

PER

S-339

BAnQ

REVUE DE LA SOCIÉTÉ
DES PROFESSEURS
D'HISTOIRE DU QUÉBEC

TRACES

- Témoignage d'un survivant de l'Holocauste
- 50^e anniversaire de l'unifolié
- L'apprentissage par concepts
- Entrevue avec Jacques Mathieu

ISSN 0225-9710

PRINTEMPS 2015
VOLUME 53 – No 2



MONTREAL EN HISTOIRES

**UN INCONTOURNABLE
DÈS CET AUTOMNE**

- 6 SAÉ GRATUITES
- DES PARCOURS
TECHNO-HISTORIQUES PAR
LE BIAIS D'UNE APPLICATION
MOBILE GRATUITE
- 60 POINTS D'INTÉRÊT
ET D'EXPÉRIENCES
EN RÉALITÉ AUGMENTÉE

**TOUS LES DÉTAILS SUR
MONTREALENHISTOIRES.COM**

Traces

Volume 53 no 2 • Printemps 2015

SPHQ

Mot du président

Raymond Bédard 3

Pleins feux sur l'histoire

Tragédie

Michael Kutz 5

Les pacifistes et la Première Guerre mondiale
2^e partie : Pourquoi a-t-on tué Jaurès ?

Jean-Claude Richard 10

Le 50^e anniversaire de l'unifolié
ou la difficile naissance du drapeau canadien

Gilles Laporte 14

Didactique en mouvement

Apprentissage et enseignement par concepts
Recherche au 1^{er} cycle du secondaire

*Félix Bouvier, Sandra Chiasson Desjardins
et Pascale Couture* 20

L'Histoire, nom féminin qui se conjugue
généralement au masculin – L'agentivité
historique des femmes et la classe d'histoire

Marie-Hélène Brunet 23

Ménagères au temps de la Crise de Denyse
Baillargeon, un ouvrage de référence toujours
pertinent

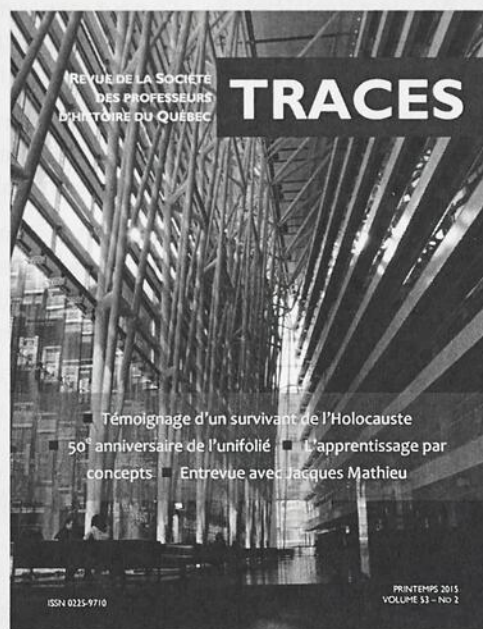
Chantal Rivard 29

En page couverture

Le parquet de la Caisse de dépôt et placement du
Québec, dans le Quartier international de Montréal.
Plus d'information en page 28.

Photo © Lucie Laguë

Sommaire



Entrevue avec Jacques Mathieu

Le lauréat du prix Gérard-Morisset 2014
répond à nos questions

Raymond Bédard 17

Destination Montréal 375^e

Les Juifs de Montréal

Geneviève Goulet et Raymond Bédard 33

Bourses de la SPHQ

Retour en photos 13

Quoi de neuf ?

Côté livres 37

Côté musées 39

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

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

La revue *Traces* vise à assurer la diffusion de l'information et le développement professionnel des membres de la SPHQ. Elle se veut un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'enseignement de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire.

Le nom *Traces* a été choisi pour rappeler les fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé. Il rejoint, en second lieu, l'empreinte particulière laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit. Il évoque finalement l'action et l'influence passées et présentes de la SPHQ dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec.



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

Publicité : Raymond Bédard
raymondbedard@hotmail.com

Abonnement et distribution : Louise Hallé
lhalle2@videotron.ca

Site Internet : Pascal Debien

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 : mars 2015

Indexé dans *Repère*.

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

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

Correspondance

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

Publicité : raymondbedard@hotmail.com

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

Adhésion annuelle à la SPHQ avec 4 numéros

Individu : 65 \$

Institution : 75 \$

Retraité ou étudiant : 35 \$

Frais de poste et de manutention inclus

Mot du président

Raymond Bédard

Enseignant d'histoire au 4^e secondaire



Plus que jamais l'enseignement de l'histoire joue un rôle important pour aider l'élève à mieux comprendre et mettre en perspective les événements qui façonnent l'actualité au pays et à l'étranger. Les attentats de Paris au journal satirique *Charlie hebdo* et dans une épicerie juive, le 70^e anniversaire de la libération du camp de la mort d'Auschwitz, la prochaine décision de la Cour suprême du Canada sur la possible obligation constitutionnelle de l'Alberta d'adopter et de publier ses lois en français et en anglais, sont autant de sujets qui méritent d'être analysés sous l'angle de l'histoire afin de garder un regard critique et nuancé.

Laisser des traces pour l'histoire

Il arrive souvent, en classe ou lors d'une sortie avec les élèves dans un musée d'histoire, que l'enseignant souligne l'importance de conserver des documents ou objets anciens et de protéger des lieux historiques car ils témoignent d'une époque. Il en va de même quand les élèves travaillent sur des documents écrits ou visuels afin de caractériser et d'interpréter une période historique. La boîte avec des objets placés délibérément pour la postérité, enterrée en 1795 par Paul Revere, héros de la guerre d'indépendance américaine, et Samuel Adams, et découverte à Boston en décembre dernier lors de travaux de réfection de bâtiments du Congrès de l'État du Massachusetts, est un bel exemple de l'importance de laisser des traces. Des pièces de monnaie en cuivre et en argent, une médaille en cuivre avec le portrait de Georges Washington, un sceau officiel, des cartes à jouer, des journaux, autant d'objets que cette capsule témoin laisse aux générations futures pour comprendre son histoire. Quels objets devrait-on placer dans un telle boîte pour témoigner du Québec de l'an 2015 ?

Changement de garde au MELS

Le passage relativement court et pour le moins controversé d'Yves Bolduc au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport aura au moins permis de maintenir le cap des changements souhaités par les enseignants en histoire du Québec et dont le nouveau programme sera implanté sous forme de projets pilotes dès septembre prochain dans plusieurs écoles secondaires à travers la province. La démission du ministre de l'Éducation Yves Bolduc et son

retrait de la vie politique ont amené le premier ministre Philippe Couillard à trouver rapidement un remplaçant à ce poste-clé du gouvernement. C'est François Blais, ex-ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale, qui prend la relève au moment où les négociations entre les enseignants et le gouvernement entrent dans une phase cruciale. Docteur en philosophie et ex-doyen de la faculté des sciences sociales de l'Université Laval, François Blais semble avoir un meilleur curriculum pour diriger ce ministère, malgré une courte expérience en politique. Cependant, la période de grâce généralement accordée à un nouveau ministre risque d'être brève compte tenu de la situation économique qui semble dicter l'orientation du gouvernement. Est-ce que le retour au sein d'un seul ministère ceux de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur permettra une réflexion sur la formation des maîtres comme le souhaitent plusieurs ? La question est posée.

Congrès 2015

C'est avec enthousiasme que la SPHQ prépare son 53^e congrès qui aura lieu les 22 et 23 octobre prochain à l'Hôtel *Estrimont Suites & Spa* à Orford dans le site enchanteur des Cantons de l'Est. Afin de souligner le 75^e anniversaire de l'obtention du droit de vote des femmes au Québec, nous accueillerons en conférence d'ouverture Mme Lorraine Pagé qui s'est particulièrement illustrée comme présidente de la CEQ (aujourd'hui CSQ) dans les années 1990. Pour notre soirée du jeudi, le chansonnier Alexandre Biard viendra interpréter ses chansons sur l'histoire du Québec qu'il a écrites avec la collaboration de l'historien Gilles Laporte. Belle soirée en perspective. Le

comité organisateur s'affaire donc à peaufiner ce rendez-vous annuel avec des ateliers stimulants et pertinents accompagnés d'un salon des exposants inspirants. Plus de détails dans le prochain numéro.

Parlement des jeunes

Le 22 janvier 2015, se tenait à l'Assemblée nationale du Québec la 13^e Législature du Parlement des jeunes. À la fin de l'événement, la SPHQ a remis deux bourses à des élèves s'étant démarqués lors des débats parlementaires (Plus d'information en page 22).

Traces

Dans ce numéro de *Traces*, nous avons voulu souligner le 70^e anniversaire de la libération d'Auschwitz par un extrait du récit bouleversant de Michael Kurz survivant de l'Holocauste qui habite aujourd'hui Montréal. Pour notre nouvelle rubrique *Destination Montréal 375^e*, nous

avons cru bon de tracer un portrait de la communauté juive de Montréal des premiers arrivants avec la Conquête de 1760 jusqu'à aujourd'hui. L'historien Gilles Laporte rappelle la difficile naissance du drapeau canadien, il y a maintenant 50 ans. Le lauréat du prix Gérard-Morisset des prix du Québec 2014 catégorie culture, l'historien Jacques Mathieu répond à nos questions. Chantal Rivard souligne, malgré sa parution il y a déjà 24 ans, la pertinence de l'ouvrage de Denyse Baillargeon *Ménagères au temps de la crise* pour enseigner cette époque. Félix Bouvier, Sandra Chiasson-Desjardins et Pascale Couture nous font part de leurs réflexions sur l'apprentissage et l'enseignement par concepts lié à l'éducation à la citoyenneté, tandis que Marie-Hélène Brunet s'interroge sur l'agentivité historique des femmes en classe d'histoire. Quelques nouveautés en librairie et expositions à voir, signalées dans la rubrique *Quoi de neuf?*, concluent ce numéro du printemps.

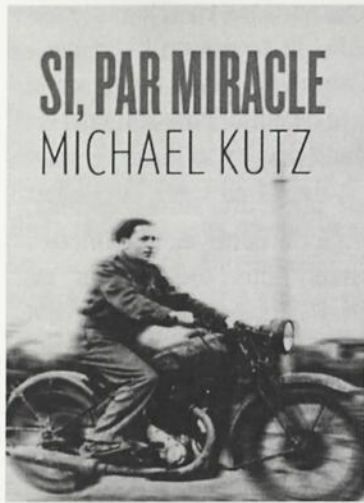
Parlement des jeunes 2015



Collection Assemblée nationale du Québec
Photographe Claude Mathieu

1^{ère} rangée : Zoé Wong, chef de l'opposition officielle (Westmount-St-Louis); René Chrétien, lieutenant-gouverneur du Parlement des jeunes; François Gendron, vice-président de l'Assemblée nationale; Isabelle Giguère, directrice des communications, des programmes éducatifs et de l'accueil; Aryane Barrière-Beaucage, présidente du Parlement des jeunes (Sherbrooke).

2^e rangée : Philippe Clément, chef du deuxième groupe d'opposition (Richelieu); Nassim Messaoud-Nacer, premier ministre du Parlement; Frédéric Fortin, directeur général des affaires institutionnelles et de la Bibliothèque; Raymond Bédard, président de la Société des professeurs d'histoire du Québec; et Maximilien Martin, Secrétaire général du Parlement des jeunes (Richmond).



Tragédie

Michael Kutz, survivant de l'Holocauste

Nous reproduisons avec l'aimable autorisation de la Fondation Azrieli un extrait du livre *Si, par miracle*, de Michael Kutz, traduit de l'anglais par Arnaud Regnauld de la Soudière et publié en 2014 dans la Collection Azrieli des mémoires de survivants de l'Holocauste.

Né le 21 novembre 1930 à Nieswiesz, en Pologne orientale (actuelle Biélorussie), Michael Kutz est arrivé au Canada comme orphelin de guerre en 1948 et a vécu à Winnipeg avant de s'installer à Montréal au début des années 1950.

Le 22 juin 1941, l'Allemagne envahissait l'Union soviétique. Ce matin-là, nous avons entendu le grondement puissant des chars, et tout le monde a afflué dans les rues pour voir ce qui se passait. Nous avons aperçu des colonnes de camions qui se dirigeaient vers la route menant à la gare de Gorodeya, d'où partait la ligne ferroviaire qui ralliait Baranovichi et Brest-Litovsk. C'était là que se trouvait la ligne de front à l'époque. L'Armée rouge quittait la ville.

