Pensionnat d'Amos
Archives Deschâtelets

les missionnaires, personne ne parlait leurs langues : ni les frères, ni les sœurs, ni le personnel non religieux. Dès le premier jour, les enfants comprenaient que s'exprimer dans leurs langues maternelles allait être réprimé. Puis ils découvraient les bâtiments : les salles de classe, les dortoirs, la chapelle, les salles de bains, la ferme (au pensionnat d'Amos), la cordonnerie (au pensionnat de Malietenam). Il faut s'imaginer ce que cela pouvait représenter pour ces enfants, élevés en forêt ou en toundra avec leurs frères

et sœurs, recevant une éducation non coercitive, un apprentissage par essai-erreur et par observation, dans des codes de conduite complètement différents. Eux qui avaient toujours dormi par terre sur des lits de sapinage et qui avaient chacun des responsabilités (chercher l'eau, ramasser du bois, poser des collets) découvraient les lits, les murs, les immenses pièces, les douches, la vie en collectivité mais sans leur fratrie, la prise en charge de toute leur vie, la perte de toute possibilité d'initiative et une éducation coercitive où la discipline régnait en maître. Il n'y avait aucun temps libre dans les emplois du temps car même les loisirs étaient très encadrés.

L'apprentissage du français et de l'anglais était la première priorité. Chaque jour commençait, dans les pensionnats indiens, par une messe. La messe était, dans certains pensionnats (pas tous), un des rares moments où la pratique des langues vernaculaires amérindiennes était permise : les prières et les chants étaient souvent dans ces langues, pour que les enfants puissent prier avec leurs parents quand ils sortiraient de l'institution. Au pensionnat d'Amos, des chants religieux en algonquin et en atikamekw étaient même diffusés par haut-parleur pendant les récréations. Ensuite, il faut comprendre que l'éducation dans les pensionnats ne se limitait pas à la scolarité : outre les cours, les mêmes qui se donnaient dans les écoles élémentaires au Québec et qui comprenaient le catéchisme, les enfants apprenaient l'hygiène, l'art de se coiffer et de s'habiller (les plus grands portant des blazers à écussons avec cravates), la tenue d'une maison et les arts ménagers pour les filles, l'apprentissage de métiers possibles pour les garçons (électricité, menuiserie, jardinage). La discipline était constante : les châtiments corporels étaient monnaie courante et

le moindre écart était sanctionné, que les enfants comprennent ou pas ce qu'ils avaient bien pu faire de mal. Les élèves devaient participer à tout le fonctionnement du pensionnat : le ménage, le lavage, la préparation des repas, l'entretien des vêtements et des chaussures, sous la supervision constante de religieux. Les loisirs comprenaient des cours de ballet, de théâtre, de danse (gigue), de musique (violon, guitare, harmonica, accordéon), de chant choral, des travaux manuels, des clubs 4-H¹⁰. Le soir, pouvaient avoir lieu des bingos. Le sport tenait une grande place, en particulier le hockey.

Deux choses sont importantes à retenir : la première, c'est que le niveau scolaire des pensionnats du Québec fut sans doute globalement de meilleure qualité que dans bien des pensionnats de l'Ouest canadien. En témoignent plusieurs survivants dans le livre de l'historien autodidacte attikamekw Gilles Ottawa (2010). La deuxième, c'est que le modèle d'adulte proposé, ou plutôt imposé, aux pensionnaires, n'avait à peu près rien à voir avec les modèles véhiculés par leurs parents et grands-parents. On diffusait aux enfants le schéma occidental du bon « civilisé », les hommes ayant un emploi salarié et les femmes s'occupant de leur foyer. La notion de civilisation comprenait tout ce qu'un enfant incorpore durant son apprentissage : les postures et le maintien, les gestes intimes du quotidien, le sens du goût (le bon et le mauvais), les notions de propreté et de saleté, etc. Des cultures originelles des élèves ne subsistaient, au pensionnat, que des aspects folkloriques : personnifier les Amérindiens accueillant Jacques Cartier ou écoutant des Robes noires venus leur enseigner l'Évangile dans des saynètes édifiantes, porter des coiffes de plumes ou autres attributs caricaturaux façon Hollywood comme si les tenues traditionnelles n'étaient que des déguisements. De nombreux anciens élèves se souviennent avoir souvent entendu, de la part des membres du personnel des pensionnats, des discours méprisants sur leurs parents et le mode de vie de ceux-ci. Nombre d'entre eux ont intériorisé ce mépris, apprenant à détester leur propre identité. Une étude « ethno-psychologique », publiée en 1970, en donne un exemple frappant : l'auteure, Françoise Ducottet-Delorme, analyse les réponses de 44 enfants algonquins « résidant à cette époque dans un internat catholique » pour voir comment ils recevaient et interprétaient leur éducation. Elle montre que les enfants « ne s'identifient ni à leurs ancêtres, ni à ce que leurs parents en ont gardé, mais à leur propre caricature » (1970 : 116), Indiens de western, sauvages et ennemis. Les Inuits ayant fréquenté les foyers fédéraux présentent les mêmes types de souvenirs et les mêmes traumatismes (Montanez, 2002). Si on doit donc retenir

une troisième chose, c'est que le système du pensionnat fut un système violent, physiquement, moralement, culturellement. Bien souvent, même si faire l'échelle de la souffrance est dérisoire, les survivants indiquent que le pire fut le sentiment d'abandon, le fait de se sentir perdu, la peur au ventre, manquant d'amour et de tendresse. En ce sens, on peut dire que tous les élèves ont été abusés, certains (difficile d'en estimer la proportion) de façon sexuelle ou par des coups, tous en étant témoins et récepteurs de toute cette violence.

« Québécoiser » les enfants amérindiens

Pour les petits Indiens comme pour tous les autres petits Canadiens, c'est enfin leur après-midi de hockey. Les premiers occupants du pays jouent aux habitants. Petits Indiens d'Amos, Russes, Suisses, Torontois... quand ils mettent le pied sur la glace, se sentent tous un cœur de Canadien. (Lafleur et Guertin 1966)

En apprenant les pas de danse des Blancs, ils passent facilement du connu à l'inconnu et assimilent la civilisation dans laquelle ils sont appelés à vivre. Bien qu'ils aient eux-mêmes un folklore et des légendes assez riches, on les familiarise avec les fables qui contiennent la sagesse un peu cynique de ce monde cruel qui est déjà le leur. (Lafleur et Guertin 1966)

Cela peut paraître logique, mais les élèves des pensionnats autochtones francophones du Québec furent, contrairement aux autres pensionnats du Canada, éduqués pour devenir des Canadiens français. Cette particularité, peut-être parce qu'elle tombe sous le sens, est rarement évoquée dans les recherches et surtout, ses effets n'ont encore jamais été analysés.

La « québécoisation » des enfants s'est effectuée de façon concrète, par la langue française, le chant, la danse, la musique, les références littéraires. Les jeunes écoutaient et reproduisaient des répertoires de chants scouts et de soirée canadienne d'un côté, d'études classiques de l'autre. La nourriture a aussi été un vecteur d'acculturation : lors de discussions, d'anciens pensionnaires m'ont raconté leurs premières expériences du riz (qui faisait mal au ventre), des navets (dont certains ont toujours horreur), des pommes, du gruau et des rôties, eux qui ne connaissaient pas la notion de petit déjeuner, ayant l'habitude le matin de manger essentiellement les restes de la veille. Les découvertes culinaires n'ont pas été interprétées de la même façon par les pères oblats et par les enfants amérindiens. Le père Fortin o.m.i. raconte ainsi dans ses mémoires :

Quand un Indien accuse quelqu'un malicieusement, il y a toujours un fondement dans les faits, mais le fait est faussement interprété pour at-

teindre le but. Ainsi, à La Romaine, on accusait les responsables du Pensionnat indien de Sept-Îles de faire manger des pelures de patates aux enfants. [...] J'ai compris alors, c'était un luxe de restaurant, la cuisinière leur servait parfois des patates en "robe des champs". (Fortin 1992 : 77)

Gilles Ottawa, quant à lui, parle des « menus identiques d'une semaine à l'autre », composés de « spaghettis qui nagent », de baloney frit, « de patates bouillies souvent noircies, de fèves au lard trop cuites, d'une tourtière du Lac-Saint-Jean souvent faite de trop peu de viande et de trop de pommes de terre », et du souper du dimanche fait de « sandwichs accompagnés de boissons gazeuses » (Ottawa 2010 : 57).

Le sport, enseigné dans le cadre d'une philosophie éducative de type « un esprit sain dans un corps sain », a aussi concouru à la québéquisation des enfants (et plus largement la canadianisation) : le hockey, le ballon-balai, le ski, le baseball. Mais précisons que la pratique des sports, et surtout le hockey, est toujours citée par les survivants comme un point positif, un lieu où vider sa rage et se sentir bien. Au début des années 1960, Jean Béliveau, le célèbre joueur des Canadiens de Montréal, fut invité à venir rencontrer les joueurs de l'équipe du pensionnat d'Amos; en 2014, lors du 25^e tournoi de hockey mineur de Pikogan, six anciens pensionnaires reçurent une photo laminée de cette visite, dont ils avaient gardé un souvenir émerveillé (Guindon, 2014). Le hockey reste un sport très populaire dans les communautés autochtones, qui ont produit de grands joueurs. Enfin, les carnivals d'hiver, leurs parades et leurs compétitions, inspirés du carnaval de Québec, ont participé à cette entreprise de transformation de l'identité. De même, les élèves ont été familiarisés avec les drapeaux fleurdelisés, qu'on leur distribuait et qu'ils devaient agiter lors des visites de personnages importants (par exemple le délégué apostolique).

Pourra-t-on un jour évaluer les conséquences invisibles de cette québéquisation, dans les choix et dans les goûts, mais aussi dans la mentalité ? Un survivant du pensionnat d'Amos, écoutant des étudiants étrangers parler des Québécois, m'a demandé un jour si son manque de confiance en lui-même ne provenait pas aussi du fait que les personnes chargées de son « assimilation » étaient Québécoises et se sentaient elles-mêmes nées « pour un petit pain », « colonisées » dans le sens où Albert Memmi le décrit dans son *Portrait du colonisé* (1985). Pour délimiter les contours de ces conflits possibles d'identification, il sera nécessaire d'investiguer la question, ce qui n'est pas encore vraiment le cas actuellement.

Les parents et le retour à la maison

Quand les pensionnats ouvrirent, les parents des futurs élèves durent laisser partir leurs enfants. Étaient-ils d'accord ? Beaucoup semblaient l'être, voulant une bonne éducation pour leurs enfants et conscients que le monde où ils vivaient était en train de changer à grande vitesse. Certains ont même choisi et demandé que leurs enfants aillent dans des pensionnats, à la lumière de ce qu'ils en avaient compris dans les présentations, plutôt sommaires, qui leur avaient été faites. Mais se rendaient-ils compte de ce qui allait se passer ? On peut généralement affirmer que non : n'ayant pour la plupart jamais eux-mêmes fréquenté ces écoles, ils ne se doutaient pas qu'ils ne pourraient plus voir leurs enfants entre septembre et juin (sauf à Noël, pour ceux qui pouvaient venir rendre visite au pensionnat). En outre, ils avaient le plus souvent une grande confiance dans les missionnaires, qui parlaient leur langue et étaient considérés comme des hommes de Dieu, et ne pensaient pas que cette confiance pouvait être trahie. Les autres parents, qui ne voulaient pas se séparer de leurs enfants, n'eurent pas le choix : ils n'avaient pas voix au chapitre. Seules les décisions des agents des Affaires indiennes, aidés par les travailleurs sociaux, la Gendarmerie Royale du Canada et les missionnaires, comptaient. Les parents qui opposaient des refus risquaient la prison.