Dans une immense panique, les citoyens soviétiques qui avaient joué un rôle dans l'administration ont cherché à partir eux aussi. Cependant, étant donné que les commissaires du peuple avaient déjà saisi tous les chevaux et tous les chariots pour se faire transporter jusqu'à la gare, il leur était impossible de trouver le moindre véhicule pour leur famille et pour eux-mêmes. Ils avaient dû partir à pied vers la ville de Sloutsk, située sur la frontière de 1939, puis de là, ils avaient tenté de rejoindre la ville de Minsk, à une centaine de kilomètres. Un petit nombre d'entre eux sont effectivement parvenus jusqu'à Minsk – malheureusement, la ville devait être également envahie par des parachutistes allemands par la suite. Cependant, la plupart, voyageant avec leur famille et des enfants en bas âge, ont été contraints de revenir à Nieśwież. Ces citoyens soviétiques ont été les premières victimes de l'armée allemande lorsqu'elle a occupé notre ville.

Deux jours plus tard, l'Armée rouge battait toujours en retraite face à l'avancée allemande. Certains soldats soviétiques ont traversé la ville à bord de camions, mais la majorité d'entre eux voyageaient à pied. Les Allemands ont rapidement commencé à tirer sur Nieśwież, et le soir du 2 juin, ma ville était occupée. Ce même soir, les soldats de la SA allemande, en uniformes marron ornés de svastikas rouges sur les manches, ont patrouillé à moto la ville et ses environs.

Le lendemain matin, les Biélorusses se sont mis à piller les entrepôts soviétiques, volant tout ce qu'ils pouvaient. Ce soir-là, l'armée allemande a imposé un couvre-feu et les rues se sont vidées. Je me souviens que j'étais à la maison avec mon frère et mes sœurs, portes et fenêtres fermées, craignant que les non-Juifs ne soient en train de fomenter un pogrom. Ma mère était effrayée elle aussi et pleurait souvent. Mon père, mobilisé par l'Armée rouge quelques mois auparavant, lui manquait. On avait convoyé son groupe de soldats, dont la plupart étaient juifs, jusqu'à l'ancienne frontière soviétique dans la région de Sloutsk et de Bobrouïsk. Ma mère était désormais le soutien de famille.

Quelques jours plus tard, les nouvelles autorités nazies ont nommé Magalif président du *Judenrat*, le conseil juif placé sous leur contrôle. Il s'agissait d'un réfugié juif polonais, un avocat venu de Varsovie et qui parlait bien l'allemand. Il était excessivement difficile de trouver des Juifs enclins à devenir membres du *Judenrat*; la plupart des Juifs de Nieśwież ne souhaitaient pas collaborer avec les nazis. Après l'établissement du conseil, le commandant de Nieśwież a ordonné à son président de mettre en place une force de police juive. La majorité de ceux qui se sont portés volontaires étaient des réfugiés juifs polonais ayant fui l'occupation allemande en 1939 et s'étant installés à Nieśwież.

Le *Judenrat* et la police exécutaient tous les ordres du commandant avec diligence et forçaient le reste des Juifs à faire de même. Le premier décret, passé au début de l'automne, ordonnait aux Juifs dont les maisons étaient situées au centre-ville de déménager sur-le-champ et de se relocaliser dans la nouvelle section juive qui entourait la cour de la synagogue Kalte. Cette section, qu'on appelait désormais le Ghetto, était très petite. Il s'agissait du quartier qui contenait toutes les écoles juives, les *héders* et les écoles de Talmud Torah. Nous habitions déjà dans cette zone, mais les autres n'avaient eu que quatre heures pour

déménager. Ils n'avaient eu le droit d'emporter que des sacs à main ou des valises, si bien qu'ils portaient autant de vêtements que possible. Ils avaient abandonné le reste de leurs possessions, y compris leurs meubles, confisqués par la police biélorusse qui en avait livré la plus grosse partie aux casernes nazies. Quelques jours plus tard, certains non-Juifs privilégiés, qui avaient collaboré avec les nazis de leur plein gré, se sont installés dans les maisons vides, tout en pillant les autres. Lorsque les Juifs trouvaient le moyen de revenir chez eux pour récupérer une partie de leurs biens, ces nouveaux résidents les rouaient de coups ou les menaçaient de les livrer aux nazis. Pour échapper à ce destin, ils n'avaient d'autre choix que de rentrer en courant dans leurs nouveaux logis, au cœur du quartier juif.

Ensuite, le commandant allemand a ordonné au *Judenrat* de rassembler les manteaux de fourrure et les bottes en cuir appartenant à la population juive. Les membres du conseil devaient ensuite saisir tous les sous-vêtements masculins, couvertures et draps neufs, ainsi que les pulls de laine. Ils s'emparaient de plus en plus de choses qu'ils devaient livrer aux autorités – des objets en argent ou en cuivre, des candélabres, des gobelets, de l'or, des anneaux, des boucles d'oreille, des bracelets, des perles et des tableaux d'artistes connus. Les nazis ont envoyé une partie de ces objets confisqués à leurs familles en Allemagne. Pour s'assurer que leurs ordres étaient bien appliqués, ils prenaient en otage un groupe de Juifs, et si les quotas n'étaient pas remplis, ils les abattaient. Le *Judenrat* allait de maison en maison pour saisir les objets requis et s'assurait qu'ils étaient bien livrés au quartier général des nazis à l'heure dite. Il arrivait que les officiers nazis se rendent eux-mêmes dans les maisons juives et confisquent tout tapis de valeur ou meuble artisanal.

Les autorités avaient ouvert des quartiers de transit – des logements temporaires – pour l'infanterie allemande et ses officiers de haut rang. Il leur fallait donc des meubles, des lits, du linge, des marmites, des plats et des couverts. Le *Judenrat* devait également s'assurer qu'on les leur fournisse rapidement, sinon la communauté juive dans son ensemble serait tenue responsable du retard et punie.

Le *Judenrat* a dû ensuite créer un registre de tous les Juifs de Nieśwież. Lorsque le conseil a présenté sa liste au commandant allemand, ce dernier a ordonné d'organiser des groupes de travail comprenant des hommes, des femmes et même des enfants. Le nom de Tsalia figurait en haut de la liste de ceux qui avaient été désignés pour nettoyer les rues et les trottoirs. Je n'avais que 10 ans, mais on m'avait chargé de nettoyer les toilettes publiques. Cependant, Tsalia avait fait en sorte que je rejoigne son groupe. Chaque matin, nous nous retrouvions tôt, non loin

du bureau du *Judenrat*, puis nous partions en file indienne nettoyer les rues du centre-ville. Je tenais un balai dans une main et une pelle dans l'autre. Il fallait ramasser le crottin de cheval dans des sacs de toile, puis transporter ces sacs sur notre dos jusqu'à une décharge.

Notre groupe, qui comprenait plusieurs autres enfants, a néanmoins fini par être obligé de nettoyer les toilettes publiques, tâche que les nazis nous ordonnaient en général d'accomplir à la main. Ils nous prenaient souvent en photo en train de travailler. Nous obtempérions pour la plupart, car nous voulions plus que tout rentrer chez nous sans encombre et retrouver nos familles. Si quelqu'un désobéissait à un ordre, on lui frappait la tête avec une matraque en caoutchouc. Les autorités nazies nous avaient aussi mis en garde de façon bien plus sérieuse : il arrivait en effet qu'on abatte les travailleurs forcés pour désobéissance.

Les paysans des villages voisins fournissaient aux Allemands du bois prélevé dans les forêts qui entouraient Nieśwież pour qu'ils puissent chauffer leurs logements. Les hommes et les adolescents les plus âgés devaient couper le bois et le disposer en piles bien rangées. Tsalia et moi avons rapidement été placés parmi les bûcherons. La police biélorusse nous escortait jusqu'à notre lieu de travail, surveillant les Juifs pour qu'ils ne s'échappent pas. J'ai eu les mains couvertes de cals, mais je n'ai pas mis longtemps à m'y habituer.

Les jeunes filles et les femmes juives travaillaient au quartier général des nazis, où elles s'occupaient de la lessive, du repassage des chemises et des uniformes, et du nettoyage des pièces. Elles pelaient aussi les pommes de terre et récuraient les marmites. Elles étaient souvent violées par les officiers. Certaines des jeunes femmes qui avaient appartenu aux organisations sionistes avant la guerre étaient entraînées au maniement des mitraillettes, des revolvers et des grenades. Elles parvenaient à passer en fraude des pièces d'armurerie cachées sous leurs vêtements pour les livrer aux membres de la résistance juive clandestine qui venait de se constituer. Ces jeunes filles devaient se montrer très prudentes, car la police fouillait généralement leurs sacs à la fin de chaque journée.

Au fil des jours, la famine s'est répandue au sein de la population juive, mais à certaines occasions, des non-Juifs compatissants nous vendaient des pommes de terre et de la farine. Chaque fois que la police voyait des Juifs avec des provisions, ils les arrêtaient ou bien les abattaient sur-le-champ, puis punissaient les citoyens pour leur être venus en aide.

Ma mère avait pour habitude de nous dire que la nécessité est mère de l'invention. Elle a accepté d'une

voix tremblante lorsque nous lui avons suggéré la chose suivante : le soir, à la nuit tombée, nous irions échanger nos nappes et notre linge propre contre de la nourriture. Elle m'a choisi pour accomplir cette tâche, car j'étais rapide et prudent. C'est ainsi que je suis devenu coursier, troquant au cœur de la nuit ces objets contre du pain avec des connaissances non juives. Il fallait que j'assume les responsabilités d'un adulte, que je prenne la place de mon père à la maison. Il nous manquait beaucoup, à ma mère, à mon frère, à mes sœurs comme à moi-même, mais il fallait bien que la vie continue sans lui. J'avais l'impression que mon enfance avait disparu en une nuit, qu'on me l'avait volée à l'heure où j'aurais dû être en train de jouer dehors ou d'aller à l'école avec mes amis. J'avais toujours espéré apprendre la *haftarah* pour ma *bar mitsvah*. Or, je sentais à présent que jamais cela ne serait le cas. J'ai commencé à vraiment comprendre ce qui se passait autour de nous.

Les nazis imposaient de nouvelles lois tous les jours, ce qui entraînait encore d'autres difficultés. Le couvre-feu était maintenu. Les trottoirs nous étaient interdits, et il fallait que nous portions du côté gauche de la poitrine des brassards blancs marqués d'une étoile de David noire. Par la suite, cette étoile a été remplacée par une étoile jaune portée sur la poitrine (mais cette fois du côté droit) et dans le dos. Les nazis nous traitaient de *verfluchte Juden* (satanés Juifs) ou de *Jüdische Untermenschen* (sous-hommes juifs). Si un nazi remarquait un Juif qui ne portait pas l'étoile de David, il l'abattait pour avoir désobéi aux ordres. Ces incidents touchaient généralement les personnes âgées, les enfants ou bien les handicapés mentaux.

Les Juifs étaient souvent arrêtés sans raison, conduits au quartier général de la Gestapo, puis abattus. La police biélorusse, qui collaborait avec les nazis, tuait tous ceux qui résistaient à leur arrestation. J'ai entendu dire que certains avaient été torturés et battus avec brutalité, qu'on leur avait défoncé le crâne à coups de pioche ! Le commandant ordonnait ensuite au *Judenrat* de venir enlever les corps et de les enterrer dans les tombes qu'on les avait forcés à creuser. Un autre groupe était chargé de laver le sang qui couvrait la cour du commandant.

Non loin de Nieśwież se trouvait un village du nom de Glinistcha, où des Juifs avaient été pris en train d'acheter de la nourriture auprès de non-Juifs. Ils avaient été emprisonnés avec des soldats de l'Armée rouge, des Tsiganes, des officiers juifs de l'Armée rouge et des communistes. Des centaines de prisonniers y étaient quotidiennement assassinés, et chaque matin, on ordonnait aux hommes juifs de creuser des tombes pour les victimes innocentes. Ce sont les paysans qui vivaient à proximité de Nieśwież qui nous avaient rapporté cette information. Ils entendaient les hurlements de ceux que l'on torturait

avant de les exécuter. Ils nous ont dit que les Tsiganes se défendaient à mains nues, et que les prisonniers de guerre soviétiques criaient des slogans comme « Vive l'Union soviétique ! », « Vive l'Armée rouge ! », « Notre patrie nous vengera du bain de sang dans lequel vous avez plongé notre peuple ! », « Nous vous combattons et vous détruirons à jamais ! ».

Nous étions non seulement au courant de ce qui se passait à Glinistcha, mais au cours des mois d'août, de septembre et d'octobre nous avons également entendu parler des massacres de masse perpétrés dans des villes et des villages voisins, ainsi que dans de plus grandes agglomérations comme Minsk, Sloutsk et Pinsk. Nous étions désespérés, et notre moral était au plus bas. Chaque jour, nous nous attendions au pire.

Le 29 octobre 1941, le commandant allemand a annoncé au président du *Judenrat* que le *Gebietskommissar* (responsable du district) de Baranovichi avait donné l'ordre que tous les Juifs se rassemblent sur la place du marché au centre-ville, le lendemain 30 octobre, à 8 heures du matin. La police juive a donc fait du porte-à-porte avec la milice pour nous dire d'emporter des vêtements propres et chauds le lendemain, et de prendre nos passeports et certificats de naissance avec nous. Nous n'avons pas pu dormir cette nuit-là. Dans la maison, tout le monde sentait que quelque chose d'affreux était sur le point d'arriver. Les voisins sont venus, et nous avons tenté de nous reconforter en imaginant que les Allemands nous enverraient peut-être travailler dans des camps, ou dans un ghetto plus vaste, entouré de fils barbelés, comme nous en avons entendu parler. Certains se sont mis à pleurer, en priant pour un miracle.

À 6 h 30 le lendemain matin, ma mère, mon frère, mes sœurs et moi étions prêts, vêtus de nos plus beaux habits et de manteaux chauds. Il faisait froid dehors. À 7 heures, la police juive est passée de rue en rue, ordonnant aux gens de quitter leur domicile et de se rendre sur la place du marché. À 8 heures, il fallait que nous soyons alignés en rangs avec nos familles. Dans la rue, on voyait les parents, certains portant de petits enfants dans les bras, avancer en direction de la place. Les enfants plus âgés tenaient la main de leurs parents. Les personnes âgées – les grands-mères et les grands-pères –, dont bon nombre étaient en piètre santé, se dirigeaient également en direction du lieu de rassemblement. Ceux qui étaient très malades étaient restés alités chez eux. J'ai découvert plus tard que ce même jour, la police biélorusse avait fouillé toutes les maisons et tué tous ceux qui étaient restés chez eux.

Lorsque ma mère, mon frère, mes deux sœurs et moi-même sommes arrivés sur la place du marché, on nous a mis en rang. Une fois que toute la population juive de la

ville, soit environ 4 500 personnes, s'est ainsi trouvée assemblée sur la place, des Litvaniens, des Ukrainiens, des Biélorusses et la police auxiliaire ont soudain surgi à bord de camions. Ils avaient tous des armes automatiques sur l'épaule et des revolvers au côté. La plupart de ces meurtriers, les tristement célèbres *Einsatzgruppen*, étaient ivres et puaient la vodka. Quelques minutes plus tard, ces collaborateurs nazis, dont les uniformes étaient, pour bon nombre d'entre eux, déjà couverts de sang, nous ont encerclés. J'ai appris par la suite qu'ils revenaient juste d'une *Aktion* menée dans la ville de Kletsk, à 15 kilomètres de Nieśwież. À 8 heures pile, le commandant allemand et plusieurs officiers SS, parmi lesquels un officier de haut rang à la chevelure rousse, ont mis à exécution leur horrible plan.

Ils ont commencé par ordonner à tous les commerçants et à tous ceux qui exerçaient une profession libérale, ainsi qu'à leur famille de former un rang séparé. Le commandant détenait une liste de ces travailleurs – médecins, ingénieurs, ouvriers du textile, charpentiers, maçons, mécaniciens, tailleurs, cordonniers – et connaissait donc leur nombre. La plupart des familles ont dû être divisées de force parce que les gens ne voulaient pas abandonner leurs grands-parents âgés. Près de 600 personnes ont été sélectionnées, dont un petit nombre était accompagné de leurs familles. On les a placés à l'écart du groupe et on leur a ordonné de parcourir la courte distance qui séparait la place du marché de la cour du *Gymnasium* de Nieśwież.

Sur la place, les familles ont été rapidement séparées – les enfants des parents, et les parents des enfants, ce qui a provoqué un immense vacarme. Les gens criaient et pleuraient. Tout le monde voulait s'enfuir en courant sans savoir où aller. «Mon cher, mon tendre enfant, écoute-moi. Si, par miracle, tu survivs, il faut que tu témoignes. Je crois que Dieu te protégera pour que tu restes en vie et dises au monde libre ce qui nous est arrivé», telles ont été les dernières paroles que m'a adressées ma mère. Elle m'a serré contre elle et m'a embrassé. C'est alors qu'on a tiré plusieurs fois en l'air, sans doute pour nous calmer. Mais la situation n'a fait qu'empirer. Les gens se sont mis à se pousser et à se marcher les uns sur les autres. Pendant la bousculade, je me suis trouvé séparé de ma famille.

La confusion n'a pas duré longtemps, car les assassins ont tôt fait de reprendre le contrôle de la situation. Ils nous ont répartis en groupes de 100 à 200 personnes. Une fois le calme revenu, j'ai vu que les *Einsatzgruppen* nous avaient à nouveau encerclés de toutes parts. Personne ne pouvait escompter s'échapper. La presque totalité des gens pleuraient de désespoir de se voir ainsi séparés de leurs proches. Complètement démoralisés, nous nous tenions en file indienne, attendant qu'on nous donne

l'ordre de marcher. Personne ne savait où nous allions, mais nous sentions tous que c'était là, sans doute, notre dernier voyage. Les groupes ont alors commencé à quitter la place, l'un après l'autre. Les premiers sont allés à gauche, les autres à droite. J'ai vu les officiers SS qui nous photographiaient – des parents qui portaient de jeunes enfants, des enfants plus âgés qui tenaient la main à leurs parents, les personnes âgées qui s'accrochaient les unes aux autres.

Abattu, les yeux embués de larmes, j'ai rejoint une colonne. Je regardais partout autour de moi dans l'espoir d'apercevoir quelqu'un de ma famille. Mais, à mon grand désarroi, je n'ai vu personne. Sur l'ordre du commandant, les colonnes se sont mises en branle. Me trouvant parmi un des derniers groupes à avancer, j'ai donc pu voir que ceux qui quittaient la place étaient surveillés de très près. Pourtant, malgré les coups que les gens recevaient des gardes, il y en avait encore qui trouvaient le courage de tenter de s'enfuir. On les abattait sans tarder, en guise d'avertissement à tous ceux qui auraient cherché à les imiter.

Le temps se rafraîchissait. Dans le ciel nuageux au-dessus de nos têtes, je voyais voler librement les oiseaux restés pendant l'hiver. Si seulement j'avais pu voler moi aussi, j'aurais pu m'enfuir, pensais-je, mais non, au lieu de cela, j'étais placé sous étroite surveillance, à me demander ce qui allait advenir de moi. Alors que mon groupe recevait l'ordre d'avancer, j'ai soudain compris qu'ils nous emmenaient au château du comte Radziwiłł.

Quelques jeunes se sont détachés de notre colonne et se sont mis à courir, mais j'ai aussitôt entendu des coups de feu et les ai vu tomber. Non loin de là, il est arrivé la même chose dans d'autres groupes. J'avais également envisagé de m'enfuir, mais un policier biélorusse au fusil chargé marchait à mes côtés, prêt à tirer. Il ne s'est présenté absolument aucune occasion pour que je tente ma chance.

Lorsque notre colonne est passée sous les grands arbres du parc très dense qui entourait le château, j'ai entendu d'autres coups de feu et j'ai compris ce qui se passait. Là-bas, parmi les arbres, on nous a ordonné de nous arrêter et de nous déshabiller entièrement. On rossait de coups ceux qui n'obtempéraient pas. Des Juifs barbus et pieux, ainsi que des jeunes femmes couvraient de leurs mains les parties intimes de leurs corps. J'ai entendu les cris des enfants et les prières de leurs parents, puis d'autres coups de feu : l'exécution des groupes qui avaient précédé le nôtre. Lorsqu'elles ont pris fin, on a conduit notre groupe à environ 140 mètres de là, face à des fosses béantes qui étaient désormais des charniers. Ils ont ordonné aux gens de sauter dedans. J'ai vu les *Einsatzgruppen* arracher de minuscules bébés des bras de leur mère, les lancer en l'air

d'une main et les abattre de l'autre d'un coup de revolver. Lorsque le corps des nouveau-nés retombait sur le sol, les nazis ramassaient leurs petits cadavres et les jetaient dans les fosses. Les mères qui étaient témoins de l'exécution de leurs enfants se jetaient sur leurs meurtriers et se voyaient abattues sur-le-champ. Les parents qui cherchaient à protéger leurs enfants de leurs corps étaient également abattus.

Alors que je marchais vers la fosse, j'ai vu de jeunes hommes essayer d'attaquer les *Einsatzgruppen* à mains nues. L'un d'eux criait: «Nous nous vengerons de vous qui avez fait couler notre sang innocent!» Ils ont été battus sans pitié avant de recevoir une balle dans la tête. Les nazis photographiaient les exécutions et regardaient le massacre de ces innocents, le sourire aux lèvres.

Je me rappelle très bien m'être retrouvé dos à la fosse, face à ces meurtriers. L'un d'eux s'est rué sur moi et m'a frappé à la tête d'un coup de crosse. L'instant d'après, je me retrouvais dans la fosse. Au bout d'un temps, j'ai enfin rouvert les yeux pour découvrir quelque chose d'atroce. J'étais couché parmi les morts et les mourants. Il y avait des gens enterrés vivants: j'ai entendu les gémissements de ceux qui se trouvaient en dessous et au-dessus de

moi. Je n'étais certes qu'un enfant, mais j'ai trouvé la force de repousser les corps et j'ai cherché à me relever. J'avais la tête qui tournait. Mon visage et mon corps étaient couverts de sang mais j'ai compris que je n'étais pas grièvement blessé, et je suis parvenu à tenir debout, cherchant quelqu'un autour de moi qui ne soit pas mort ou mortellement blessé. En vain.

La fosse dans laquelle je me trouvais n'avait pas encore été comblée. J'ai découvert bien plus tard pourquoi. On devait y conduire les derniers Juifs des villages alentour le lendemain matin. Lorsque je n'ai plus entendu de tirs, j'ai tenté prudemment de voir ce qui se passait au-dessus de moi, pour vérifier s'il y avait des gardes, mais j'étais trop petit pour voir quoi que ce soit. J'ai alors rassemblé la force nécessaire pour tirer quelques corps dans le but de former un tas, puis j'ai escaladé la pile et j'ai pu glisser la tête hors de la fosse. J'entendais encore la voix de ma mère qui me disait: «Mon cher enfant, tu dois survivre.» Voyant qu'il n'y avait personne, j'ai bondi hors de la fosse. Il commençait à faire nuit, mais je connaissais très bien cette zone. Je me suis mis à courir. J'avais le sentiment que ma mère courait à mes côtés en disant: «Michael, cours plus vite et ne te retourne pas!»

Mot de la Fondation Azrieli

La Fondation est heureuse de vous annoncer que la Série 6 des mémoires de survivants, constituée de 12 nouveaux titres (8 en anglais et 4 en français), est désormais disponible. N'hésitez pas à nous contacter si vous souhaitez recevoir une copie de ces ouvrages, il nous fera plaisir de vous les remettre gratuitement, ainsi qu'à la bibliothèque de votre établissement et à chacun de vos élèves si vous souhaitez les faire étudier en classe.

Nous mettons également à votre disposition des courts-métrages illustrant la vie des auteurs, ceux-ci peuvent être consultés mais également téléchargés en HD sur le site <http://vimeo.com/azrieli>.

Nous proposons un club de lecture sur Twitter, sur lequel les étudiants peuvent réagir et poser des questions au fil de leur lecture, auxquelles les éducateurs de la Fondation répondent. L'activité est proposée en français avec les mémoires de Michael Kutz *Si, par miracle* et en anglais avec les mémoires d'Arthur Ney *W Hour*. Les deux auteurs vivent aujourd'hui à Montréal. Pour plus d'informations sur le club de lecture Twitter, veuillez consulter <http://www.azrielifoundation.org/fr/memoirs-fr/club-de-lecture-twitter/>.

Enfin, si vous souhaitez donner à vos élèves l'opportunité de rencontrer un survivant de l'Holocauste, nous avons la possibilité d'organiser un témoignage dans votre classe ou via Skype, que vous enseignez à Montréal ou en région. Au mois d'avril, nous prévoyons l'organisation de conférences/témoignages avec certains de nos auteurs dans les villes de Montréal, Québec et Gatineau. N'hésitez pas à me contacter si vous enseignez à proximité de ces villes et si vous souhaitez proposer à vos étudiants d'apprendre sur l'Holocauste, dans les mots de celles et ceux qui l'ont vécu. Veuillez noter que la participation à cette activité est gratuite et que les frais inhérents au transport, comme par exemple la location d'un bus, sont pris en charge par la Fondation.

Catherine Person

Coordiatrice à la promotion et au développement des ressources éducatives pour le Québec de la Fondation Azrieli



Les pacifistes et la Première Guerre mondiale

2^e partie : Pourquoi a-t-on tué Jaurès ?