Les retours des pensionnaires dans leurs familles ne fut pas des plus aisés, ni au point de vue émotionnel, ni au point de vue pratique. Beaucoup de survivants en ont voulu à leurs parents de les avoir laissé partir, de ne pas s'être battus pour eux. Certains m'ont raconté combien ils trouvaient difficile de parler avec eux, d'abord parce qu'ils avaient oublié leur langue au pensionnat. Ensuite, parents et enfants ne savaient pas quoi se dire entre eux, n'ayant plus les mêmes références et peu de souvenirs en commun : « mes parents, ils étaient comme gelés, ils ne me prenaient pas dans leurs bras ». Le pensionnat a détruit le lien parents-enfants d'une manière si durable que beaucoup d'anciens pensionnaires sont convaincus d'avoir été eux-mêmes de mauvais parents, ne sachant pas comment se comporter comme tels. Par ailleurs, les anciens pensionnaires n'étaient devenus fonctionnels ni pour la société de leurs parents, ni pour celle des Eurocanadiens. Ils n'avaient pas reçu l'ensemble du patrimoine de mythes et de récits qui renferment les codes de conduite, le sens de l'histoire, la philosophie morale. Leurs parents et grands-parents constataient leur acculturation : beaucoup d'anciens pensionnaires eurent l'impression d'être traités comme des « pommes », rouges à l'extérieur et blanches à l'intérieur. Les jeunes issus de familles nomades retrouvaient des parents qui, dépouillés de leurs responsabilités parentales, étaient



Budget de

500 \$

à remporter pour réaliser un projet pédagogique!

Critères d'admissibilité

Le projet soumis doit :

1. Avoir une portée assez large afin de rejoindre un nombre significatif d'élèves.
2. Amener les élèves à produire un texte informatif ou réflexion, une présentation orale, une création visuelle ou plastique dans le cadre du projet.
3. Amener les élèves à découvrir l'histoire du Québec et du Canada par une approche pédagogique originale.
4. Permettre le développement de l'esprit critique ou de l'ouverture sur le monde.
5. Être en lien avec le programme d'histoire du Québec de 3e et 4e secondaire.
6. Être réalisé avant la fin de l'année scolaire 2017-2018.

L'enseignant qui soumet un projet doit être membre de la Caisse Desjardins de l'Éducation.
Pas encore membre? Qu'attendez-vous!

Pour soumettre un projet :

Rendez-vous sur le site de la SPHQ avant le 15 juin 2017

Bonne chance!



Desjardins
Caisse de l'Éducation



**Votre passion,
notre devoir!**

parfois devenus alcooliques, malades de chagrin, parfois devenus sédentaires dans des communautés toutes nouvelles où personne ne reconnaissait rien. Ceux dont les familles vivaient encore essentiellement des activités traditionnelles ne pouvaient pas vraiment y prendre leur place, n'ayant pas reçu, du moins pas assez, les enseignements et les savoirs nécessaires à la vie dans leur milieu d'origine, où le piégeage, la pêche et la chasse se pratiquaient encore largement. Enfin, n'oublions pas les parents qui ne revirent jamais certains de leurs enfants, morts au pensionnat, dont ils apprirent le décès parfois plusieurs années après. Certaines tombes n'ont jamais pu être localisées.

C'est à nous tous d'aménager notre société de manière que nos victimes d'hier et nos pupilles d'aujourd'hui ne regrettent jamais d'y être intégrés par la force des choses et du progrès. (Lafleur et Guertin 1966)

D'un autre côté, la société eurocanadienne ne les attendait pas non plus et ne semblait pas prête à les intégrer, de quelque manière que ce soit, car ils restaient des « sauvages ». La remarque du père Lafleur est restée lettre morte. Ducottet-Delorme, en 1970, affirmait que les enfants amérindiens avaient devant eux « le dilemme suivant » :

- garder leur identité culturelle en restant au sein de la réserve, c'est-à-dire dans une situation de sous-prolétariat;
- s'assimiler au monde blanc, en acquérir les avantages matériels, au risque de subir un « génocide culturel », comme écrivait l'un d'eux. (Ducottet-Delorme, 1970 : 112)

On sait avec le recul qu'elle sous-estimait la gravité dudit dilemme, car rester au sein des réserves n'a pas non plus garanti la conservation de leur identité culturelle. En effet, cette identité était d'abord et avant tout liée au territoire de leur famille et de leur Première Nation, et non à ces villages sous tutelle fédérale pour la plupart alors à peine sortis de terre. Mais on voit avec cet article, avec ceux d'autres chercheurs dès cette époque (comme Sindell, 1968, qui a étudié les problèmes de formation de l'identité chez les jeunes Cris fréquentant le pensionnat indien anglican de La Tuque), et avec les écrits de certains Oblats, que plusieurs savaient que les élèves des pensionnats autochtones du Québec allaient vivre de grandes tensions résultant des nécessités d'ajustement à l'une et l'autre sociétés.

Conclusion

Sachant lire et compter, les Indiens du Québec ne seraient plus à la merci d'employeurs blancs qui profiteraient de leur ignorance des chiffres pour les exploiter et pour les maintenir dans des

emplois subalternes et mal rémunérés. De cette façon, peut-être parviendraient-ils à échapper à leur misère matérielle et à leur infériorité aux yeux des blancs. (Lafleur et Guertin, 1966)

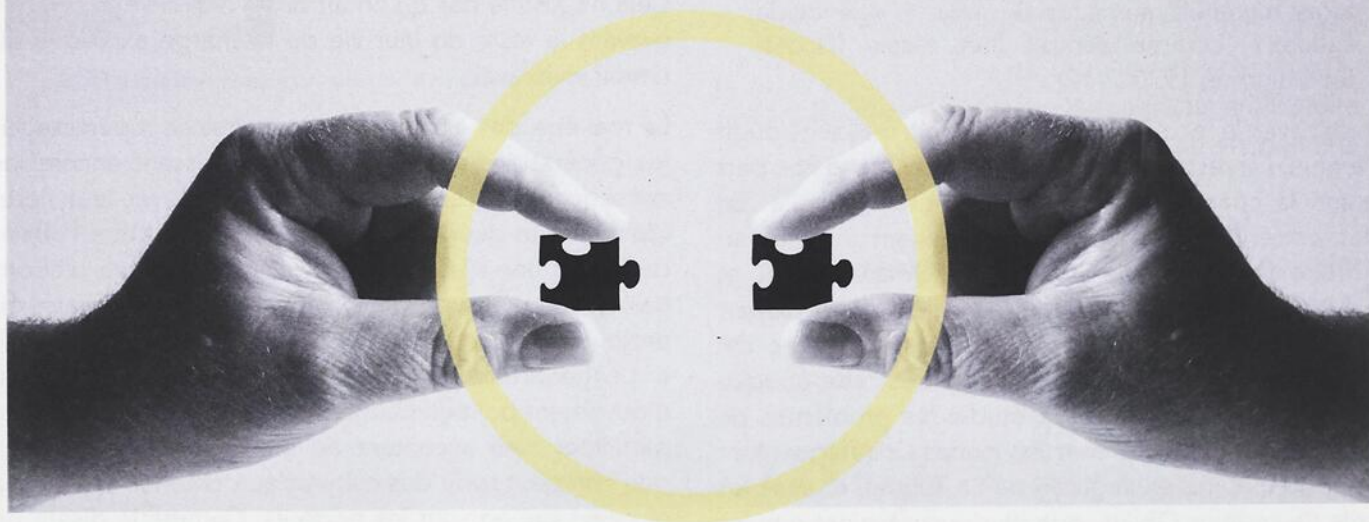
Je souhaite aux membres de la communauté de guérir de toutes les souffrances qu'ils ont vécues. Ils doivent réapprendre à être heureux comme ils l'étaient autrefois. [...] Je voudrais que les enfants de la communauté, les jeunes mamans et les jeunes papas surtout, retournent aux études et reviennent ensuite dans la communauté pour le bien de tous. Marie-Jeanne (CSSSPNQL, 2010 : 104)

L'instruction scolaire est considérée comme un droit fondamental des enfants. Mais quand ce formidable moyen d'acquisition de la connaissance est utilisé comme outil de civilisation, il produit des dégâts directement reliés au cadre colonial de pensée qui lui est associé. Certes, le droit d'aller à l'école doit être accessible à tous. Les pensionnaires ont appris à lire, écrire, compter et bien d'autres choses encore. Ils ont appris le français ou l'anglais et ont ainsi eu le moyen de négocier, de se défendre politiquement, de faire entendre leurs voix. Ainsi, des anciens pensionnaires comme Romeo Saganash sont devenus députés, d'autres des chefs réputés (Billy Diamond par exemple). Mais tout cela ne peut justifier qu'on ait arraché des enfants à leurs familles, enlevant à celles-ci leur autorité et le droit de décider de l'éducation qui devait leur être prodiguée. Cela ne justifie pas qu'on ait brisé, humilié ces enfants, grevant le reste de leur vie de la charge excessive de devoir vivre avec.

Le mal-être des anciens pensionnaires se répercute sur les générations suivantes qui en subissent encore les conséquences. Leur combat pour retrouver leur fierté identitaire et guérir de leurs blessures doit être l'affaire de tous : une véritable réconciliation passera d'abord par la connaissance de l'histoire des pensionnats, du projet qui les sous-tendait et des répercussions qu'ils ont engendrées. L'étape suivante sera la décolonisation, mouvement politique auquel tous les individus peuvent participer : en acceptant de modifier les perceptions que l'on peut avoir des cultures autochtones et de ceux et celles qui en sont les porteurs. Comme le disent de nombreux survivants, ils ne veulent pas s'apitoyer sur eux-mêmes, ils ne témoignent pas pour se plaindre : ils veulent qu'on reconnaisse ce qu'ils ont vécu, pour que les sociétés autochtones puissent se reconstruire. Ils ont également besoin qu'on les connaisse mieux. En effet, comment se réconcilier avec quelqu'un que l'on ne connaît pas ? Pour décoloniser aussi, le savoir est la base du changement.

- 1 Élèves devenus « survivants » et parents autochtones, missionnaires et religieuses, personnel non confessionnel, Gendarmerie Royale du Canada, fonctionnaires des Affaires indiennes. D'après le rapport de la CVR (2015b : xii-xiii), un survivant est « une personne qui ressort victorieuse d'une situation même si elle n'est pas tout à fait indemne; la personne peut être meurtrie, mais pas insoumise. Le mot se rapporte aux personnes qui, malgré tout ce qu'elles ont subi, se tiennent encore debout ».
- 2 Cette estimation ne fait pas l'unanimité.
- 3 Par exemple, l'école St. Joseph, à Fort George, est parfois considérée comme « fermée » en 1952, date à laquelle elle est devenue école privée. De même, le pensionnat de Pointe-Bleue peut être indiqué comme fermé en 1965, date à laquelle l'école changea de statut.
- 4 Pour voir la liste officielle des pensionnats indiens reconnus, aller sur le site de Affaires autochtones et du Nord Canada : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100015606/1100100015611>.
- 5 Sur le site de Affaires autochtones et du Nord Canada, voir la page « Paiement d'expérience commune » : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100015594/1100100015595>.
- 6 À des fins de mise en perspective, rappelons que ce n'est qu'en 1943 que l'instruction scolaire devient obligatoire au Québec, pour les garçons et les filles de 6 à 14 ans.
- 7 Notons qu'Odanak fut la première communauté à bénéficier d'un instituteur amérindien, en l'occurrence abénaqui : François Annance.
- 8 Le nombre de conversions se mesurait avec les recensements de baptisés, le fait de connaître ses prières, de se marier religieusement et de recevoir des funérailles chrétiennes. Il n'est pas possible de mesurer l'adhésion des Amérindiens aux croyances et aux conceptions des différents courants du christianisme.
- 9 Les petits Inuits partirent en bateau et en hydravion.
- 10 Le mouvement 4-H est né en 1942. Les 4 H sont : Honneur (dans les actes), Honnêteté (dans les moyens), Habileté (dans le travail) et Humanité (dans la conduite). Sa mission est de développer l'intérêt des jeunes pour la nature, la forêt, l'environnement, par des activités éducatives.

COMMENT ENSEIGNER L'HISTOIRE DE L'HOLOCAUSTE?



apprenez-en davantage sur **MUSEEHOLOCAUSTE.CA**



5151, chemin de la Côte-Sainte-Catherine
Montréal (Québec) | H3W 1M6 Canada
museeholocauste.ca | 514-345-2605

Musée Holocauste Montréal
Montreal Holocaust Museum

Sources consultées

Sources écrites

- Bourdaleix-Manin Anne-Laure, et Marguerite Loisele, 2011, « Le transfert de la souffrance liée à l'institution scolaire : le cas d'une communauté algonquienne au Québec », *Les collectifs du CIRP* (Centre interdisciplinaire de recherches phénoménologiques), vol. 2, pp. 269-286.
- Bousquet Marie-Pierre, 2006, « A Generation in Politics : The Alumni of the Saint-Marc-de-Figuery Residential School », in *Papers of the Thirty-Seventh Algonquian Conference*, H.C. Wolfart ed., Winnipeg, University of Manitoba, pp. 1-17.
- , 2012, « Êtres libres ou sauvages à civiliser ? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970 », *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»* 14, Numéro spécial *Enfances déplacées - I. en situation coloniale*, Mathias Gardet et David Niget (éd.) : 163-192.
- Brochu J. o.m.i., et J. Cloutier o.m.i., octobre 1957, « Des petits Indiens chanceux », *L'Apostolat des missionnaires oblats de Marie Immaculée* : 12-17. Richelieu, Québec : Missionnaires Oblats de Marie Immaculée.
- Chaurette Mathieu, 2011, « Les premières écoles autochtones au Québec : progression, opposition et luttes de pouvoir, 1792-1853 », Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en histoire, Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal.
- , 2012, « L'opposition des missionnaires catholiques à la scolarisation des Autochtones au Bas-Canada, 1826-1845 », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 65 (4) : 473-502.
- CSSSPNQL (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador), 2010, *Recueil d'histoires de vie des survivants des pensionnats indiens du Québec*, Wendake, Québec, CSSSPNQL.
- CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada), 2012, *Appels à l'action*, Winnipeg, CVR.
- , 2015a : *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Winnipeg, Manitoba. <http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/French_Exec_Summary_web_revised.pdf> (consulté le 25 avril 2017).
- , 2015b : *Les survivants s'expriment*. Un rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. <http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/File/Reports/French/French_Survivors_Speak_Web.pdf> (consulté le 25 avril 2017).
- , 2015c : *Pensionnats du Canada : Enfants disparus et lieux de sépulture non marqués*. Rapport final, vol. 4. McGill-Queen's University Press, Montréal & Kingston.
- Ducottet-Delorme Françoise, 1970, « Acculturation et identification dans les épreuves projectives », *Bulletin de la société française du Rorschach et des méthodes projectives* 25 : 111-118.
- Fortin Jean o.m.i., 1992, *Coup d'œil sur le monde merveilleux des Montagnais de la Côte-Nord*, Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM).
- Guindon Martin, 2014, « C'est comme si Sidney Crosby venait ici aujourd'hui. Ils n'ont pas oublié leur rencontre avec Bélieveau ». *L'Écho abitibien*, section Sports, 6 avril.
- Lavoie Michel, 2004, « Politique des représentations. Les représentations sociales bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996 », *Recherches amérindiennes au Québec* XXXIV (3) : 87-98.
- Leforestier Charlotte, 2012, *L'assimilation des Indiens d'Amérique du Nord par l'éducation : une étude comparative*, Thèse de doctorat en études anglophones, Université Michel de Montaigne Bordeaux III.
- Loisele Margot, 2007, *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*, Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Memmi Albert, 1985, *Portrait du colonisé*. Précédé de : *Portrait du colonisateur* [1957], Paris, Gallimard.
- Miller J. R., 1996, *Shingwauk's Vision. A History of Native Residential Schools*, Toronto, University of Toronto Press.
- Milloy John S., 1999, *A National Crime. The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*, Winnipeg, The University of Manitoba Press.
- Ottawa Gilles, 2010, *Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard*, Québec, Les Éditions Cornac.
- Raptis Helen, et Samantha Bowker, 2010, « Maintaining the illusion of democracy : policy-making and Aboriginal education in Canada, 1946-1948 », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 102 (21 pages).
- Renaud André, 1958, « Indian Education Today », *Anthropologica* 6 : 1-49.
- Sindell Peter S., 1968, « Some discontinuities in the Enculturation of Mistassini Cree Children », in Norman A. Chance (ed.), *Conflict in Culture. Problems of Developmental Change Among the Cree*, Ottawa, Canadian Research Centre for Anthropology, pp. 83-92.
- Titley Brian, 2011, « Isoler et embrigader : la tendance coercitive des politiques d'éducation pour enfants autochtones (1870-1932) », *Recherches amérindiennes au Québec* 41 (1) : 3-15.
- Willis Jane, 1973, *Geniesh. An Indian Girlhood*, Toronto, New Press.

Sources documentaires

- CSSSPNQL (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador), 2009, *L'héritage des pensionnats indiens du Québec/The legacy of Quebec Indian Residential Schools*, Patrice Gosselin réalisateur, CSSSPNQL, Wendake. Français et anglais. 26 min.
- Lafleur Louis-Roger o.m.i. et Fernand Guertin, 1966, *Le pensionnat indien d'Amos à Saint-Marc-de-Figuery*, film de 16 mm, 31 min., Service de ciné-photographie (Québec), Guernand Film.
- Montanez Joel, 2002, *The Frozen Infection. Quebec Inuit in the Residential School System*, Aboriginal Healing Foundation, Nunavik & Federal Government of Canada (4 parts : In Inoculation; The Growth; The Transmission; The Treatment). English. 240 min.
- Weetaluktuk Jobie, 2009, *Kakalakuvik, Where the Children Dwell*, Catbird Productions, Montreal. Inuktitut (subtitles in English). 26 min.

Penser le monde : l'apport de l'histoire à la compréhension des phénomènes et des enjeux sociaux du XXI^e siècle

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

L'histoire scolaire, basée sur l'étude des sources secondaires et primaires, peut contribuer à une meilleure compréhension de la société actuelle. Bien que l'histoire factuelle demeure le référent, il devient de plus en plus important de faire rentrer chaque élève dans des modes de pensée (Heimberg, 2002) issus des fondements mêmes de la discipline. Notre article rend compte de ces modes de pensée propres à l'histoire et de leur possible apport au développement d'une pensée critique.

Dans un premier temps, nous expliquons à l'aide de la géographie générale en quoi le monde peut être problématisé et comment le regard qu'on pose sur lui reste nouveau à chaque époque. Ensuite, nous insistons sur la contribution des sciences humaines en général à la compréhension du monde moderne. Dans un troisième temps, nous présenterons les fondements de l'histoire comme discipline et les modes de pensée auxquels ces fondements conduisent, notamment la pensée historique. Nous allons conclure sur les possibles voies de faire émerger une pensée critique, à partir des modes de pensée disciplinaires, notamment en ce qui concerne les enjeux de ce XXI^e siècle.

1. Penser le monde d'hier à aujourd'hui

Le fait de penser le monde, de l'imaginer, de l'appréhender, de le figurer, de vouloir se l'approprier ou de le dominer ne date pas d'aujourd'hui. La géographie universelle nous a amené à penser à la nouveauté du monde, à poser un regard nouveau, à questionner le monde plutôt que de se borner à le décrire. L'expression *le Nouveau Monde*, qui regroupait l'Amérique du Nord et l'Amérique du Sud, juxtaposait un espace nouveau et un temps nouveau, celui des découvertes. Cependant, le monde est toujours nouveau, puisque même si nous nous référons au même territoire, le temps est nouveau et les usages ou les transformations de ce même territoire le rendent autre (Arrault, 2007).

Représenter la terre permettait aux Européens de s'approprier le monde visuellement, mais aussi d'imposer leur domination grâce aux arts et aux sciences, comme on peut le voir sur la carte d'Europe de Pieter van der Aa, incluse dans son *Nouveau Théâtre du Monde*. Datant du temps du Traité d'Utrecht (1713), qui avait partagé le Nouveau Monde entre les puissances européennes, l'image personifie l'Europe comme impératrice du monde, tenant dans ses mains un temple chrétien. On y retrouve également un cheval, animal symbole de l'Europe, des vignes, signe d'abondance et la figure de Minerve ou de Pallas Athènes, déesse de la guerre, mais aussi des arts et des sciences. Aux pieds de l'Europe on voit des éléments qui suggèrent les 7 arts : un violon, un livre, un dessin, des outils d'architecture, une palette de couleurs, la statuette d'une femme qui danse.

Selon le géographe Olivier Pot, « L'universalité géographique fonde et légitime l'universalité de l'Histoire. [...] L'historien se trouve lui aussi en mesure – dès lors qu'il



Figure 1. Cartouche provenant de la carte de l'Europe de Pieter van der Aa, publiée dans son ouvrage, *Le Nouveau Théâtre du Monde*, en 1713 et cité dans Shirley, 2008.

jouit d'un regard englobant sur la carte impériale – de proposer une vision synthétique des événements qui se sont produits, il est capable de restituer la structure générale et complète des faits passés» (Pot, 2007, p. 24). En effet, l'ordre naturel promu dans cette géographie cosmographique sera transposé par l'histoire générale, qui décrira les événements sans leur attribuer une cause externe et structurelle, mais des causes internes, des « lois » de l'histoire qui régissent le monde impérial, vu désormais comme un univers harmonieux et stable.

Le monde est nouveau, certes, dans son fonctionnement, dans ce qu'il est devenu, mais le regard qu'on pose sur le monde, nouveau comme ancien, peut lui aussi être nouveau. Dans ce sens, l'histoire est un renouvellement constant du monde.

L'historien François Hartog appréhendait ce temps nouveau en termes de ruptures : passé, présent, avenir. Une durée nouvellement pensée en fonction de ruptures produites par des grands événements : la Révolution française, par exemple, marque l'entrée dans les temps modernes. Les régimes d'historicité traduisent le mode selon lequel une société accorde une importance plus grande ou plus petite au passé, au présent et à l'avenir. L'hypothèse de cet historien est que les sociétés traditionnelles se basaient sur un certain ordre du temps – le temps chrétien notamment – dans lequel le passé et l'avenir avaient une valeur plus grande que le présent, alors que la société moderne accorde une importance plus grande au présent et à l'instantanéité, ce que Hartog appelle *présentisme*.

2. La contribution des sciences humaines dans la compréhension du monde moderne

Selon le sociologue québécois Guy Rocher (2003),

ce contexte de rupture brutale des modes de pensée et de vie avec des modes anciens, c'est celui dans lequel l'homme moderne doit retrouver une nouvelle image de lui-même, une nouvelle définition de ce qu'il est et de ce qu'il peut être, en d'autres termes, un nouvel humanisme étant aux dimensions de ce monde nouveau (Rocher, 2003, p. 193).

Rocher identifie trois caractéristiques des sciences humaines qui mènent à la pensée critique du monde contemporain : l'ascèse de l'observateur, le regard d'ensemble et l'autonomie de celui qui pense. En effet, le chercheur en sciences humaines observe la société sans porter un jugement de valeur. Il tente de la saisir dans sa totalité, c'est-à-dire du point de vue social, politique, économique, territorial et culturel. Enfin, « le fait de développer une plus grande sensibilité aux mécanismes des conditionnements qui enserrant et limitent la liberté

de l'homme favorise précisément une certaine libération de ces mécanismes » (Rocher, 2003, p. 199).