Jean-Claude Richard

Consultant en didactique de l'histoire

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

Dans la première partie de cet article, paru dans le numéro de l'hiver 2015, j'expliquais que les pacifistes européens, qui promouvaient depuis plus d'un demi-siècle une recherche de la paix axée sur le développement du commerce, le libre-échange, la défense des droits fondamentaux de l'homme et le règlement non violent des conflits, jouissaient généralement de l'appui de la bourgeoisie libérale qui se reconnaissait dans ces valeurs. On peut donc s'étonner de découvrir, à la veille de la Première Guerre mondiale, que Jean Jaurès, principal porte-parole en matière de politique étrangère du Parti socialiste français et directeur du journal *L'Humanité*, ait été l'un des plus ardents défenseurs de la paix.

Je tenterai donc, dans un premier temps, d'expliquer comment un socialiste de cette envergure a pu s'engager aux côtés de pacifistes « bourgeois ». J'examinerai ensuite les liens qu'il est possible d'établir entre l'engagement pacifiste de Jaurès et son assassinat perpétré le 31 juillet 1914, trois jours à peine avant que le cataclysme se déclenche. Pour y arriver, il me faudra également consacrer quelques lignes à Raoul Villain, son assassin au nom prédestiné, et au sort qui lui a été réservé.

Jean Jaurès

Né à Castres en septembre 1859, fils d'un modeste commerçant souvent désargenté, Jaurès réussit à poursuivre des études grâce à sa grande intelligence et, surtout, aux brillants résultats scolaires qui couronnent un travail acharné. Diplômé de l'École normale supérieure, agrégé de philo, professeur au lycée Lapérouse d'Albi puis chargé de cours à Toulouse, il est, en 1885, élu député du Tarn sous la bannière de l'Union républicaine. Il

reste cependant « géographiquement au centre », dit-il, et il demeure furieusement indépendant de tout parti. Battu aux élections de 1889, il devient conseiller municipal puis maire adjoint à Toulouse tout en préparant deux thèses de philosophie qu'il soutient à la Sorbonne en 1892.

C'est au cours de ce même été que, scandalisé par les gestes foncièrement antidémocratiques de la direction des mines de la ville de Carmaux, Jaurès adhère définitivement aux idées socialistes. L'année suivante, il est élu député socialiste de cette ville où, en 1895, il prend parti pour les ouvriers verriers qui sont en grève. En 1896, il participe au congrès de l'Internationale ouvrière qui se tient à Londres.

Cet événement le mettra en contact pour la première fois avec la mouvance socialiste européenne au sein de laquelle il se fera rapidement remarquer.

Jaurès est fondamentalement animé par un idéal de justice, quelle que soit l'appartenance sociale des individus. Dès 1891, avant sa « conversion » au socialisme, il affirme déjà : « Les hommes n'ont pas besoin de la charité qui est une forme de l'oppression; ils ont besoin de la justice. » En février 1898, il témoigne en faveur d'Émile Zola poursuivi par le ministre de la Guerre à la suite de la parution de « *J'accuse* », article où il se portait à la défense du capitaine Alfred Dreyfus. Comme l'écrivain, Jaurès

considère que le militaire a été injustement traité et qu'il est impératif de faire en sorte que ses droits soient rétablis. La plupart des militants socialistes voient dans Dreyfus un ennemi de classe, puisqu'il est officier de l'armée, issu d'une famille bourgeoise et, bien sûr, capitaliste juif. Jaurès, pour sa part, voit dans Dreyfus un être humain dépouillé



de tout caractère de classe, « il n'est que l'humanité elle-même, au plus haut degré de misère et de désespoir qui se puisse imaginer », dit-il. Et il ajoute : « nous ne sommes pas tenus, pour rester dans le socialisme, de nous enfuir hors de l'humanité ».

On le constate, Jaurès n'est pas dogmatique. Il croit, nous dit Gilles Finchelstein, dans un entretien accordé au magazine *L'Express*, que la tâche des socialistes consiste à améliorer la vie de ceux pour lesquels ils se battent par « des réformes patientes, continues, modestes même parfois, plutôt que d'attendre un hypothétique "grand soir" ». Il le démontre encore en 1899 quand il appuie, à l'encontre d'un grand nombre de militants de son parti, la participation des socialistes au gouvernement de « défense républicaine » pour soutenir le régime qu'il juge menacé par une agitation nationaliste et antisémite.

Pendant toute sa vie, Jaurès aura le courage de s'opposer aux puissants et aux siens quand il s'agira de défendre des principes auxquels il croit. En politique, il a, selon les mots de Vincent Duclert, l'un de ses biographes, moins cherché le pouvoir que la dignité et préféré « la cause de la justice au confort des antichambres. » C'est cette recherche de la justice par-dessus tout qui amènera Jaurès à s'opposer à la guerre.

L'internationalisme ouvrier

Nous savons déjà qu'à partir du milieu du XIX^e siècle, différentes organisations fortement marquées par les idéaux démocratiques et pacifistes de la bourgeoisie progressiste voient le jour et tentent de s'organiser sur une base internationale. Ces groupes ne sont toutefois pas les seuls à regarder au-delà des frontières; les mouvements ouvriers, nés dans la foulée du développement industriel, en font autant.

Les raisons qui motivent les regroupements ouvriers diffèrent profondément de celles qui animent les pacifistes bourgeois. Les ouvriers des pays industrialisés se sentent victimes d'une oppression qu'ils lient à la volonté impérialiste de la bourgeoisie. Cette oppression étant la même dans tous les pays, il est donc nécessaire, pour la combattre, de s'unir au-delà des frontières de tous les États.

De 1855 à 1889, plusieurs associations ouvrières internationales verront le jour dont les plus connues seront l'Association Internationale des Travailleurs (AIT), mieux connue sous le nom de Première internationale et, surtout, l'Internationale ouvrière que l'on connaîtra également sous le nom de Deuxième Internationale ou encore d'Internationale socialiste à laquelle appartiendra le parti socialiste français dirigé par Jean Jaurès.

Dans les premiers temps, la Deuxième Internationale affirme, comme l'AIT avant elle, que « l'émancipation des travailleurs doit être l'œuvre des travailleurs eux-mêmes », la révolution étant la voie la plus efficace pour atteindre ce but. Au début du XX^e siècle, toutefois, certains groupes prétendent qu'il serait peut-être plus efficace de faire progresser la cause des travailleurs en empruntant la piste du parlementarisme et du réformisme. Jaurès, foncièrement démocrate et républicain et opposé à toute forme de dictature et de violence – y compris à celle du prolétariat – s'inscrit dans cette tendance.

Les socialistes et la guerre

Pour les socialistes, la guerre est causée par l'appétit insatiable de groupes impérialistes qui cherchent à établir leur domination. Dans ce contexte, le prolétaire sort nécessairement perdant puisque l'ouvrier, mobilisé dans l'armée de son pays, se bat contre ses camarades de misère et, en cas de victoire, devient la cause de leur oppression. La guerre est donc à proscrire et le devoir des socialistes est de lutter pour l'endiguer à tout prix.

Il faut pourtant aussi tenir compte du fait qu'une nation peut parfois être agressée. Dans ce cas, elle a, bien sûr, le droit de se défendre et personne ne peut se soustraire au devoir de participer à la défense du pays. Les socialistes devront donc également travailler à prévenir l'éclatement de conflits entre États.

Au tournant du XX^e siècle, la conjoncture internationale est telle que tout le monde est persuadé que la guerre est imminente et inévitable. Lors d'une rencontre de partis socialistes tenue à Bâle en 1912 afin de coordonner les actions des socialistes européens par rapport aux guerres balkaniques qui se déroulaient, Jaurès s'interroge : « Si la chose monstrueuse est vraiment là, s'il sera effectivement nécessaire de marcher pour assassiner ses frères, que ferons-nous pour échapper à cette épouvante ? » Il en appelle ensuite à l'ensemble du mouvement ouvrier : « Il ne suffit pas qu'il y ait ici et là, dispersée et hésitante, une bonne volonté pour la lutte. Il nous faut l'unité de volonté et d'action du prolétariat militant et organisé. » Et il ajoute : « L'Internationale doit veiller à faire pénétrer partout sa parole de paix, à déployer partout son action légale ou révolutionnaire qui empêchera la guerre, ou sinon à demander des comptes aux criminels qui en seront les fauteurs. »

En 1913, Jaurès, comptant sur l'internationalisme ouvrier pour empêcher l'éclatement d'une guerre, s'oppose à l'adoption de la Loi des trois ans, qui avait pour but de faire passer le service militaire de deux à trois ans pour préparer l'armée française à une guerre éventuelle avec l'Allemagne. À la mi-juillet 1914, au congrès socialiste de

Paris, Jaurès fait adopter la grève générale simultanée et organisée internationalement pour lutter contre la guerre et imposer l'arbitrage. Le 25 juillet, à Lyon, il déclare :

« ... il n'y a plus, au moment où nous sommes menacés de meurtre et de sauvagerie, qu'une chance pour le maintien de la paix et le salut de la civilisation, c'est que le prolétariat rassemble toutes ses forces qui comptent un grand nombre de frères, Français, Allemands, Italiens, Russes, et que nous demandions à ces milliers d'hommes de s'unir pour que le battement unanime de leurs cœurs écarte l'horrible cauchemar. »

Le 31 juillet au matin, dans l'éditorial du journal *L'Humanité* qu'il a fondé en 1904 et dont il est le directeur, il en appelle au sang-froid de tous devant la détérioration de la situation. Ce soir-là, il dîne au Café du Croissant, rue Montmartre, à Paris. À 9 h 40, deux coups de feu éclatent : Jaurès vient d'être assassiné.

Pourquoi ?

Jaurès dérangeait. D'abord, des membres de ligues patriotiques qui lui reprochaient ses déclarations et ses prises de position pacifistes, son internationalisme et, pour certains, son engagement passé en faveur de Dreyfus. Il devient l'ennemi à abattre.

Certains s'imaginent que Jaurès s'opposait à la défense de la patrie en danger. Une citation résume bien la pensée de certains faiseurs d'opinions : « Dites-moi », écrit Maurice de Waleffe dans *L'Écho de Paris* du 17 juillet 1914, « à la veille d'une guerre, le général qui commanderait [...] de coller au mur le citoyen Jaurès et de lui mettre à bout portant le plomb qui lui manque dans la cervelle, pensez-vous que ce général n'aurait pas fait son plus élémentaire devoir ? »

Quelques heures avant son assassinat, Jaurès rencontre Abel Ferry, le sous-secrétaire d'État à qui il confirme que les socialistes continueront leur campagne contre la guerre. Ferry l'aurait mis en garde : « Non, vous n'oserez pas, car vous serez tué au premier coin de rue. » Ce à quoi Jaurès

aurait répondu : « Nous allons vous dénoncer, ministres à la tête légère, dussions-nous être fusillés. »

Raoul Villain s'en chargera dans la soirée.

L'assassin est un Rémois de vingt-neuf ans. Il étudie en archéologie, il est membre de la Ligue des jeunes amis de l'Alsace-Lorraine, groupement d'étudiants nationalistes, partisans de la guerre et proches de l'Action française. L'Alsace-Lorraine était constituée de territoires du Saint-Empire romain germanique graduellement annexés par la France entre 1552 et 1766 et passés sous la domination allemande en 1870.

Les nationalistes des deux côtés tenaient absolument, selon qu'ils étaient de nationalité allemande ou française, soit à conserver, soit à récupérer ces territoires. Villain et ses amis voient dans la guerre qui s'annonce un moyen de réaliser leur rêve; Jaurès, pour sa part, fidèle à ses idéaux pacifistes, préfère tenter de résoudre le problème à long terme et en utilisant la voie diplomatique. Par conséquent, Villain considère Jaurès comme un ennemi de son pays.

Le 10 août 1914, quelques jours après son arrestation, il écrit à son frère : « j'ai abattu le porte-drapeau, le grand traître de l'époque de la loi de trois ans, la grande gueule qui couvrait tous les appels de l'Alsace-Lorraine. Je l'ai puni... »

Le procès de Villain n'a eu lieu qu'en mars 1919; il sera acquitté, ce qui provoquera la plus grande manifestation ouvrière et populaire d'après-guerre.

Le 31 juillet 1924, les cendres de Jean Jaurès sont transférées au Panthéon.

En terme de conclusion, je me permets d'emprunter une phrase de Léon Trotski publiée dans un quotidien ukrainien le 17 juillet 1915 : « Jaurès, athlète de l'idée, tomba sur l'arène en combattant le plus terrible fléau de l'humanité et du genre humain : la guerre. ». Il est mort parce qu'il est demeuré fidèle à ses idéaux de justice, de solidarité et de paix.

Sources bibliographiques

Demetz, Jean-Pierre. « Il fallait légitimer cette guerre totale », *L'Express*, n° 3291 (30 juillet 2014), p. 10-13.

Entretien avec Gerd Krumeich, professeur émérite à l'université Heinrich-Heine à Düsseldorf, historien de la Première Guerre mondiale.