Selon le philosophe allemand Jürgen Habermas (2001), l'historiographie moderne s'adresse autant aux historiens professionnels qu'au grand public, en répondant aux intérêts des lecteurs en quête d'explication de leur situation historique. Il distingue alors entre l'histoire comme science et l'usage public de l'histoire. Cet usage se reflète notamment dans l'importance que la société ou certains groupes sociaux accordent à la mémoire collective et commémorent différents événements du passé, pour les garder vivants dans l'imaginaire collectif. Cette mise en scène de la société, dont les musées font partie également, constituent les cadres sociaux de la mémoire (Halbwachs, 1925).

3. Les fondements de l'histoire scolaire

Dans son *Traité de didactique* (2010), le didacticien Robert Martineau distingue entre fondements épistémologiques, fondements éthiques et politiques et fondements didactiques, chaque type de fondement étant présenté dans un chapitre distinct.

Les fondements épistémologiques font référence à la double nature de l'histoire, comme processus de raisonnement et comme produit. En s'appuyant sur Marrou, il montre que l'histoire est inséparable de l'historien. La connaissance historique devient alors la connaissance de l'homme, tel que confronté aux documents. L'histoire serait donc un construit, un récit et une narration qui résulte de la description et de l'interprétation des événements.

En ce qui concerne les fondements éthiques et politiques – qui varient nécessairement d'une époque à l'autre – Martineau identifie quatre fonctions de l'histoire d'aujourd'hui : l'aspect identitaire, l'aspect culturel, l'aspect critique et l'aspect civique (Martineau, 2010, p. 38). L'aspect identitaire serait lié, d'après nous, au concept d'identité narrative de Paul Ricœur, qui dit, en simplifiant, que nous sommes ce que nous racontons sur nous, le sens que nous construisons autour de notre propre passé. L'aspect critique fait en sorte que l'histoire s'oppose à la mémoire et à un récit historique qui glorifierait trop le passé :

L'exercice de la pensée historique peut faire contrepoids à la pensée mythique à laquelle s'alimente la mémoire collective. La critique des faits, des gestes et des idées développe l'argumentation, affine le jugement et peut conduire l'élève à la maîtrise d'une pensée critique (Martineau, 2010, p. 48).

Pour la troisième catégorie, constituée des fondements

didactiques, Robert Martineau modélise les opérations intellectuelles impliquées dans une démarche de résolution de problème. Pour que les élèves soient actifs, il recommande également l'usage d'un des quatre types de questions de recherche : interprétatives (questions qui commencent par pourquoi, comment ...), analytiques (de type comparez, distinguez ...), causales (quelles sont les causes de ... quelle fut l'influence de ...) et personnalisées (que feriez-vous si ...).

Selon Martineau, les opérations intellectuelles les plus importantes sont : l'occurrence, le changement, la continuité, la causalité, l'empathie historique, la chronologie, la synchronie (ou la cooccurrence), la diachronie, la périodisation, la différence, le jeu des forces sociales et le jugement moral.

4. Les modes de pensée de l'histoire

Dans son ouvrage devenu classique, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Charles Heimberg identifie un niveau de raisonnement intermédiaire, situé entre l'usage critique des sources et l'acquisition progressive d'une culture historique. En s'appuyant sur les travaux des didacticiennes Nicole Lauthier et Nicole Tutiaux-Guillon, Heimberg identifie trois formes d'activités intellectuelles qui permettent une mise à distance du présent : la mise en relation, l'interprétation et la généralisation. À cela, il associe cinq éléments constitutifs d'une pensée historique à construire :

1. la compréhension du présent par une prise en compte et une analyse du passé;
2. l'intérêt pour le caractère spécifique et original du passé, pour son étrangeté dans une perspective de reconnaissance d'autrui et de décentration;
3. la complexité des temps et des durées, qui implique aussi la périodisation;
4. la question de la mémoire collective, des pratiques commémoratives et de ce qui les distingue de l'histoire proprement dite; et
5. la critique des usages culturels et médiatiques de l'histoire (Heimberg, 2002, p. 34).

Le plus important mode de pensée serait à nos yeux la construction de la durée, de *longue durée*, pour emprunter le terme de Fernand Braudel (1969), mais aussi *des durées*, pour que les élèves réalisent que chaque événement a sa propre durée et sa propre temporalité, son propre rythme de déploiement. Heimberg va encore plus loin en affirmant que

L'appropriation progressive de cette diversité des durées est sans doute nécessaire, dans une

perspective heuristique, pour construire ses propres points de repère et sa propre vision générale de l'histoire des hommes. Elle devrait commencer, en termes de progression, par le constat de la diversité des manières d'organiser le temps (Heimberg, 2002, p. 61).

Le développement du concept de temps amènerait les élèves à comprendre tout le sens des paroles de Pierre Nora (1984, p. 20) : « L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus ».

5. La pensée historique

Nous définissons la pensée historique, à l'instar du didacticien des sciences humaines Peter Seixas (2013), comme un processus à travers lequel une personne fait appel au passé et l'interprète, selon les preuves qu'elle questionne et surtout selon le but qui oriente son questionnement, c'est-à-dire selon les questions de recherche qu'elle se pose. Basée sur la méthode historique de travail avec des documents, la pensée historique est balisée selon Seixas par six concepts-clé : 1) l'évidence, 2) la signification, 3) la continuité et le changement, 4) les causes et les conséquences, 5) la perspective historique et 6) la dimension morale (Seixas, 2013). Une fois maîtrisés, ces concepts permettent « de faire parler les documents ». À titre d'exemple, l'évidence consiste à accorder le statut de preuve historique à un document ou artefact et d'explorer les informations qu'on peut observer. Ensuite, la signification permet de comprendre que cette preuve est un témoin privilégié de l'époque qui l'a produit et qu'il peut éclairer les spécificités de cette époque. Comme les époques sont des constructions, des balises mises par les historiens afin d'ordonner le temps, le concept de causes et de conséquences permet d'associer les preuves à des événements historiques et de les comparer, d'établir la simultanéité et l'antériorité ou la postériorité des événements, d'en juger leur importance et d'estimer leur effet. Le concept de continuité et de changements permet de voir le fil conducteur entre des époques marquées par des ruptures et des transformations. Par exemple, on peut suivre la transformation des institutions ou l'évolution des mentalités d'une époque à l'autre.

Un autre concept important est celui de perspective historique. Cela signifie qu'un événement est étudié selon ce qui était connu à l'époque, et non en faisant une lecture identitaire ou téléologique de l'histoire. Enfin, le concept de dimension morale permet de porter un jugement sur le passé en accord avec les valeurs et les priorités de l'époque, et non en fonctions des droits et des libertés d'aujourd'hui. Par exemple, comprendre la

Voyage en FRANCOPHONIE CANADIENNE



venue des filles du Roy entre 1663 et 1672 signifie placer le concept de mariage dans un contexte historique et comprendre ainsi qu'il s'agissait avant tout d'un « contrat social ».

Cependant, comme le montre si bien Robert Martineau dans son *Traité de didactique* (2010), il ne suffit pas de travailler avec des documents pour comprendre le monde d'autrefois et pour apprendre. En s'appuyant sur les recherches de Mayer (1998), le didacticien québécois signale que « plusieurs enseignants trouvent difficile d'aider les élèves à saisir le lien entre les documents historiques et les faits inertes enseignés ailleurs et surtout de reconnaître, durant la démarche d'apprentissage, les opérations intellectuelles requises pour « transformer les documents en savoir historique » (Martineau, 2010, p. 179). Martineau cite ensuite Paul Ricœur, pour qui « la narration fait partie intégrante de la démarche historique [...] elle peut être considérée à la fois comme le produit de cette démarche disciplinaire et comme une modulation de la pensée qui l'anime » (Ricœur, 1983, cité dans Martineau, 2010, p. 179). Nous insistons sur cet aspect puisque l'importance du récit historique ne fait pas l'unanimité parmi les didacticiens du Québec. Ainsi, dans l'ouvrage collectif *Quel sens pour l'histoire ?* (Éthier, Boutonnet, Demers et Lefrançois, 2017), on lit :

En somme, les programmes et les évaluations devraient être centrés sur la démarche et les concepts de la pensée historique ainsi que les débats historiques permettant de s'interroger sur le Québec d'aujourd'hui. *Que les élèves forment ou écrivent (ou non) un récit par la suite est accessoire.* (Éthier, Boutonnet, Demers et Lefrançois, p. 100).

Nous sommes d'avis que le récit historique est une forme particulière de narration qui peut conduire à l'appropriation d'une culture historique. Puisqu'il est basé sur l'exactitude de faits historiques, il doit être précédé par une étude minutieuse du passé, par un travail de documentation qui permet d'ordonner le passé, d'identifier le rôle des acteurs et de formuler des explications quant aux causes et aux conséquences de certains événements. Priver les élèves de cette finalité de leur réflexion, c'est les priver, dans les termes de Ricœur (1984), d'un outil de structuration de l'expérience chaotique du temps à travers l'acte de configuration narrative. L'écriture implique une construction de sens, car le passé raconté est ordonné : on commence par une situation initiale liée à un personnage ou un événement, ensuite on décrit l'action (mise en intrigue – ce qui se passe à cette époque, ce que les acteurs ou les groupes sociaux font et pourquoi), pour arriver à un point

culminant (comment les choses se complexifient) et ensuite à un dénouement (ce qui arrive au personnage, les conséquences des événements produits).

6. D'un mode de pensée disciplinaire vers une pensée critique

Comme nous venons de le constater, penser le monde signifie poser un regard éduqué, raisonner le passé avec les instruments et les concepts de l'historien et en faisant des opérations intellectuelles complexes. Cette habitude de réfléchir et d'analyser, une fois acquise, se manifeste comme un réflexe dans des situations de la vie courante. Selon l'historien de l'Université Laval Martin Paquet,

La réflexion politique ancre l'historien dans son temps présent, dans son expérience non seulement de praticien d'une discipline, mais aussi de citoyen. Dans cette perspective politique, la discipline historique [...] devient un dialogue entre l'intellectuel et ses concitoyens qui place

l'historien au cœur de la Cité et de ses valeurs. Dans sa reconstitution actuelle du passé, elle pose des enjeux éthiques, tels ceux de l'altérité (Paquet, 2002, p. 51).

Dans la même veine, l'historien de l'Université de Montréal, Pierre Bonnechere, considère que connaître toutes les facettes d'un événement protège les gens contre les abus du pouvoir : « Au même titre que la philosophie, l'histoire devient une méthode de pensée qui forge des esprits capables par eux-mêmes de juger de la valeur des choses, tout en ayant le sens de la relativité des conclusions dégagées » (Bonnechere, 2008, p. 26). Nous pensons, à l'instar du didacticien Charles Heimberg (2002), que cette capacité de juger par soi-même se manifeste notamment dans l'analyse critique des mythes nationaux et qu'elle permet de se forger des clés de lecture pour les déconstruire. Penser le monde voudrait dire, ultimement, se penser soi-même dans le monde.

Références

- Arnault, J.B. (2007). *Penser à l'échelle du monde. Histoire conceptuelle de la mondialisation en géographie*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris.
- Bonnechere, P. (2008). *Profession historien*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (dir) (2017). *Quel sens pour l'histoire ? Analyses critiques du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal : M Éditeur.
- Habermas, J. (2001) *The Postnational Constellation*. Massachusetts: The MIT Press.
- Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Félix Alcan.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris: Seuil.
- Heimberg, Ch. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoires*. Tome 1. Paris : Gallimard.
- Paquet, M. (2002). L'expérience de l'histoire. Pratique et pédagogie. Dans Frenette, Y., Paquet, M. et Y. Roby (dir.) *Les parcours de l'histoire : hommage à Yves Roby*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 27-57.
- Pot, O. (2007). Le concept d'« histoire universelle ». Ou quand l'historien se fait géographe. Dans *Albineana, Cahiers d'Aubigné*, (19), p. 23-65.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. La configuration du temps dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- Rocher, G. (2003). Sciences sociales, contribution à la culture. Dans Gagné, G. et J.-Ph. Warren (dir.). *Sociologie et valeurs : quatorze penseurs québécois du XXe siècle*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 191-200.
- Seixas, P., Morton, T. (2012). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson Education.
- Shirley, R. (2008). Allegorical images of Europe in some atlas titlepages, frontispieces, and map cartouches. *Belgeo*, (3-4), p. 341-354.
- Stan, C. A. (2015). L'élève, entre sujet historique et citoyen : deux facettes de l'apprentissage de l'histoire. Dans Stan, C. A. (dir.) *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles. Débats et propositions*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 45-50.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Deux paradigmes pour penser l'enseignement de L'histoire-géographie ou peut-on introduire les questions socialement vives en histoire-géographie? Dans *L'enseignement des questions socialement vives en histoire-géographie*, Actes du Colloque organisé par le SNES et le CVUH, Paris les 14-15 mars 2008, p. 25-34.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique : la question de l'autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie: Temple University Press.

ITINÉRAIRES MUSÉES POUR DÉCOUVRIR



La Société des musées du Québec vous propose
de partir à l'aventure!

itineraires.musees.qc.ca



Québec

Avec la participation de:
• Ministère du Tourisme
• Ministère de la Culture et des Communications

Récipiendaires des prix d'excellence en histoire du Québec de la SPHQ en 2017

Luce Bélanger

École Paul-Hubert, Rimouski
Enseignant : Rémi Lavoie

Alice Mimeault-Morency

École polyvalente Saint-Jérôme, Saint-Jérôme
Enseignante : Karima Bastien-Lévesque

Charles-David Robitaille

École secondaire Le Tremplin, Malartic
Enseignant : Jeffrey MacDonald

Plamedy Gasole

École polyvalente Le Carrefour, Gatineau
Enseignant : Gérald Boudreault

Marc-André Fortin

Collège Héritage de Châteauguay, Châteauguay
Enseignante : Véronique Charlebois

Félicitations à tous ces élèves !

Corrigé de la page 12

Document	Période de temps (lettre)	Énoncé (numéro)
n° 1	A	2
n° 2	B	7
n° 3	B	5
n° 4	C	6
n° 5	D	9
n° 6	C	1
n° 7	A	8
n° 8	C	6
n° 9	C	3
n° 10	C / D	7



accueillez l'exposition itinérante

« ET EN 1948, JE SUIS ARRIVÉ AU CANADA » **L'HOLOCAUSTE EN SIX DATES**

plus d'informations sur :
MUSEEHOLOCAUSTE.CA



Musée Holocauste Montréal
Montreal Holocaust Museum



Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

L'histoire méconnue du site de l'Expo 67

Raymond Bédard

Enseignant d'histoire au 4^e secondaire

*Nous te ferons la fête,
sur une île inventée
Sortie de notre tête
toute aux couleurs de l'été*

Chanson-thème de l'Expo 67

Inventée... mais par qui au juste? De quelle tête a bien pu sortir cette idée enchantée? Si la chanson-thème bien connue célèbre le concept même du site de l'Expo 67, ces questions ont sans doute une certaine importance. Et la réponse aussi.

Il est surprenant de constater comment certaines légendes urbaines perdurent malgré les documents d'époque et malgré les nombreux démentis apportés par des sources fiables au cours des années. Ainsi en avril 2015, lors d'une émission télé sur la carrière du maire de Montréal, Jean Drapeau, diffusée sur les ondes de Radio-Canada, présentée par André Laurendeau et à laquelle participait François Cardinal de *La Presse*, l'idée du site de l'exposition universelle de Montréal est attribuée à tort par le maire Jean Drapeau au directeur du port de Montréal de l'époque, Guy Beaudet. On imagine que ce dernier a pu jouer un rôle pour convaincre le maire Drapeau des mérites du site au cœur du fleuve Saint-Laurent. Cependant, c'est la firme d'architectes Bédard, Charbonneau et Langlois de Saint-Bruno-de-Montarville qui a imaginé et étudié, dès 1962, ce concept audacieux qui deviendra Terre des Hommes. En cette année du 50^e anniversaire de l'exposition universelle de Montréal, il convient de rétablir les faits, encore une fois!

D'entrée de jeu, je dois convenir qu'une motivation personnelle m'a incité à rédiger cet article puisque l'un des architectes de la firme, Bruno Bédard (1925-2008), était mon oncle. Lors d'une rencontre familiale à la fin des années 1980, il m'avait fait part de son travail conceptuel du site de l'Expo 67. Alors jeune enseignant d'histoire au secondaire, j'avais été surpris de n'avoir jamais entendu parler du travail de précurseur de la firme de Saint-Bruno-de-Montarville. Je ne connaissais que la version fautive du maire Drapeau. De plus, les souvenirs heureux de l'été 1967, passé dans ces îles inventées à visiter les différents pavillons restent gravés dans ma mémoire.

Pour rédiger ce texte, j'ai eu accès aux documents



précieusement conservés par Claude Bédard, un des fils de Bruno : articles de journaux, résumé technique d'un bureau d'ingénieurs datant de l'été 1962, lettre officielle de présentation du projet à Jean Drapeau, le livre (aujourd'hui introuvable) de Raymond Grenier *Regards sur l'expo 67*, la revue d'architecture où le projet a été présenté en janvier 1963, une lettre de la firme d'architecte qui résume ses démarches de promotion du projet et accompagnée d'une liste des entrevues sur le sujet, une conférence de Paul Trépanier où il est question du projet, une lettre de CKAC à Bruno Bédard juste avant la décision finale, une transcription d'une entrevue de Claude avec son père en 1996 et un document original de présentation du projet avec cartes et plans grand format. À cela s'ajoutent des extraits d'entrevues de l'émission *Métro-Magazine* de 1963 et mis en ligne sur Radio-Canada Première, un texte de Claude Bédard « La genèse du site de l'Expo 67 » [en ligne] et les livres mentionnés dans les sources.

Montréal à nouveau en lice

Après l'exposition universelle de Bruxelles de 1958, l'idée de tenir un tel événement à Montréal se dessine à l'horizon, d'autant plus que le Canada célébrera son 100^e anniversaire en 1967. Après avoir obtenu les garanties de financement du gouvernement fédéral, de celui du Québec et de la Ville de Montréal, une délégation canadienne se rend alors à Paris pour déposer la candidature de Montréal en vue de l'exposition universelle de 1967. Montréal est alors présentée comme une ville cosmopolite d'origine française, située à la croisée des grandes routes maritimes, ferroviaires, routières et aériennes. En avril 1960, le BEI choisit

Les premières expositions universelles

La première exposition universelle se tient à Londres en 1851 et, avec son Palais de Crystal, elle laisse une impression forte d'un monde en pleine transformation. Elle déclenche aussi un mouvement d'expositions dans les capitales européennes telles Paris, Bruxelles et Vienne ainsi que dans de nombreuses villes américaines afin d'attirer les touristes et les dignitaires du monde. Au tournant du XX^e siècle, l'augmentation rapide du nombre d'expositions, sans réel contrôle sur leur qualité et leur pertinence, amène les exposants et les gouvernements à demander une réglementation. En 1928, on assiste à la signature de la Convention internationale des expositions qui crée par la même occasion le Bureau international des expositions (BEI) à Paris. Cet organisme, toujours en fonction, limitera la fréquence des expositions et amènera les pays et les villes à présenter leur candidature à un comité de sélection (Schroeder-Gudehus p. 15-20).

plutôt Moscou comme hôte de l'exposition de 1967, puisque cette année marquerait le 50^e anniversaire de la Révolution bolchévique. Mais l'URSS, en pleine Guerre froide, fait volte face en avril 1962 sous prétexte qu'un projet de foire mondiale devant se tenir à New York de 1964 à 1965 n'a pas été autorisé par le BIE (Grenier p. 30). Ce désistement permet au Canada de renouveler sa candidature auprès du BEI le 27 septembre 1962 et le 13 novembre l'Exposition de 1967 est finalement accordée à Montréal. En décembre 1962, la loi fédérale C-103 créant la compagnie canadienne de l'Exposition universelle et internationale de Montréal 1967 est promulguée. Mais qu'en est-il du choix du site ?

Aux origines du site

Le 28 mars 1963, lors de l'annonce du site officiel de l'exposition universelle de Montréal de 1967, le maire Jean Drapeau déclare que l'idée de tenir l'exposition dans des îles au cœur du fleuve Saint-Laurent entre Montréal et Longueuil lui a été proposée par Guy Beaudet alors directeur du port de Montréal. Il s'agit d'un mensonge qui enlève tout crédit aux réels concepteurs.

En 1960, à l'instar de nombreux Montréalais, l'architecte Bruno Bédard croit aux chances de Montréal d'obtenir la grande exposition de 1967 du BEI. Ayant lui-même visité l'exposition universelle de Bruxelles en 1958, M. Bédard voit dans Montréal un potentiel extraordinaire de développement de l'architecture et de l'aménagement, à une époque où Montréal connaît peu de programmes de construction d'envergure (cela ne devait cependant pas tarder à l'aube de la Révolution tranquille). Aucun site n'est encore officiellement retenu dans l'éventualité où Montréal remporterait la mise à Paris. Bruno Bédard qui habite dans la partie nord de Montréal sur le boulevard Gouin, a son bureau à Saint-Bruno-de-Montarville sur la Rive-Sud et emprunte quotidiennement le pont Jacques-Cartier pour traverser le fleuve Saint-Laurent. Ce trajet l'amène à constater qu'un emplacement favorable et original se trouve sous ses yeux, sur l'île Sainte-Hélène,

l'île Ronde et tous les terrains vagues en bordure de la Voie maritime du Saint-Laurent, inaugurée quelques années auparavant. Ses associés dans la firme, les architectes Charles-Émile Charbonneau et Jacques-Yves Langlois se laissent convaincre rapidement de l'intérêt d'un tel emplacement.

Lors de sa visite à Bruxelles en 1958, Bruno Bédard avait remarqué que le site de l'exposition ne bénéficiait d'aucun plan d'eau naturel et d'aucune vue sur la ville. Il mettra à profit ses observations dans la conception du site des îles qui repose sur trois concepts : faire de l'exposition une vitrine sur Montréal grâce à une vue imprenable à partir du fleuve, maximiser la présence de l'eau comme élément dynamique (l'île Notre-Dame, dans le projet initial, est fractionnée en plusieurs îlots) et intégrer les berges de la rive sud (aspect qui sera abandonné) afin d'offrir une porte d'entrée attrayante aux visiteurs qui arriveront très majoritairement par le sud (Proposition p. 9). De plus, ce site présente un avantage appréciable (et qui se révélera sans doute décisif) puisqu'il n'y aura presque aucun terrain à exproprier, ce qui permettra d'économiser des fonds publics et de gagner du temps en délais légaux d'expropriation. L'idée du site des îles pour la tenue de l'exposition universelle de Montréal de 1967 est donc apparue concrètement pour la première fois au cours de l'été 1962.