Ducoulombier, Romain (dir.). *Jean Jaurès. Un prophète socialiste*, Paris, Hors-série Le Monde, 2014, 122 p. (Ailleurs dans la bibliographie : Ducoulombier, 2014)

Lhaïk, Corinne. « Jaurès nous parle encore », *L'Express*,

n° 3285 (18 juillet 2014), p. 15-20. Entretien avec Gilles Finchelstein, directeur général de la Fondation Jean-Jaurès et conseiller de Pierre Mauroy, de Dominique Strauss-Kahn et de Pierre Moscovici.

Wieder, Thomas. « L'icône foudroyée », dans Ducoulombier 2014, p. 7-15.

Wieder, Thomas. « Quand elle est divisée, la gauche se dispute Jaurès », entretien avec Vincent Duclert, dans Ducoulombier 2014, p. 57-61.

Sources webographiques

« Discours de Bâle, 24 novembre 1912, par Jean Jaurès », <http://dormirajamais.org/jaures/> (consulté le 24 janvier 2015)

« L'Association internationale des travailleurs », http://fr.wikipedia.org/wiki/Association_internationale_des_travailleurs (consulté le 24 janvier 2015)

« L'Internationale ouvrière », http://fr.wikipedia.org/wiki/Internationale_ouvri%C3%A8re (consulté le 24 janvier 2015)

« IIe Internationale », http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/II_e_Internationale/125050

(consulté le 24 janvier 2015)

« L'internationalisme », <http://fr.wikipedia.org/wiki/Internationalisme> (consulté le 27 septembre 2014).

« Le pacifisme en Allemagne et en France », http://jmguiou.free.fr/Enseignements/L3_France_Allemagne_Europe/TD_06_pacifisme.htm (consulté le 24 septembre 2014).

« Raoul Villain », http://fr.wikipedia.org/wiki/Raoul_Villain (consulté le 27 septembre 2014).

Bourses de la SPHQ au Parlement des jeunes 2015

Voici les récipiendaires des bourses de 100 \$, offertes par la Société des professeurs d'histoire du Québec dans le cadre du Parlement des jeunes 2015, et remises par M. François Garceau, membre du conseil d'administration de la SPHQ (à gauche) en présence de M. François Gendron, vice-président de l'Assemblée nationale (à droite).



Chloé Gilbert, participante s'étant le plus distinguée par son adhésion aux valeurs de respect, d'ouverture et de tolérance.

Nassim Messaoud-Nacer, participant s'étant le plus illustré par la qualité de ses discours. Il avait remporté le même prix l'an dernier.



Le 50^e anniversaire de l'unifolié ou la difficile naissance du drapeau canadien

Gilles Laporte

Historien et président du Mouvement national des Québécois

Le 15 février 1965, le Parlement du Canada adoptait le nouveau drapeau canadien soit près de 100 ans après l'adoption de l'Acte d'Amérique du Nord britannique. Curieusement, cinquante ans plus tard, le gouvernement conservateur de M. Harper, n'a pas jugé pertinent d'en souligner l'anniversaire. Est-ce parce que cette naissance est le fruit d'un premier ministre libéral, ou qu'elle le fut dans un contexte de controverse ?

Contrairement à l'idée reçue, le Canada ne proclame nullement son indépendance en 1867, ses provinces s'étant unies pour « ne former qu'une seule et même Puissance (Dominion) sous la couronne du Royaume-Uni de la Grande-Bretagne et d'Irlande ». Le sacrifice des deux guerres mondiales du XX^e siècle conduit cependant à une réflexion : les 100 000 Canadiens et Québécois morts pour l'Angleterre n'ont-ils pas largement payé le droit du Canada à l'indépendance ? Durant la campagne électorale de 1945, le premier ministre Mackenzie King s'engage donc à doter le Canada d'un drapeau distinctif afin de parachever son indépendance déjà amorcée avec l'adoption du statut de Westminster de 1931. En principe rassembleuse, cette proposition provoqua pourtant un grand chahut au sein même du gouvernement libéral. Tandis que les députés canadiens insistent pour qu'un drapeau rappelle clairement le lien britannique, ceux du Québec refusent qu'il perpétue notre soumission coloniale. Finalement, le gouvernement King préfère reculer et faire adopter comme drapeau le *Red Ensign*, un emblème représentant l'Union Jack et les armoiries du Canada sur fond rouge. Déçu, le gouvernement du Québec continuera d'utiliser l'Union Jack en attendant d'opter pour sa propre solution.

Réaction à Québec

Le Québec est alors fin prêt pour proclamer son propre drapeau. Le drapeau de Carillon et ses diverses variantes de fleur de lys et de croix blanche sur fond azur apparaît depuis longtemps lors des défilés de la Saint-Jean-Baptiste et des autres fêtes patriotiques. En 1947, tout un travail

de sensibilisation était fait, notamment par le biais de la Fédération des Sociétés Saint-Jean-Baptiste (aujourd'hui le Mouvement national des Québécois (MNQ)). Talonné par le député indépendant, René Chaloult, et par sa base électorale largement favorable au fleurdelisé, le premier ministre, Maurice Duplessis sent d'autant plus l'urgence d'agir que les autorités fédérales, par le choix du *Red Ensign*, s'ancrent dans leur attachement aux couleurs britanniques. La motion ci-dessous que dépose Chaloult en novembre 1946 prend d'ailleurs appui sur l'incapacité du reste du Canada à poser un geste de rupture avec la Métropole.

ATTENDU que l'Assemblée législative de Québec a adopté à l'unanimité une motion priant le comité parlementaire fédéral de choisir « un drapeau véritablement canadien », c'est-à-dire un drapeau qui exclut tout signe de servage, de colonialisme et que peut arborer fièrement tout Canadien sans distinction d'origine :

QUE cette Chambre invite le gouvernement de Québec à arborer sans délai, sur la tour centrale de son hôtel, un drapeau nettement canadien et qui symbolise les aspirations du peuple de cette province.

Chaloult revient à la charge le 19 mars 1947 avec une autre motion plus modérée qui évite cette fois les allusions au « servage » et au « colonialisme ». Le premier ministre Duplessis semble alors plus réceptif, mais hésite toujours. René Chaloult consulte alors discrètement l'influent chanoine Lionel Groulx qui, perspicace, comprend que Duplessis cherche surtout à s'arroger le fleurdelisé en lui donnant une touche personnelle. Groulx aurait donc suggéré de redresser les quatre fleurs de lys, qui pointaient vers le centre dans la « version de Carillon », de sorte qu'elles pointent vers le haut dans la « version Duplessis ».

Duplessis peut alors procéder. Encore là, le texte officiel de l'arrêté en conseil du 28 janvier 1948 tire principalement

Red Ensign canadien



Drapeau de Carillon



Fanion de Pearson



Unifolié



prétexte de l'incapacité du Canada anglais à se doter d'un drapeau distinct afin que Québec puisse se sentir autorisée à agir.

ATTENDU qu'il n'existe pas actuellement de drapeau canadien distinctif; attendu que les autorités fédérales semblent s'opposer à l'adoption d'un drapeau exclusivement canadien et négligent en conséquence de donner à notre pays, le Canada, un drapeau qu'il est en droit d'avoir; [...] il est ordonné [...] que le drapeau généralement connu sous le nom de fleurdelisé, c'est-à-dire drapeau à croix blanche sur champ d'azur et avec lis, soit adopté comme drapeau officiel de la province de Québec et arboré sur la tour centrale des édifices parlementaires à Québec.

Des deux côtés de la Chambre l'accueil est enthousiaste, les députés de l'Union nationale se pressant même autour du pupitre du premier ministre pour chanter : « Il a gagné ses épaulettes ». La minorité anglophone sembla accepter de bon gré la situation. Quant aux électeurs, ils se montrent apparemment ravis puisqu'aux élections de juillet 1948 ils donnent à l'Union nationale 82 sièges sur 90.

Le fanion de Pearson

Au Canada anglais, en revanche, c'est la consternation. Le geste unilatéral du Québec montrait de manière cruelle l'incapacité du Canada anglais à manifester la même unanimité pour se donner à son tour un emblème national. À la suite du Québec, d'autres provinces allaient se doter d'un drapeau distinctif, la plupart dérivés de l'Union Jack anglais. Quant à l'État fédéral, à la veille de ses 100 ans et en vue de l'exposition Terre des Hommes devant se dérouler à Montréal, au Québec, il n'avait à montrer à la face du monde qu'une vulgaire copie du drapeau anglais. Le douloureux débat reprend donc, l'un des plus déchirants de l'histoire canadienne selon certains historiens.

Lester B. Pearson est alors à la tête d'un gouvernement libéral minoritaire (1963-1965) qui a désespérément besoin des voix du Québec et qui risque fort de s'écrouler sur cet enjeu. En mai 1964, Pearson dépose donc une motion à la Chambre des communes pour faire adopter un drapeau représentant trois feuilles d'érable entre deux bordures bleues. Cette motion entraîna des semaines de débats intenses à propos du « fanion de Pearson ». Le principal opposant au changement est alors le chef conservateur John Diefenbaker qui voyait un grand intérêt électoral à défendre les racines britanniques illustrées par le *Red Ensign*, et à dénoncer les deux bandes bleues semblant référer au Québec et au fait français dans la proposition de Pearson. Sûr de l'emporter en flattant le britannisme des Canadiens et en isolant le Québec, Diefenbaker demande

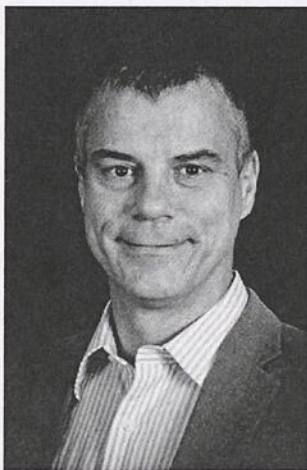
la tenue d'un référendum sur cette question. Le premier ministre choisit plutôt de former un comité parlementaire de quinze sénateurs et députés pour déterminer le nouveau drapeau. Le comité recevra des centaines de suggestions faites par des Canadiens, mais l'exercice vise d'abord à trancher entre le nationalisme de Pearson et le britannisme des conservateurs.

À titre de héros de guerre et héraldiste amateur, le député libéral John Ross Matheson (1917-2013) jouera un rôle clé au sein de ce comité, reconnu depuis comme l'artisan du compromis final. On lui doit en fait que le drapeau adopté sera absolument exempt de référence au Québec et aux racines françaises du Canada. Tandis que le premier ministre Pearson tenait à ses deux bandes bleues, Matheson aurait répondu que « *Blue is not a Canadian Color* ». Il s'appuyait en cela sur un avis des services héraldiques britanniques ayant déjà consacré le rouge et le blanc comme couleurs officielles du Canada et la feuille d'érable comme emblème du Canada lors des foires coloniales.

Le comité choisit donc de recommander le dessin créé par George Stanley, inspiré du drapeau du Collège militaire royal du Canada à Kingston, en Ontario. L'unifolié fut proclamé par Élisabeth II, la reine du Canada, le 28 janvier 1965, puis utilisé en priorité au Québec, où sa présence choquait moins, en vue des célébrations du centenaire de 1967. Ne faisant allusion ni à ses racines autochtones, françaises ou britanniques (initialement exprimées par les trois feuilles d'érable de Pearson), l'unifolié finit par faire consensus dans l'indifférence. Si les deux bandes latérales réfèrent aux deux océans (rouges ?) de la devise canadienne, la feuille d'érable apparaît en fin de compte comme assez insipide : un arbre qui ne pousse que dans la partie est du Canada actuel. Un drapeau qui ne souleva en somme jamais l'enthousiasme, mais qui permit au moins au Canada anglais de sortir du plus intense débat identitaire de son histoire.



Sir John Ross Matheson arborant une ébauche du drapeau en 1964.



Gilles Laporte est historien. Il enseigne l'histoire au cégep du Vieux Montréal et à l'Université du Québec à Montréal depuis 1988.

Spécialiste de la rébellion de 1837-1838, il est entre autres auteur des ouvrages *Patriotes et Loyaux, mobilisation politique et leadership régional* (Septentrion, 2004) et *Molson et le Québec* (Michel Brûlé, 2009). En 2014, il a remporté le Prix du ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, dans la catégorie Volume/Enseignement collégial, pour l'ouvrage *Fondements historiques du Québec contemporain* écrit en collaboration avec les professeurs Luc Lefebvre (Cégep du Vieux-Montréal) et David Milot (Cégep de Lanaudière) (4^e édition, Chenelière Éducation, 2013).

Il est membre fondateur de la Coalition pour l'histoire (2009), Patriote de l'année (2010) et porte-parole de la Maison nationale des Patriotes depuis 2011. En 2012, Gilles Laporte a été élu président du Mouvement national des Québécois.