Élaboration du projet et préparation du dossier

L'idée du site des îles pour la tenue de l'exposition universelle de Montréal de 1967 a été étudiée concrètement pour la première fois au cours de l'été de 1962. Deux mois après le désistement de Moscou, soit de juin à août 1962, et avant même la nouvelle mise en candidature de la ville de Montréal, la firme d'architectes Bédard, Charbonneau et Langlois se met au travail afin de préparer un dossier précis du projet dans l'éventualité d'une relance de la candidature de Montréal. Dans un premier temps, des photos de l'emplacement envisagé pour le futur site sont prises par Jean-Paul Bédard,

frère de Bruno. Consciente de la circulation des navires aux alentours du site et de la nécessité de travaux de remblayage pour surélever les terres basses, la firme d'architectes obtient du gouvernement fédéral les plans de la Voie maritime et des fonds marins. L'île Sainte-Hélène est un élément important autour duquel s'articule le développement du projet, et comme le terrain est insuffisant, les architectes imaginent de remplir les espaces entre l'île Ronde et l'île Verte, ils prévoient aussi créer une île (qui deviendra l'île Notre-Dame), ou un archipel où seraient aménagés plusieurs canaux, par la récupération des terres partiellement inondées, surtout au printemps, qui bordent le côté nord de l'entrée de la Voie maritime, et d'intégrer une partie de la rive sud du fleuve. Les architectes sont conscients que l'acquisition des lieux sera simplifiée du fait que l'île Sainte-Hélène et la jetée McKay appartiennent à la Ville de Montréal, tandis que les berges de la rive sud appartiennent au gouvernement fédéral. Avec le concours de la firme d'ingénieurs Lalonde, Girouard et Letendre, la firme d'architectes réalise une étude de faisabilité du site des îles. Les architectes en viennent à la conclusion que le site constitue un choix idéal pour la tenue de l'exposition. Dans cette étude datée du 15 août 1962 et intitulée « Site proposé pour l'exposition universelle et internationale de 1967 », les architectes Bédard, Charbonneau et Langlois font état des avantages que recèle le site des îles et exposent leur projet autant dans ses volets de localisation, de dimensions et de voies d'accès, que sous ses aspects économique, touristique et esthétique. En conclusion, ils affirment « qu'aucun autre site de la région métropolitaine ne rivalise avec celui proposé ». (Proposition p. 10)

Le 27 septembre 1962, au moment de l'annonce officielle de la remise en candidature de la ville de Montréal, l'étude de faisabilité des architectes Bédard, Charbonneau, Langlois est envoyée par courrier recommandé au ministre fédéral Pierre Sévigny et au maire Jean Drapeau. Le même jour, les architectes rencontrent Valmore Gratton, directeur de l'Office de l'expansion économique de Montréal. L'étude est aussi remise en mains propres au député de Saint-Hubert, Pierre Laporte. Le projet est soumis aux pouvoirs publics de façon confidentielle afin d'éviter tout mouvement spéculatif. Il ne sera dévoilé aux médias que quatre mois plus tard. Le ministre Sévigny accuse réception du projet, mais curieusement l'administration du maire Jean Drapeau ne répond pas à la demande des architectes d'une rencontre pour leur permettre d'en préciser le bien-fondé et les détails. Au cours de l'automne, les architectes rencontrent les maires de la Rive-Sud, Pierre Laporte de Saint-Hubert, Paul Pratt de Longueuil et B.T.

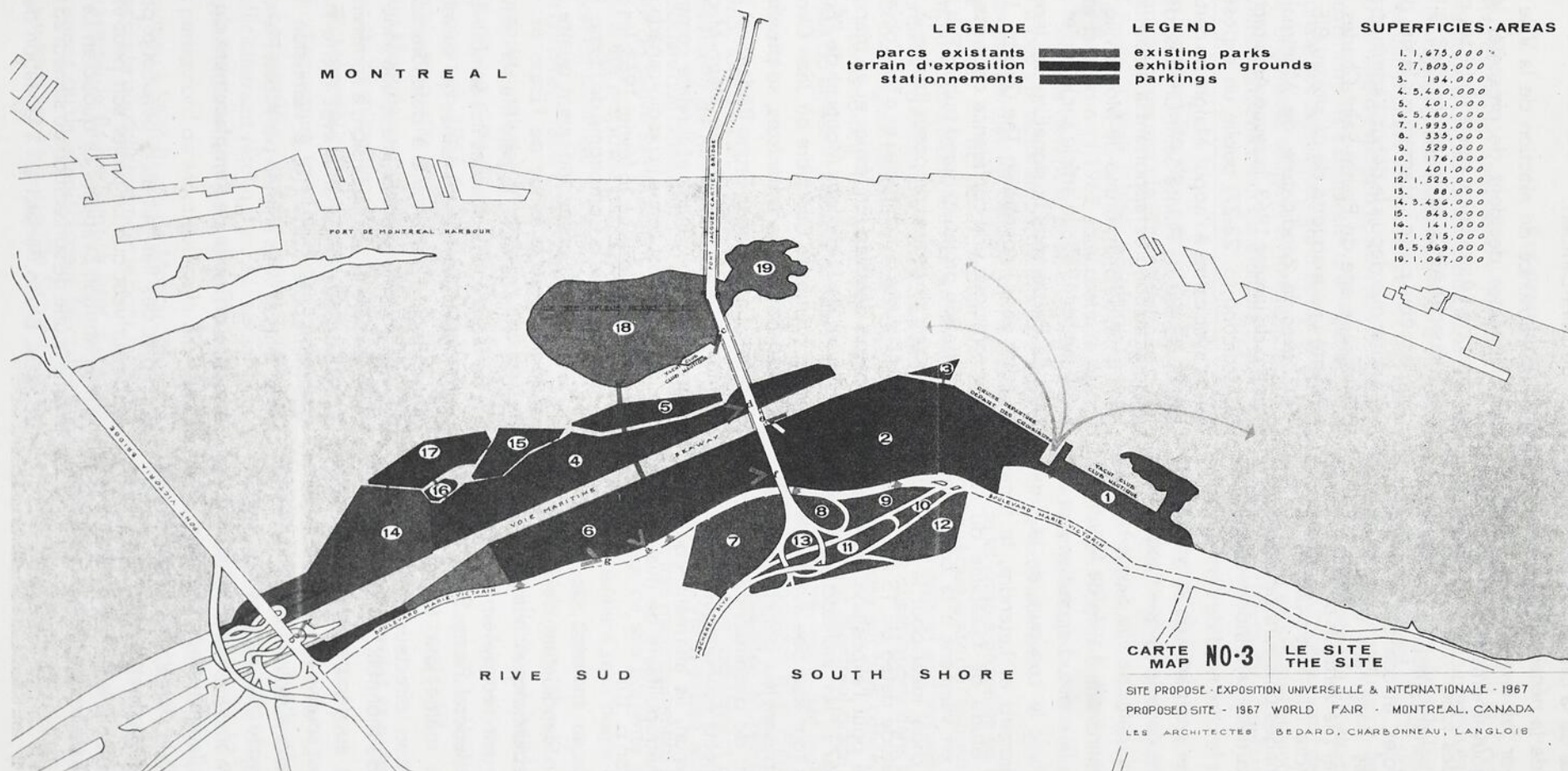
Kerr de Saint-Lambert.

Devant l'absence de réaction de la Ville de Montréal, les architectes décident de présenter leur projet au congrès de l'Association des architectes de la province de Québec (AAPQ), le 26 janvier 1963, à Lac-Beauport, dont le thème porte justement sur le site de l'Expo 67. Il est à noter que depuis le début, l'administration Drapeau privilégie le site de Pointe-Saint-Charles. Elle a même présenté une maquette de ce site au BIE en novembre 1962 avec la candidature de Montréal ! Dans son numéro de janvier 1963, la revue *Architecture-Bâtiment-Construction* (p. 22-27) publie un exposé complet du projet avec cartes à l'appui. Malgré un certain consensus autour du site de Pointe-Saint-Charles, des journalistes présents au congrès rapportent la présentation du projet de la firme de Saint-Bruno-de-Montarville.

Le 28 janvier 1963, un article sur le projet des îles paraît dans *La Presse* sous la signature de Jacques Guay, et un autre dans le quotidien *The Gazette*. Le 8 février, la firme convoque une conférence de presse afin de faire connaître son projet au grand public. Fait à noter, parmi les cinq ou six projets proposés jusque-là, seul celui des îles est l'œuvre d'architectes et a fait l'objet d'une étude technique détaillée. En février et en mars, c'est au tour du *Devoir*, de *l'Echo des Monts* et de *l'Écho de la Rive Sud*, et même de *Cité Libre* où Jean Cimon, président de l'Association des urbanistes, se prononce en faveur du projet. Le 12 février, Bruno Bédard est interviewé par Charles Dussault à l'émission *Métro-Magazine* sur les ondes de Radio-Canada et il relate comment l'idée du site des îles lui est venue [ici.radio-canada.ca « Expo 67 : On a créé une île »]. Le 16 février 1963, les deux premiers commissaires de la Compagnie de l'Expo, Paul Bienvenu et Cecil Frank Carsley, indiquent quatre sites qui sont privilégiés pour la tenue de l'Expo 67: Pointe Saint-Charles, Ville La Salle, le parc Maisonneuve et le Nord-Est de Montréal. Le site des îles semble être écarté par les autorités. Dans les semaines qui suivent, l'architecte Bruno Bédard est amené à défendre son projet à la radio et à la télévision. En mars, une série d'entrevues a lieu à la radio et à la télévision, à l'émission *Aujourd'hui* de Radio-Canada (canal 2) avec Pierre Nadeau, puis à Télé-Métropole (canal 10) à l'émission *3,000,000,000 d'hommes et vous* animée par Alban Flamand.

Annnonce officielle de l'emplacement du site de l'Expo 67

Le projet des îles fait alors beaucoup parler de lui et la rumeur veut que ce projet soit peut-être retenu par l'administration Drapeau. Le quotidien *La Presse* en fait même la une de son édition du samedi 23 mars 1963. Le 28 mars, Bruno Bédard est à la station de radio CKAC,



Une des trois cartes du site proposé pour l'exposition universelle et internationale de 1967, par les architectes Bédard, Charbonneau, Langlois, faisant partie du dossier de présentation envoyé le 27 septembre 1962 au maire Jean Drapeau, au moment de l'annonce officielle de la remise en candidature de la Ville de Montréal.

Variantes par rapport au projet original

L'île Sainte-Hélène et l'île Ronde ont été reliées comme dans le projet initial, mais les îles ont été agrandies considérablement à l'aide des déblais d'excavation en provenance de la construction du métro. La portion prévue sur les rives de Longueuil ne sera pas retenue par les architectes engagés par l'administration de la Ville de Montréal. Une section La cité du Havre située à l'est de la Pointe-Saint-Charles sera ajoutée au projet et pourra, grâce au futur pont de la Concorde, rejoindre l'île Sainte-Hélène puis l'île Notre-Dame créée de toutes pièces et prévue dans le projet de la firme Bédard, Charbonneau et Langlois.

à l'émission hebdomadaire *Expo 67*, en compagnie du journaliste Roland Racine pour présenter le projet des îles et en discuter. À la fin de l'entrevue, l'animateur invite Bruno Bédard à l'accompagner à la conférence de presse à l'Hôtel de ville de Montréal pour assister à l'annonce officielle du choix du site de l'Expo 67. À cette occasion, l'animateur présente M. Bédard à Lucien Saulnier, président du comité exécutif de la Ville et à Guy Beaudet, directeur du port de Montréal. Ce dernier lui demande alors comment il connaît si bien le port de Montréal. M. Bédard lui répond que sa firme d'architectes avait obtenu les plans de la Voie maritime du gouvernement fédéral.