Entrevue avec Jacques Mathieu

Propos recueillis par Raymond Bédard

Enseignant d'histoire, Commission scolaire des Patriotes



Jacques Mathieu est lauréat du prix Gérard-Morisset 2014, des Prix du Québec, catégorie Culturelle. Il est retraité de l'Université Laval depuis 2010 et professeur émérite d'histoire. Spécialiste de la période de la Nouvelle-France, il a publié de nombreux ouvrages sur le sujet.

Q Quelle a été votre réaction lorsque vous avez appris que vous aviez remporté le prix Gérard-Morisset des prix du Québec en novembre dernier ? Et qu'est-ce que cela représente pour vous ?

R Évidemment j'ai été très honoré car la démarche de Gérard Morisset, caractérisée par la rigueur et la ténacité, a été axée sur l'émergence de connaissances nouvelles au bénéfice de la société, ce qui a toujours inspiré mes recherches. En ce sens, Gérard Morisset sert encore de modèle pour les chercheurs et les créateurs d'aujourd'hui.

Q Lors de votre passage aux Archives nationales du Québec, avez-vous eu l'occasion de travailler avec M. Morisset ?

R Je n'ai pas travaillé avec M. Morisset. Cependant, j'ai eu le bonheur de le rencontrer à quelques occasions, quand il a reçu la distinction de directeur honoraire du musée. Toutefois je connais un peu l'histoire de son cheminement de vie marqué par un engagement et une ténacité sans faille.

Q La situation de la conservation des documents anciens a-t-elle évoluée positivement depuis cette époque ?

R L'évolution a été phénoménale et elle est aujourd'hui au cœur des préoccupations culturelles, scientifiques, administratives et de communication. Les archives préservent la mémoire des personnes, des organisations et des nations. D'ailleurs, elles servent à la préservation des droits des individus comme des institutions. Elles permettent la réalisation de recherches innovantes, comme celle qui nous a fait découvrir, près de quatre siècles après les faits, un aperçu des plantes nouvelles que Louis Hébert a envoyé en Europe, faisant ainsi connaître la contribution du Nouveau Monde à l'Ancien Monde en matière botanique. Les fonctions archivistiques de préservation, sélection, classification assurent à la fois une bonne gestion administrative et une économie de gestion significative. Enfin, aujourd'hui

pour demain, à l'ère du numérique, elles posent d'immenses défis liés aux nouvelles technologies. On l'a un peu vu avec la question des recensements au gouvernement fédéral. L'avenir soulève encore davantage de questions. Les gouvernements et autres institutions confieront-ils la gestion des documents à des entreprises privées en prônant la transparence ? Il y a bien des risques associés à l'accès à cette information, sans savoir comment elle a été colligée et classée. Sans compter qu'il est essentiel d'en assurer l'authenticité et l'intégrité, tout en préservant les renseignements personnels. Le défi est de taille.

Q Les objets et les lieux de mémoire semblent vous interpeller particulièrement dans votre démarche d'historien. Pourquoi ?

R Les objets et les lieux de mémoires constituent des éléments qui incarnent les préoccupations et les sensibilités d'une époque ou d'un groupe de personnes. Ils expriment et concrétisent en quelque sorte des valeurs affirmées, que l'on invite à partager.

Q En quoi consiste le mandat de la Commission des biens culturels ? Concrètement, quelles sont les principales réalisations de cet organisme ? Selon vous, la Commission a-t-elle les moyens pour effectuer pleinement sa mission ?

R La Commission des biens culturels est un organisme consultatif du gouvernement. Si au début, son mandat consistait principalement à veiller à la sauvegarde de bâtiments historiques, il s'est considérablement élargi au fil des ans, en plus de se complexifier. Du bâtiment, on est passé aux ensembles, aux arrondissements historiques. Les œuvres d'art, les documents anciens, les environnements, les paysages ont été reconnus comme des richesses patrimoniales à mieux préserver et à faire connaître. Il s'agit d'un organisme constitué de bénévoles provenant de divers milieux scientifiques et sociaux dont le rôle en est un de conseil auprès des décideurs. Les dossiers qui lui sont soumis proviennent

de la direction du patrimoine et ont été élaborés par les experts au service de cette direction générale. Faut-il changer les choses ? On a vu se développer, à côté de ce mode de gestion, une participation, voire une appropriation citoyenne de plus en plus ferme et publiquement affichée. Ce sont, je crois, des tendances profondes de notre temps. Aux décideurs de tenir compte de cette évolution et de tenter de s'y ajuster.

Q En tant que spécialiste de la Nouvelle-France (votre livre *La Nouvelle-France, Les Français en Amérique du Nord XVI^e – XVIII^e siècle* publié en 1991 aux Éditions Belin est encore un ouvrage de référence pour les enseignants), voyez-vous un regain d'intérêt chez les étudiants universitaires pour la recherche sur cette période fondatrice de la société québécoise ?

R Les centres d'intérêt potentiels pour la recherche historique sont tellement nombreux que les choix de domaines de recherches par les étudiants varient considérablement. Pour la période de la Nouvelle-France, l'intérêt se maintient, mais d'autres domaines offrent des pistes de recherches fort attrayantes pour une majorité d'étudiants.

Q Sur quels sujets souhaiteriez-vous orienter les étudiants universitaires en histoire du Québec ?

R J'ai toujours insisté sur le fait que l'étudiant devait choisir un sujet qui l'intéresse personnellement; je disais même qui le prenne aux tripes. L'histoire est fille de son temps. Ce sont les préoccupations et les sensibilités des jeunes qui doivent prédominer; c'est ce qui fonde la recherche innovante. Si j'ai un souhait en ce domaine, c'est de tenter d'enrichir sa démarche par les approches et les problématiques de disciplines connexes. Que des recherches alliant archivistique, histoire, ethnologie, archéologie et histoire de l'art par exemple ouvrent des perspectives de compréhension nouvelles.

Q Selon vous, existe-t-il encore des écoles de pensées différentes dans les facultés d'histoire (Laval, Ottawa et Montréal), comme on le percevait dans les années 1960-70 ?

R Je ne crois pas que l'on puisse parler d'école, mais il y a des préoccupations dominantes selon les professeurs, les regroupements, les chaires de recherche et les centres de recherche, d'ailleurs devenus de plus en plus multi universitaires.

Q Vos recherches sur la vie au quotidien lors de la Conquête britannique vous ont-elles mené à jeter un regard différent sur ces événements tragiques ? Quelle était la principale difficulté des chercheurs dans la rédaction des deux tomes *Vivre la Conquête* parus aux éditions du Septentrion ?

R Au point de départ, j'étais tanné que l'on qualifie ces affrontements militaires de guerre entre les Français et les Anglais, quand 40 % des morts ont été des Canadiens. Au fil de la recherche, j'ai pu constater que toute la population civile du Canada avait été touchée de façon significative. L'on évalue la population de la Nouvelle-France entre 65 000 et 70 000 personnes. Si l'on enlève les enfants, puis les femmes, il reste environ 15 000 hommes aptes à prendre les armes. Les chiffres des chercheurs évaluent le nombre de miliciens entre 12 500 et 14 500 et identifient des enfants de 16 ans comme des vieillards (pour l'époque) de 70 ans. Si l'on considère en plus que 80 % de la population vit en milieu rural, il faut tenter d'imaginer comment des femmes, vivant sur une ferme avec un, deux, trois ou cinq enfants, ont pu s'organiser quand le mari était parti aux frontières de la colonie, du côté des Grands Lacs ou du lac Champlain, pour une période de cinq ou six mois. Cela sans compter les atrocités relevées ! Et que dire de ces femmes avec enfants sur la Côte-du-Sud, réfugiées dans les bois pendant des mois. Comment s'abriter, se nourrir, se laver et se protéger des moustiques ? Et parmi les décès et les sépultures dans les bois, il y a eu ces exhumations de corps (dont un bébé de trois mois) quelques mois après les décès pour les inhumer à nouveau dans le cimetière catholique, conformément aux croyances et convictions de l'époque. Les drames ont été nombreux et demeurent mal connus. Dans certains cas, les lendemains du conflit ont été pires que la période des affrontements. Sur la Côte-du-Sud, il y a eu deux fois plus de décès dans les mois suivants la capitulation de la Nouvelle-France que durant l'occupation du territoire. C'est ce qui m'a amené à écrire un texte introductif intitulé « Individu et histoire » dans le tome I de *Vivre la Conquête*.

Quant aux 50 biographies parues dans *Vivre la Conquête*, il faut noter qu'elles ont été rédigées par des chercheurs expérimentés sur les personnages étudiés. Par ailleurs, il s'agissait presque toujours de personnes qui ont survécu à la période des affrontements. Les destins observés sont alors variés à l'extrême. Tous ont dû s'adapter à des réalités nouvelles, tant politiques, que sociales et économiques.

Q Vous venez de publier aux éditions du Septentrion le premier tome de *Curieuses histoires des plantes du Canada*, en collaboration avec Alain Asselin, spécialiste en phytologie et Jacques Cayouette, botaniste. Comment et de qui cette idée de livre est-elle née ? Comment cette collaboration entre scientifique et historien s'est-elle déroulée ? Est-ce que ce fut un travail d'équipe ou chacun a œuvré dans son champ d'expertise ?

R Ce livre qui a été tellement bien reçu tant par le

milieu scientifique que par le grand public repose principalement sur la recherche d'Alain Asselin. Comme j'avais produit un ouvrage sur *Le premier livre de plantes du Canada*, publié à Paris en latin, dès 1635, Alain Asselin a souhaité ma collaboration principalement comme historien. Il s'agissait pour moi de vérifier et valider des informations, d'apporter à l'occasion des compléments et de veiller à la structuration de l'ensemble. Jacques Cayouette, expert en botanique, a vérifié les informations relatives à son domaine, en plus de fournir la majorité des magnifiques illustrations qui ornent les pages de ce livre. Nous avons œuvré, en somme, dans une remarquable complémentarité.

Q Vous travaillez actuellement sur Louis Hébert, apothicaire considéré comme le premier véritable colon de la Nouvelle-France. Sous quel angle allez-vous aborder ce personnage ?

R Je veux traiter la vie de Louis Hébert sous trois angles différents, passablement novateurs. De sa vie professionnelle active, ce qui retient davantage mon attention ce sont ses compétences d'apothicaire et sa contribution à la botanique mondiale en expédiant en France 44 plantes jusque-là inconnues, transplantées d'abord au jardin de l'École de médecine, puis au Jardin des plantes, dès sa création en 1635. Par ailleurs, la vie personnelle de Louis Hébert comporte des situations absolument fascinantes; il vit en plein cœur de Paris, il a un père riche qui finit emprisonné pour dettes; il est adolescent au moment du siège de Paris par Henri IV; il mène des études sérieuses. Marié à une femme de qualité, il ne réussit pas à accumuler des revenus suffisants. À l'âge de 30 ans, alors que la France sort péniblement de 25 années de guerre de religion, cet apothicaire s'engage auprès d'un officier militaire protestant pour œuvrer avec un ancien officier militaire catholique. Puis, à Port-Royal, comme à Québec 10 ans plus tard, il fait rapidement ami/ami avec les Amérindiens, sans doute en partie à cause de leur expérience à la fois commune et différente des vertus des plantes. La troisième partie tentera de vérifier jusqu'à quel point la contribution de Louis Hébert à la botanique mondiale a pu être inspirée de ses relations avec les membres des Premières Nations.

Q Après toutes ces années de recherches, de projets et de publications en histoire, de quelle réalisation êtes-vous le plus fier ?

R Il est certain que MÉMOIRES, une recherche transposée en exposition au Musée de la civilisation qui a duré 15 ans, a attiré 8 millions de visiteurs et

a donné lieu à trois publications est une réalisation dont je suis très fier. Il s'agit toutefois en bonne partie d'une œuvre collective. Nous avons consulté plus d'une centaine de personnes, chercheurs et membres de collectivités culturelles variées. Une trentaine de jeunes chercheurs ont monté des dossiers pour moi et Jacques Lacoursière. Les orientations de la recherche étaient également novatrices. Il s'agissait de comparer les perceptions et la réalité, comme celles de l'espace immense aux ressources illimitées ou encore de la grosse famille. Cette recherche touchait différentes formes d'identité : les caractéristiques physiques, les relations à l'autre et à l'environnement, enfin les idéologies et les valeurs. Elle visait en somme à marier la culture comme héritage à la culture comme projet de société.

Q Avez-vous suivi le débat sur la réforme des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. Si oui, quelle est votre position, vos réactions ou suggestions à l'égard des changements proposés ?