Puis l'annonce est faite et, contre toute attente, ce n'est pas à Pointe-Saint-Charles mais sur des îles dans le fleuve Saint-Laurent que se tiendra l'Expo 67. Le maire affirme que c'est au cours d'une promenade en bateau dans le port de Montréal en compagnie de Guy Beaudet que ce dernier l'avait convaincu de la beauté du site des îles. Guy Beaudet, qui avait vraisemblablement consulté les plans de la firme d'architectes déposés en septembre 1962 à l'Hôtel de ville de Montréal, n'intervient pas pour attribuer la paternité du site à ses concepteurs. Plusieurs des personnes présentes connaissent les réels concepteurs du site, mais personne n'ose se manifester publiquement pour rectifier les « faits alternatifs » (comme on le dirait aujourd'hui) de l'administration municipale. Il ne faut pas gâcher la fête ! Un participant ira même jusqu'à conseiller à M. Bédard et à la firme d'architectes de ne pas trop faire de bruit avec cette affaire afin de ne pas se mettre à dos des personnalités importantes. Le lendemain de l'annonce officielle, le 29 mars, Jean Drapeau sur les ondes de Radio-Canada lors d'une entrevue menée par le journaliste Charles Dussault, réaffirme que la paternité du site revient à Guy Beaudet [ici.radio-canada.ca « Expo 67 : On a créé une île »].

À ce point du récit, la firme d'architectes, dont les efforts de conception et de promotion du projet ont été largement médiatisés, disparaît des écrans radar. Désormais commence le mythe.

Déçus de la tournure des événements, les architectes se

rendent quelques jours plus tard, à l'Hôtel de ville de Montréal pour récupérer les documents de leur projet, en leur remettant les documents le secrétaire du maire leur mentionne que le maire et le président du Conseil exécutif avaient examiné avec attention leur plan. Les architectes entreprennent alors des démarches officielles dans l'espoir de faire partie de l'équipe mandatée pour préparer les plans d'ensemble ou, du moins, obtenir d'éventuels contrats de travaux pour la construction d'infrastructures ou de pavillons à l'Expo. Le nouveau directeur général de l'Expo 67, Pierre Dupuy, s'empresse de nommer l'architecte Claude Robillard responsable de la supervision de l'ensemble du projet. La firme à l'origine du site est écartée sans aucune explication. Au final, les architectes de la firme de Saint-Bruno-de-Montarville, en dépit de tous leurs efforts, n'auront participé en aucune façon à l'aménagement du site qu'ils avaient eux-mêmes conçu !

Difficile reconnaissance et persistance du mythe

En 1965, deux ans avant la tenue de l'exposition, le journaliste Raymond Grenier publie, aux Éditions de l'Homme, le livre *Regards sur l'expo 67* qui relate la naissance mouvementée du projet de l'exposition universelle à Montréal. Dans cet ouvrage, la conception du site des îles par la firme Bédard, Charbonneau et Langlois est clairement évoquée : « Ce projet était l'œuvre du bureau des architectes Bédard, Charbonneau et Langlois, de Saint-Bruno, et il avait été soumis à l'attention des lecteurs de la Revue d'architecture avant même que se réunisse, au Lac Beauport, près de Québec, à la fin de janvier 1963, le congrès de l'Association des architectes de la province de Québec. » (Grenier p. 56).

Avec le temps, et malgré l'évidente paternité de la conception du site des îles par la firme de Saint-Bruno-de-Montarville, l'erreur persiste et refait surface sporadiquement au fil des commémorations de l'Expo 67. Ainsi en avril 1992, le journaliste Guy Pinard de *La Presse* publie un article pour souligner les 25 ans de l'Expo 67 en réutilisant les faits erronés. En réaction à cet article et afin de rétablir les faits, Bruno Bédard écrit une lettre qui sera publiée dans *La Presse* et auquel

Malgré notre travail de pionnier et notre ardent désir de participer à la réalisation de ces îles inventées, projet unique dans une vie, notre bureau fut complètement écarté de tout travail de conception ou même d'exécution de projet sur le site; ce n'est qu'après avoir acheté notre billet à l'entrée que nous avons pu admirer les œuvres créées par d'autres architectes sur un site enchanteur que nous avons travaillé d'arrache-pied à concevoir et à promouvoir.

Extrait d'une lettre de Bruno Bédard publiée dans *La Presse* en avril 1992

le journaliste répond en reconnaissant n'avoir pas eu malheureusement connaissance de cette paternité.

Au printemps 1997, pour souligner les 30 ans de l'Expo 67, paraît le livre d'Yves Jasmin *La petite histoire d'Expo 67* publié chez Québec Amérique, qui attribue à nouveau à tort l'idée du site à Guy Beaudet du port de Montréal. Seuls deux courts passages mentionnent le travail préliminaire d'architectes, un premier où il fait mention du livre de Grenier qui affirme « [...] qu'une firme d'architectes avait proposée [le site] au début de 1963. » (Jasmin p. 53) et un autre où il mentionne « L'idée de Guy Beaudet avait été proposée au ministre Pierre Sévigny, responsable des affaires du Québec et donc de l'Expo, avant par l'architecte Charbonneau. » (Jasmin p. 54). En avril 1997, le journaliste Serge Truffaut du journal *Le Devoir* rétablit enfin les faits sur la réelle paternité du site de l'Expo 67 à partir d'une entrevue avec Bruno Bédard.

Mais rien n'y fait, la légende est tenace et aura assurément la vie longue puisque le site de l'encyclopédie libre Wikipédia perpétue l'erreur historique avec l'affirmation suivante : « Afin de combler le problème d'espace pour accueillir les différents exposants, le maire de Montréal de l'époque, Jean Drapeau, développe une idée qui semble au départ saugrenue (pour certains): élargir une île déjà existante et créer de toute pièce une autre île sur le fleuve Saint-Laurent. » Encyclopédie libre Wikipédia [en ligne]. Une demande de rétablissement des faits est

en cours d'étude.

Une carrière qui s'est poursuivie

Malgré le fait que la firme de Saint-Bruno-de-Montarville n'ait jamais reçu aucune reconnaissance officielle pour son rôle vital dans la genèse du site de l'Expo 67, les architectes Bédard, Charbonneau et Langlois ont par ailleurs connu une carrière riche en grandes réalisations. C'est le cas de Bruno Bédard qui, au sein de cette firme ou avec d'autres associés, a réalisé de nombreux projets institutionnels tels que l'Hôpital Saint-Michel, plusieurs écoles primaires et secondaires dont l'une des premières en 1968 à Saint-Hubert sur la Rive-Sud de Montréal, l'école polyvalente Macdonald-Cartier, le complexe sportif Claude-Robillard pour les Jeux olympiques de 1976, la station de métro Fabre (en collaboration avec Raimondo Aversa en 1986) et même un centre communautaire autochtone dans le Grand Nord.

Espérons que cet article permettra de remettre les pendules à l'heure quant aux faits historiques concernant la réelle paternité de la conception du site de l'Expo 67. Il faut bien comprendre que sans ces architectes visionnaires, à l'origine d'un des lieux emblématiques de la ville de Montréal, l'Expo 67 n'aurait pas eu lieu dans le site enchanteur dont tout le monde a vanté les mérites. Ces trois architectes méritent d'être reconnus pour leur contribution majeure à l'histoire de l'Exposition universelle de Montréal de 1967.

Sources

- GRENIER, Raymond, *Regards sur l'expo 67*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1965.
- JASMIN, Yves. *La petite histoire d'Expo 67*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1997.
- SCHROEDER-GUDEHUS, Brigitte, « Progrès et fierté : les expositions universelles », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, no.1, Montréal, Lux, 2008.
- VANLAETHEM, France. « Architecture et urbanisme : la contribution d'Expo 67 à la modernisation de Montréal » *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, no.1, Montréal, Lux, 2008.
- BÉDARD, Claude. « La genèse du site de l'Expo 67 », *Bédardtraducteur.ca*, [en ligne].

- Expo 67, guide officiel*, Canada, les Éditions Maclean-Hunter, 1967.
- Ici.radio-Canada.ca, Première Plus - Ici Radio-Canada Première, « Expo 67 : On a créé une île » [en ligne].
- Entrevue avec Bruno Bédard réalisée par Claude Bédard en juillet 1996.
- Dossier documentaire compilé par Claude Bédard.
- Revue *Architecture-bâtiment-construction*, Montréal, éditions Eugène Charbonneau & fils, vol.18, no. 201 janvier 1963.
- Wikipédia l'encyclopédie libre, « Expo 67 », [en ligne], [http://www.fr.wikipedia.org] (5 avril 2017).

Quoi de neuf côté livres ?

Une histoire de Montréal

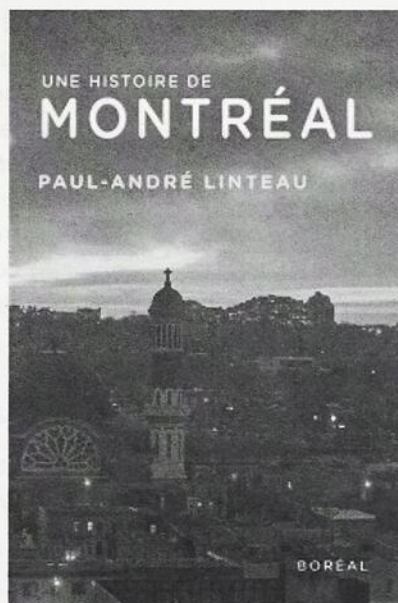
Paul-André Linteau
Montréal, Boréal, 2017

Ville portuaire, centre industriel et métropole de services, Montréal a joué un rôle exceptionnel dans le développement du Québec et du Canada et elle continue à le faire. Montréal est un carrefour où circulent non seulement des personnes et des marchandises mais aussi des idées, des cultures et des influences multiples. Ce qui la distingue avant tout, c'est sa fibre francophone.

Cette ville a été fondée par une poignée de Français dont les descendants ont su négocier avec les autochtones qui occupaient déjà le territoire nord-américain. Ils y ont très tôt forgé une identité spécifique, celle de Montréalais, qui encore aujourd'hui les distingue de leurs compatriotes du Québec. Montréal a aussi été profondément marquée par l'apport des peuples de souche britannique, les *Montrealers*, qui sont présents dans la ville depuis deux siècles et demi et qui ont laissé des traces durables dans l'organisation spatiale et économique du territoire, dans les institutions et la sociabilité urbaines ainsi que dans le patrimoine architectural.

Depuis un peu plus d'un siècle, la métropole vit au rythme de l'arrivée continue de vagues de nouveaux Montréalais. Les Juifs et les Italiens, puis les Grecs et les Haïtiens, les Chinois et les Pakistanais côtoient les Algériens, les Marocains, les Libanais et tant d'autres peuples qui font de Montréal un creuset interculturel et renforcent son rôle de ville d'accueil.

La présente synthèse intègre les recherches les plus récentes et tient compte des dimensions démographiques, économiques, spatiales, sociales, culturelles et politiques de l'histoire de Montréal pour en dresser le portrait le plus complet possible.

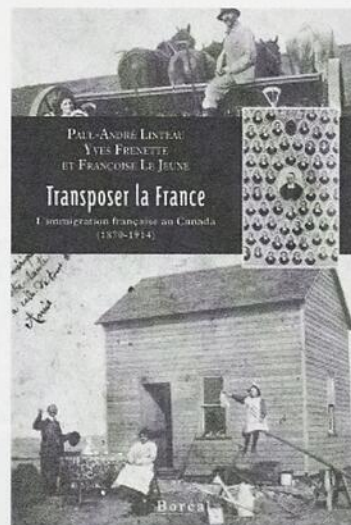


Transposer la France

Paul-André Linteau, Yves Frenette, Françoise Le Jeune
Montréal, Boréal, 2017

Si la majorité de ces nouveaux venus choisit de s'établir en terre francophone, souvent à Montréal, bon nombre d'entre eux s'installent dans l'Ouest, sur les vastes terres agricoles de la Prairie. Et si on compte parmi eux un contingent important de religieux, chassés par les politiques anticléricales adoptées par la République française à partir de 1880, contingent qui allait profondément influencer le système d'éducation au Québec, ces Français se font aussi cultivateurs et ouvriers, enseignants, comédiens et chercheurs d'or. Pourquoi et comment ces Français prennent-ils la route du Canada ? Où s'établissent-ils et comment s'intègrent-ils à la société canadienne ? Telles sont les grandes questions soulevées dans cet ouvrage.

Le livre s'ouvre sur une présentation d'ensemble de la migration française



vers le Canada, de ses effectifs et de ses rythmes, mais aussi des facteurs qui l'ont façonnée. Il est suivi d'un chapitre où ce mouvement migratoire est vu de France. Pourquoi et dans quel contexte les Français partent-ils pour le Canada ? D'où viennent-ils ? Qui les recrute, avec quels arguments ? Quelle attitude adoptent les autorités françaises à leur égard ? Viennent ensuite cinq chapitres traitant de chacune des composantes régionales du pays : les deux premiers concernent le Québec; un chapitre complet est consacré à Montréal, où s'implante et se développe la communauté française la plus nombreuse et la mieux organisée; le chapitre 4 traite de la présence française dans le reste de la province, un sujet encore mal connu; le cinquième chapitre étudie le cas particulier de l'Ontario; le chapitre 6 traite des trois provinces de la Prairie, où se dirigent une bonne moitié des immigrants français au tournant du XXe siècle; le dernier chapitre couvre les deux extrémités du pays, les provinces maritimes à l'est, la Colombie-Britannique et le Yukon à l'ouest.



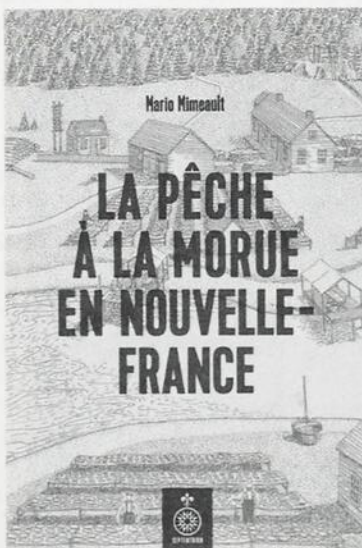
La vie méconnue de Louis Hébert et de Marie Rollet

Jacques Mathieu et Alain Asselin
Québec, Septentrion, 2017

« Louis Hébert, quelle belle histoire que la vôtre ! Auriez-vous pu imaginer qu'en 1917, trois cents ans après votre installation à Québec, l'on vous aurait érigé un superbe monument en plein coeur d'une capitale nationale ? »

C'est en posant des questions directement à Louis Hébert que Jacques Mathieu troque son chapeau d'historien pour le bloc-notes du journaliste. Et Louis Hébert se prête avec plaisir, et parfois malice, à cet entretien virtuel. Car il a tout vu, tout analysé, et peut autant corriger les erreurs factuelles que redonner leur place à ceux qui l'ont accompagné durant sa vie.

Louis Hébert et Marie Rollet ont marqué la mémoire québécoise à titre de première famille de souche française à s'établir en Nouvelle-France et Louis Hébert fut le premier agriculteur; mais ils étaient bien plus que cela. Apothicaire et innovateur scientifique, Louis Hébert a fait parvenir en France des plantes jusque-là inconnues qui, en moins de 40 ans, se sont retrouvées dans toute l'Europe. Marie Rollet a pris soin de jeunes Amérindiennes et leur a donné une nouvelle forme d'éducation. Ils se sont montrés ensemble ennemis de l'intolérance, de la discorde et des dissensions; une œuvre digne de notre mémoire.



La pêche à la morue en Nouvelle-France

Mario Mimeault
Québec, Septentrion, 2017

La pêche à la morue a été, jusqu'à présent, une industrie négligée dans l'historiographie et même dans l'imaginaire collectif. Les coureurs des bois intriguent et passionnent, mais les pêcheurs ne soulèvent guère d'enthousiasme. Pourtant, la pêche à la morue était plus qu'une activité d'appoint, c'était une industrie en émergence essentielle à l'économie de la Nouvelle-France.

Mario Mimeault s'appuie sur une étude approfondie des principaux lieux d'exploitation de la pêche à la morue et expose les échanges entre les entrepreneurs canadiens et français. Il fournit un éclairage inédit sur l'organisation

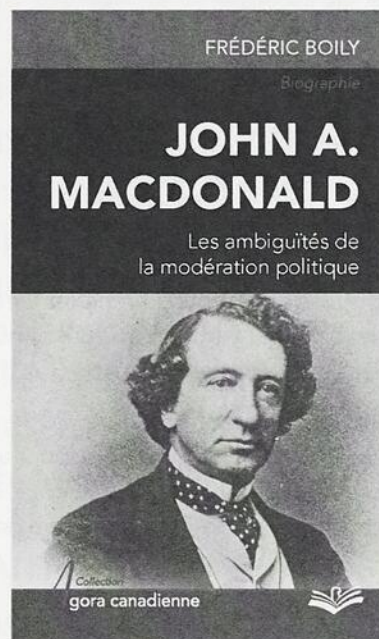
des entreprises et des seigneuries maritimes et explique les liens de la pêche à la morue avec l'administration de la Nouvelle-France, tout en tenant compte des contextes historiques successifs, de la législation, des mesures ponctuelles et des périodes troublées par les guerres. Pour une rare fois dans l'histoire coloniale, une activité économique est exercée par les Canadiens à leur profit.

John A. Macdonald : les ambiguïtés de la modération politique

Frédéric Boily

Québec, Presse de l'université de Laval, 2017

Personnage incontournable de la scène politique canadienne de 1867, John A. Macdonald a été le chef incontesté du parti qui a dominé presque sans interruption jusqu'en 1896. Il était perçu comme un premier ministre préoccupé surtout de remporter les élections et plusieurs émettent un jugement négatif sur sa carrière, notamment en dénonçant les indéniables côtés sombres du personnage. C'est ainsi qu'on a eu tendance à faire l'économie d'un examen plus approfondi de ses idées. Cet ouvrage analyse Macdonald à la lumière de la modération. Cette notion servira de fil conducteur pour le situer idéologiquement et examiner ses positions sur le fédéralisme, le nationalisme ainsi que son rapport avec le Québec. Au total, c'est la manière même dont il envisageait la démocratie canadienne de la fin du XIX^e siècle qui s'en trouve mieux comprise.



... côté musées ?

Musée McCord

690, rue Sherbrooke Ouest, Montréal

Aislin : 50 années de caricatures

7 avril au 13 août 2017

Cette exposition présente une rétrospective des meilleures caricatures commises par Aislin au cours de 50 années d'une carrière empreinte d'un large rayonnement. Sa longue carrière au journal *The Gazette*, son parcours médiatique bien chargé ainsi que l'acuité de son regard sur l'actualité canadienne, font de lui l'un des caricaturistes les plus influents au sein du Canada anglais, autrefois comme aujourd'hui. Le *Maclean's* a d'ailleurs dit d'Aislin « qu'il était probablement le meilleur satiriste au Canada ».

Ses caricatures épargnent peu de personnalités publiques. Leur vivacité, leur pertinence et leur cruauté ne laissent personne



indifférent. Elles sont le reflet de la société canadienne dans ses beaux et moins glorieux moments. Les Québécois peuvent découvrir à travers ses dessins les préoccupations de la communauté anglophone. Comme le dit son vieil ami Serge Chapleau : « La meilleure façon d'appivoiser, de connaître et de comprendre le milieu anglophone montréalais, c'est à travers les merveilleuses caricatures d'Aislin. »



Musée des Beaux Arts de Montréal

1380, rue Sherbrooke Ouest Montréal

You Say You Want a Revolution

17 juin au 9 octobre 2017

Cette exposition immersive propose un voyage dans le temps en retraçant l'optimisme, les idéaux et les aspirations de la fin des années 1960 exprimés dans la musique, le cinéma, la mode et le design ainsi que par le recours à l'activisme. C'est une odyssée à travers les plus grandes performances musicales du XX^e siècle – des Beatles à Jimi Hendrix. Elle rassemble quelque 250 objets incluant des vêtements, des affiches et des albums, des photographies et de

nombreux documents d'archives. Des entrevues avec des personnalités clés et des extraits de films viennent compléter la narration. Au fil du parcours sont abordés la société de consommation, les manifestations contre la guerre du Vietnam, les mouvements pour les droits civils, l'expérimentation du LSD, les concerts et la vie communautaire.

En écho aux célébrations de 2017 avec le 50^e anniversaire d'Expo 67, les visiteurs seront transportés autour du monde, de la « Swinging London » aux manifestations dans les rues de Paris, du Festival de musique de Woodstock aux communes hippies de la côte ouest américaine, et dans la Silicon Valley où s'est développée l'industrie de l'électronique et de l'informatique, sans oublier les expositions universelles de Montréal et d'Osaka.

Musée des Abénakis

108, Waban-Aki, Odanak

Wôbanaki

Exposition permanente



Fondé en 1965 par les membres de la communauté et le missionnaire Rémi Dolan, le Musée des Abénakis est la première institution muséale autochtone du Québec. Situé dans l'ancienne école catholique d'Odanak, en bordure de la rivière Saint-François, le Musée vous convie à découvrir la richesse culturelle de la Première Nation des Abénakis. Rénové en 2005, le Musée vous invite à visiter des expositions permanentes et temporaires à thématique autochtone et à participer à des activités culturelles et éducatives de découverte.



Wôbanaki, le peuple du soleil levant, vous invite à découvrir l'univers culturel et spirituel de la Première Nation des Abénakis. La visite débute par une projection multimédia qui raconte la création du monde selon la tradition de ce peuple millénaire. Ensuite, nous vous invitons à découvrir l'histoire, le savoir et le savoir-faire des Abénakis en suivant le rythme des saisons et des lunaisons. Un parcours qui raconte l'histoire des Abénakis et leur mode de vie ancestral de manière authentique en présentant le patrimoine matériel et immatériel de cette Première Nation.

Prix d'excellence de la SPHQ

1 000 \$ aux élèves et enseignants en histoire

ÉLÈVES : 5 PRIX DE 100 \$

Ces prix récompensent les élèves de 3^e ou 4^e secondaire s'étant démarqués par l'intérêt soutenu qu'ils ont démontré pour l'histoire du Québec, par leur participation active dans les cours et activités scolaires liés à l'histoire et par des résultats académiques supérieurs à la moyenne. Sont admissibles les élèves qui ont suivi un cours d'histoire du Québec pendant l'année scolaire 2017-2018.

ENSEIGNANT : 1 PRIX DE 500 \$

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

REMISE DES PRIX

Les prix d'excellence en histoire pour les élèves sont transmis aux écoles participantes qui pourront les remettre aux lauréats à la fin de l'année scolaire lors de leurs soirées Méritas. Le prix d'excellence en histoire pour l'enseignant est remis au congrès de l'automne.

MODALITÉS

Les enseignants doivent soumettre la candidature de leur élève et/ou leur propre candidature en envoyant par la poste le formulaire complété et les documents requis avant le 15 avril 2018. Les formulaires pour poser une candidature sont disponibles sur le site Internet de la SPHQ à sphq.quebec.



SPHQ

Société
des
du professeurs d'histoire
Québec

POSTES PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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



Célébrons l'histoire



Ligne du temps participative du 375^e

De multiples événements ont façonné l'histoire de Montréal. À travers la ligne du temps participative, nous vous invitons à explorer plusieurs de ces événements marquants et à l'enrichir de votre savoir.

Ressources pédagogiques

Découvrez des suggestions d'activités historiques ludiques, situations d'apprentissage, capsules vidéo, jeux et lectures pour les élèves des écoles primaires et secondaires. Ce contenu ouvre la porte à plusieurs interventions pédagogiques en lien avec l'histoire de Montréal.

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

375mtl.com/histoire

Canada

Québec

Montréal

GRANDES MONTRÉALAISES

Bell

BMO



BOMBARDIER



Caisse de dépôt et placement
du Québec



Le Chœur de Président



CLARIDGE



Desjardins

IGA



POWER
CORPORATION
DU CANADA

QUÉBECOR



Saputo