R Je serai extrêmement sévère sur cette question. On peut bien apporter de petites améliorations ici et là, mais tant que les futurs enseignants auront pour toute formation en histoire une année d'études, on ne peut en faire que des répétiteurs qui ont très rarement pu développer le sens de la discipline. Pourtant, c'est dans cette maîtrise acquise qu'il est possible de transférer de façon consciente et sensible les rapports des personnes et des sociétés dans le temps et dans l'espace. C'est la maîtrise de sa discipline ajoutée à l'investissement personnel de l'enseignant qui sont les plus susceptibles d'éveiller les jeunes à différentes réalités historiques, culturelles, politiques ou scientifiques et de les préparer le plus adéquatement possible à former une relève constructive pour la société.

Q Selon vous, l'histoire du Québec et du monde en général a-t-elle sa juste place dans la société ? Les historiens devraient-ils être plus souvent présents dans les débats qui animent la société ?

R Les chercheurs en général devraient avoir une place plus significative dans les débats de société. Malheureusement, il arrive trop souvent que les prises de position soient tellement caricaturales et axées essentiellement sur le spectaculaire que la science ne peut pas s'y exprimer de façon aisée. Le vrai travail en profondeur dans la connaissance et le fonctionnement des sociétés se fait alors le plus souvent dans l'ombre, dans les instances d'enseignement et de recherche des universités par exemple.

Une recherche au premier cycle du secondaire sur l'apprentissage et l'enseignement par concepts dans un contexte de jumelage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

Félix Bouvier, Sandra Chiasson Desjardins et Pascale Couture, UQTR

Entre les années 2010 et 2013, nous avons mené une recherche auprès d'une quarantaine d'élèves québécois des régions de l'Outaouais, de Lanaudière et de la ville de Trois-Rivières du premier cycle du secondaire, dans le cadre de leurs cours d'histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC). Ces deux disciplines, rappelons-le, sont jumelées officiellement depuis 2005 par le *Programme de formation de l'école québécoise*, une première dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire québécois. Les perceptions qu'ont les élèves de cette association disciplinaire constituent d'ailleurs un des deux aspects sur lesquels nous nous attardons dans cet article. Auparavant cependant, nous nous sommes penchés sur la compréhension qu'expriment les élèves, à l'occasion d'entrevues semi-dirigées, des concepts récurrents du programme, c'est-à-dire certains que l'on retrouve dans plusieurs réalités sociales (époques historiques).

Au total, quatre entrevues individuelles ont été menées à l'automne et au printemps des deux années scolaires du cycle et quatre observations en classe ont été réalisées dans chacun des quatre groupes-classes d'autant d'enseignants ayant participé à l'étude. Ces derniers seront d'ailleurs au centre d'un prochain article portant sur ces deux mêmes questions.

L'appropriation conceptuelle

Pour nous, il s'agissait de voir comment les élèves s'approprient les principaux concepts du programme HÉC et de cerner l'évolution de leur compréhension au cours de ces deux années scolaires. Les concepts récurrents évoqués sont ceux de société, hiérarchie sociale, pouvoir, territoire, justice, démocratie et État. Les élèves devaient témoigner de leur compréhension de ces concepts, c'est-à-dire nous les définir et identifier leurs principales caractéristiques. En ce qui touche la juxtaposition de l'histoire et de l'éducation

à la citoyenneté, nous analysons la compréhension qu'ont les élèves de cet arrimage et de la distinction qu'ils font ou non entre les deux sphères. Pour les fins de cet article, trois concepts seront investigués quant à leur compréhension et leur appropriation par les élèves. Il s'agit des concepts de pouvoir, de démocratie et d'État.

Pouvoir

Le concept de pouvoir est présent dans l'organigramme de base des cinq réalités sociales du programme HÉC. On peut donc supposer qu'il a été fréquemment abordé en classe (ce que confirment nos observations en classe et des entrevues menées auprès des enseignants). Bien que ce concept soit, dès la première entrevue, relativement bien maîtrisé, il y a peu de différence dans la façon dont les élèves le définissent par la suite au cours du cycle, alors que le champ sémantique entourant ce concept de pouvoir n'évolue globalement que peu au cours des deux années scolaires, malgré certaines nuances intéressantes qui émergent par ailleurs au fil du cycle.

Les élèves évoquent ce concept sous différents angles. Pour eux, « avoir le pouvoir » est corollaire de « faire ce que l'on veut », « avoir le dessus sur d'autres personnes », « prendre des décisions » et « avoir le droit de diriger ». Toutefois, ces définitions ne s'étoffent pas davantage au fil du cycle d'enseignement, les élèves utilisant essentiellement les mêmes éléments pour définir le concept. Cependant, un aspect du concept évolue de façon plus significative et éloquente au cours du cycle : celui qui concerne les personnes défendant le pouvoir. Lors de la première entrevue, seul le roi est nommé en tant que personne ayant du pouvoir. Il s'agit bien évidemment d'une « image » forte du concept et il nous semble tout à fait normal que les élèves « personnifient » (Lautier et Allieu-Mary, 2008) ainsi le concept.

À la dernière entrevue, au printemps de la deuxième année du premier cycle, en plus du roi, qui demeure toujours une image importante du concept, d'autres personnages et institutions détenant le pouvoir sont nommés par les élèves. Ces personnages et ces institutions sont le gouvernement, le chef politique et le président. Ces exemples sont plus contemporains et davantage en lien avec les réalités sociales étudiées plus récemment dans le cours. Il est donc possible de voir que l'étude du concept dans d'autres réalités sociales a permis aux élèves d'identifier de nouveaux exemples incarnant le pouvoir. Cela rejoint, en partie, les observations de Cariou (2004) qui soutient que l'élaboration d'un concept historique est étroitement liée aux contextes dans lequel il est abordé. Ainsi, les nombreuses époques historiques étudiées permettent d'en étoffer, en partie, sa compréhension ou, du moins, les exemples le personnifiant. Il s'agit là d'un pas important dans la compréhension du concept par les élèves.

Démocratie

Si l'on schématise ce qui a trait au concept de démocratie pour la recherche résumée ici, les élèves, spontanément et de façon récurrente, associent le concept de démocratie à la caractéristique du droit de vote. Il s'agit inévitablement d'un attribut incontournable et fort du concept qui est identifié par les élèves. C'est à travers cet attribut conceptuel que, pour une majorité d'élèves, la démocratie s'exerce et prend forme. Il constitue en quelque sorte la base du concept par laquelle d'autres attributs viennent se greffer. Parmi les différents témoignages recueillis, celui de Karine¹ résume bien l'ensemble. Pour elle, la démocratie, « c'est le droit de vote [...] pour élire du monde, le président justement », selon ce qu'elle nous dit à l'automne de première secondaire. À la quatrième entrevue, voici son témoignage : « Il y a du monde qui votent pour avoir un chef, un député [...] c'est eux qui vont décider de nos choix. "Faque", il faut choisir la bonne personne ». Comme on peut le constater, la réponse de Karine est plus étoffée lors de la dernière entrevue. Ainsi, il est possible de voir que la notion de représentativité apparaît désormais en filigrane dans sa compréhension du concept. Karine n'est pas l'exception, alors que plusieurs élèves jugés « bons » abordent aussi cette caractéristique du concept lors de la quatrième entrevue. Les expériences scolaires ont donc permis de faire évoluer la compréhension du concept (Sillamy, 1989). Aussi, notons que les élèves sont en mesure d'identifier plusieurs personnages qui incarnent bien le concept : député, chef, président, premier ministre. Encore une fois, les élèves personnifient spontanément le concept, et il s'agit pour eux d'une bonne façon de l'aborder et d'en témoigner leur compréhension.

État

Le concept d'État est généralement moins bien compris. En fait, une confusion et une certaine ambiguïté persistent tout au long du cycle dans la compréhension du concept et cela est notamment perceptible par le peu d'attributs que les élèves évoquent du concept. Ceux-ci mentionnent parfois quelques attributs généraux, tels ceux de pays, territoire ou même place, pour étoffer le concept d'État, mais ces attributs demeurent généraux. Ils semblent d'ailleurs être utilisés davantage en tant que synonyme du concept et demeurent finalement assez globaux, sans démontrer une compréhension fine à cet âge allant de douze à quatorze ans. Voici quelques extraits de verbatims (la reproduction des propos des élèves) qui illustrent nos propos. Selon Catherine, « un État, c'est comme une province si on veut. C'est comme le Québec, c'est un État du Canada ». Pour Chloé, la définition est plus large : « Un État, c'est comme les États-Unis ». Pour Antoine par contre, c'est nettement plus restreint et diffus : « Un État, c'est un lieu ». Bref, les définitions recueillies en ce qui concerne le concept d'État demeurent embryonnaires, par-delà l'extrapolation qu'il serait par ailleurs possible d'en faire pour chacune d'entre elles. Cependant, il semblerait que le faible niveau de compréhension de ce concept ne soit pas surprenant. En effet, il s'agit d'un concept éminemment abstrait qui nécessite la compréhension préalable d'un amalgame d'attributs (Deleplace et Niclot, 2005). Un dernier élément doit être soulevé ici. Les élèves, pour illustrer leur compréhension du concept d'État, ont essentiellement procédé par analogies. Cela est notamment perceptible par l'utilisation de connecteurs textuels tels que « comme ». Il s'agit d'un procédé qui est fréquemment utilisé lorsque les élèves sont dans un processus de compréhension du concept (Cariou, 2006; Reigeluth, 1983).

La jonction entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté

Bien que cette recherche et cet article fassent état des résultats obtenus entre 2010 et 2013, une constance émerge si on la met en lien avec l'étude préliminaire menée entre 2006 et 2008 : les élèves associent le cours à peu près uniquement à la dimension historique, la sphère de l'éducation à la citoyenneté n'ayant à toutes fins pratiques pas de résonance chez eux. Si on résume, ils ne peuvent donner d'exemples d'activités et d'exercices faits en classe qui soient en lien avec l'éducation à la citoyenneté, ils ont de la difficulté à définir ce qu'est cette discipline et une grande majorité d'élèves, toutes écoles confondues, soutiennent que l'enseignante ou l'enseignant ne fait pas selon eux d'éducation à la citoyenneté, mais simplement de l'histoire. Julie résume bien la question : « Bien, on fait de l'histoire en classe, pas vraiment d'éducation à la

citoyenneté ».

Conclusion

Parmi les trois concepts pour lesquels nous avons évoqué la perception évolutive des élèves interrogés, il ressort nettement que le pouvoir est celui dont la compréhension est nettement la mieux affirmée et la plus nuancée. Pour les concepts de démocratie et d'État, le peu d'attributs très

généralement évoqués en entrevue permet d'affirmer qu'il s'agit de concepts dont l'appropriation est beaucoup plus réduite et à l'évidence toujours en structuration. De plus, l'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté n'est clairement pas bien saisie par les élèves, si tant est qu'il soit véritablement effectué par les pédagogues. L'enseignement aux mêmes élèves est d'ailleurs l'autre grand volet de la recherche effectuée, ce dont nous traiterons bientôt.

1 Les prénoms évoqués dans l'article sont fictifs.

Références bibliographiques

- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves. Les méthodes de recherche en didactiques. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Peuter (éditeurs), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 124-183). Belgique, Presses Universitaires du Septentrion.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 57-67.
- Deleplace, M. et Niclot, D. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie : enquête au collège et au lycée*. CRDP de Champagne-Ardenne.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 1(162), 95-131.
- Reigeluth, C. M. (1983). Meaningfulness and Instruction: Relating what is being learned to what a student knows. *Instructional Science*, 12, 197-218.
- Sillamy, R. (1989). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris, Bordas.

**REFUSONS
L'AUSTÉRITÉ**



austerite.lacsq.org

L'Histoire, nom féminin qui se conjugue généralement au masculin – L'agentivité historique des femmes et la classe d'histoire

Marie-Hélène Brunet

Candidate au doctorat en didactique de l'histoire, Université de Montréal

Dans son recueil intitulé *Pas d'histoire les femmes !*, Dumont (2013) exprime sa consternation de voir les femmes toujours reléguées au second rang dans l'Histoire. Car, si l'histoire des femmes et du genre est un champ prolifique depuis plus de trente ans et si les connaissances historiques sur divers aspects de la vie des femmes sont riches et nombreuses, le transfert didactique, lui, s'opère lentement. Leur présence dans les manuels scolaires est limitée à certains événements, à l'iconographie ou aux encadrés. Plus inquiétante encore est la manière dont elles y sont présentées. C'est pourquoi, dans cet article, nous cherchons à savoir comment « se conjugue » l'Histoire. Les récits historiques utilisent en effet une trame narrative dans laquelle des sujets agissent et font des choix, mais les historiens peuvent présenter les changements historiques de multiples façons reflétant ou non l'agentivité des femmes. En d'autres mots, nous voulons mieux comprendre les rôles attribués aux femmes : fait-on d'elles de véritables agentes historiques et, si oui, de quelle manière ? La sélection de l'acteur principal, le choix du verbe, ainsi que la valeur attribuée à l'action, influencent tous la manière dont « se conjugue » l'Histoire. Cette citation de Dumont est à la base même de cet article :

On doit se demander pourquoi, dans les livres d'histoire, on insiste pour dire que ce sont les gouvernements qui ont « accordé » le droit de vote aux femmes, au lieu d'expliquer pourquoi et comment les femmes l'ont « réclamé ». Cette occultation des actions politiques des femmes contribue à nier leur rôle historique (1998, p. 50).

La question de l'agentivité historique ne se pose pas que lorsqu'il est question des femmes : tous les groupes sociaux opprimés cherchent à faire partie intégrante du récit historique. Par ailleurs, l'analyse des luttes sociales menées par ces différents groupes est au cœur des objectifs du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui veut amener les élèves du secondaire à « découvrir que le changement social est tributaire de

l'action humaine » (MELS, 2006, p. 23). Des analyses détaillées des récits proposés par les manuels d'histoire depuis la réforme sont présentement en cours (Lefrançois, Éthier et Demers, 2011). Ce texte propose toutefois une réflexion plus théorique, s'intéressant à l'agentivité des femmes. Nous commencerons par définir le concept, puis nous présenterons différents obstacles à l'agentivité des femmes dans les récits historiques.

Définir l'agentivité

Étudier ce concept en didactique de l'histoire est essentiel parce qu'un récit intégrant bien l'agentivité permet aux élèves de donner du sens à l'histoire, de mieux envisager la complexité des causes historiques et de prendre conscience de leurs propres capacités en tant qu'agents dans le présent (den Heyer, 2003).

Puisque l'agentivité s'exprime lors de luttes pour des changements sociaux, nous choisirons une définition proposée par Engestrom et Sannino (2013, p. 5) : « l'agentivité se manifeste lorsque des personnes formulent des intentions et exécutent des actions volontaires qui débordent des habitudes acceptées et des conditions données de l'activité et de l'organisation dans laquelle elles s'inscrivent, pour ensuite les transformer ». Dans un contexte d'agentivité, les actions humaines sont multiples et variées; la réalité est complexe et des individus et des groupes offrent des voies divergentes. Pour refléter l'agentivité citoyenne, les récits historiques devraient éviter de présenter la société comme un tout homogène.

Regardons maintenant quelques exemples concrets en classe d'histoire. Questionnés sur le rôle de l'histoire, des adolescents rencontrés par Vansledright (1997) ont répondu en ignorant la question de l'agentivité historique. En effet, si l'histoire est, selon eux, « une leçon pour le futur, pour ne pas répéter les mêmes erreurs », la citoyenneté ne semble pas y jouer un rôle. Les actions collectives dans les luttes pour la démocratie et contre les différentes formes d'oppression n'apparaissent pas dans les réponses des élèves. Les luttes sociales sont le

plus souvent considérées comme achevées. Dans le même ordre d'idées, Seixas (1993) constate une corrélation entre l'incapacité des élèves à saisir l'agentivité dans leur classe d'histoire et un sentiment que l'action est hors de leur portée dans le présent.

Ces constatations nous mènent à nous interroger une fois de plus sur les rôles attribués aux femmes dans les récits historiques. En classe d'histoire, permet-on réellement aux élèves d'envisager les questions citoyennes liées à l'égalité hommes-femmes ? La manière dont les luttes féministes dans l'histoire sont présentées peut-elle avoir un effet sur la conscience citoyenne des élèves ?

Des obstacles à l'agentivité pour les élèves

Sans le faire de manière consciente, les auteurs de manuels et les enseignants proposent souvent un récit historique comportant de nombreux obstacles à l'agentivité. Ceux-ci risquent de restreindre la compréhension de l'agentivité, plus spécifiquement des femmes, chez les élèves.

Intéressons-nous d'abord à l'agentivité individuelle. Dans l'histoire scolaire, les récits ont tendance à présenter une vision très héroïque et « hyperindividualisée » de ce qu'est un agent historique (den Heyer, 2003, p. 418). Ainsi, même lorsque le programme (dans ce cas le PFÉQ) prône une approche où l'élève devrait être amené à reconnaître le rôle des actions collectives dans les changements historiques, les manuels semblent encore mettre l'accent sur une « conception monocausale et linéaire de l'histoire, attribuant à [...] tel ou tel «grand personnage» [...] la plupart des changements sociaux [...], mais invoquant rarement l'influence de [...] l'action des «gouvernés» sur l'évolution de la démocratie » (Lefrançois *et al.*, 2011, p. 76).

En d'autres mots, en valorisant l'action de quelques grandes personnalités, un récit historique a tendance à négliger l'agentivité collective. Or, les luttes féministes (tout comme par définition les luttes sociales en général) ne sont pas le fruit d'une initiative individuelle, mais bien collective. S'il est certes possible pour les élèves d'admirer les grands personnages, peuvent-ils réellement par la suite envisager s'investir dans une action collective ? Peuvent-ils percevoir que le changement est à leur portée ?

Selon une recherche de Barton (1997), les élèves du primaire, avant même leur premier cours d'histoire, conçoivent les luttes pour l'égalité (noirs, femmes) en terme d'action individuelle, cette agentivité étant uniquement le lot de quelques personnages puissants ou charismatiques. L'agentivité collective est absente de leurs explications historiques. Par ailleurs, les élèves font généralement référence uniquement à des hommes, comme Martin Luther King Jr. Le même chercheur explique

d'ailleurs que les élèves d'Irlande du Nord développent une notion bien différente de l'agentivité historique que les élèves états-uniens (Barton, 2001). Selon lui, le type d'histoire enseignée est en cause. En effet, le récit historique présenté en Irlande du Nord accorde beaucoup moins de place aux réalisations de personnes célèbres que celui généralement proposé aux États-Unis. Ce choix pédagogique se traduit, dans les récits d'élèves irlandais, par une plus grande place faite à l'agentivité collective. Cette dernière recherche s'avère, selon nous, l'une des plus évocatrices de la nécessité de réfléchir à l'histoire scolaire. En effet, « l'école demeure l'endroit où l'on étudie la version officiellement sanctionnée de l'histoire; si elle ne fait pas place à une diversité d'acteurs, les élèves peuvent aisément conclure que leur participation à la société n'est ni possible, ni souhaitable » (Barton, 2011).

Une seconde problématique liée à l'agentivité touche aux choix du type d'événements présentés dans les récits. Ces choix déterminent en partie les agents qui seront étudiés lesquels, comme nous l'avons vu, sont souvent des hommes politiques. De nombreuses études démontrent la faible présence quantitative des femmes dans les manuels d'histoire (Clarke, 2005; Consentino, 2008; Eftymiou, 2007; Lucas, 2005). En réponse aux critiques formulées par des chercheurs en éducation, plusieurs éditeurs ont « ajusté » leurs éditions subséquentes en ajoutant des femmes dans les encadrés et les documents iconographiques situés en marge du texte, le tout ne changeant rien à la trame narrative principale qui demeure essentiellement « politique »¹ (Bickmore, 1999).

S'il est normal que le transfert des savoirs savants aux savoirs scolaires prenne un certain temps, il faut tout de même rappeler que, depuis plusieurs décennies déjà, les sujets d'étude historique se sont multipliés dans les départements d'histoire universitaires. Les historiens se sont tournés vers de nombreux groupes longtemps ignorés dans l'historiographie, parmi lesquels les femmes (la moitié de l'humanité), suscitant un renouveau de la recherche (Sandwell, 2005). L'histoire des femmes s'est attirée des louanges, mais évidemment des critiques. L'une de ces critiques vient même d'une historienne féministe, Scott (1988) qui s'est questionnée sur les réelles avancées en lien avec ce nouveau champ historique. Elle considère en effet qu'en développant une histoire des femmes comme champ spécifique, les historiennes se sont elles-mêmes marginalisées, laissant l'histoire politique et traditionnelle continuer à se développer sans réellement devoir faire l'effort d'intégrer au récit la question centrale du genre (*gender*). Le défi des historiens est maintenant d'intégrer une réflexion sur les constructions sociales genrées à travers l'histoire (Tupper, 2005).

Tant des historiens que des didacticiens ont réfléchi à ces questions. Ainsi, Dumont (1992) propose de repenser le concept de « vagues » du féminisme. Ces fameuses « vagues » qui se retrouvent dans la très grande majorité des ouvrages d'histoire générale ont, dit-elle, un effet pervers : simplifier de façon quasi-caricaturale les luttes féministes. En d'autres mots, penser le féminisme en termes chronologiques est problématique. Il n'y a pas eu de creux entre les « vagues » et il n'y a pas eu que des « victoires ». Par exemple, au lieu d'insister uniquement sur les vagues du féminisme, les manuels devraient plutôt mettre l'accent sur le contexte expliquant ces luttes et, qui plus est, sur les résultats concrets et tangibles, de même que sur les difficultés toujours existantes. L'historienne et didacticienne Clark a étudié cette question à travers les manuels d'histoire de la Colombie-Britannique. Elle conclut qu'une trame historique narrative très politique et triomphante (qu'elle appelle le *nation-building*) a pour effet de reléguer l'histoire des femmes à quelques événements et personnages très circonscrits, négligeant ainsi l'essentiel des développements récents de la recherche en histoire des femmes et du genre (Clarke, 2005). On constate ainsi que les femmes apparaissent dans le récit lorsqu'il est question du droit de vote ou encore de la première femme élue, mais disparaissent ensuite pour des chapitres entiers (Efthymiou, 2007). Mais quel effet cela peut-il avoir sur les élèves ?

Tupper (2005) note que l'histoire traditionnelle et « masculine » est en général devenue une norme intériorisée dans les classes d'histoire, à tel point que plusieurs, y compris les filles, en sont venues à rejeter les femmes comme catégorie d'analyse historique. La pédagogue Dolby (2000) donne l'exemple d'une élève lui ayant confié vouloir en apprendre plus sur les femmes en classe d'histoire, puis qui s'est ravisée après avoir constaté « qu'il n'y a pas vraiment de femmes importantes dans l'histoire » et que « l'histoire des femmes n'intéresse que les filles et les femmes ». Levstik et Groth (2002), ayant expérimenté un enseignement de l'histoire incluant plus de femmes que le curriculum traditionnel, soulignent que plusieurs élèves (filles), malgré leur intérêt pour les nouveaux sujets traités, ont perçu cette modification du cours comme étant préjudiciable aux garçons ou « antihommes ». Leurs explications révèlent qu'elles considèrent ce changement comme s'écartant de ce que devrait être l'histoire « normale ». Cette attitude s'observe aussi chez certains enseignants : « J'aimerais inclure plus de femmes dans ma classe, mais *il n'y a pas* tant de femmes que ça dans l'histoire » (Barton, 2011).

Limiter l'agentivité à quelques événements politiques très circonscrits diminue le poids historique des groupes marginalisés. Comme le souligne Barton (2011), les

femmes n'ont pas seulement été agentes dans l'histoire lorsqu'elles ont obtenu le droit de vote ou lors de l'élection des premières députées. Elles l'ont aussi été lorsqu'elles ont intégré massivement les universités, réclamé le droit de contrôler leur fécondité, etc. Une classe d'histoire qui refléterait mieux les développements de l'historiographie pourrait certainement prétendre à une meilleure intégration de l'agentivité, et, croyons-nous, rejoindre davantage les intérêts de tous les élèves.

Dumont (1998) présente clairement une lacune souvent identifiée quant à l'agentivité, lorsqu'elle rappelle la tendance à attribuer le droit de vote des femmes à une intervention gouvernementale, plutôt qu'au travail des groupes de femmes. Il arrive aussi que cette « victoire » soit associée au féminisme (l'idéologie), sans expliquer le rôle actif des femmes. Cette façon de présenter le déroulement des événements n'est pas étrangère à la prédominance de l'histoire politique. Tant les historiens que les enseignants d'histoire ont parfois tendance à attribuer les causes à des événements ou à des structures plutôt qu'à des agents, ce qui laisse peu de place pour comprendre la complexité des luttes sociales (den Heyer, 2003). L'obstacle à l'agentivité est ici que l'on attribue les changements à une « grande idée », à l'œuvre d'une entité impalpable ou encore à l'évolution « normale » de la société (Éthier, 2000).

Un exemple en histoire des femmes peut ici éclairer notre propos. Dumont (2000) propose une analyse qualitative de la présence des femmes dans un ouvrage d'histoire générale du Québec (Linteau, Durocher et Robert, 1979, 1986). L'une de ses constatations porte sur les changements majeurs depuis les années 1960. Qu'il soit question des droits juridiques des femmes (loi 16²) ou des réalités touchant leur sexualité (nuptialité, fécondité, contraception, avortement, etc.), les auteurs se réfèrent surtout aux changements des mentalités en guise d'explications.

Quel est l'effet d'un tel récit ? Lorsque les agents sont totalement absents, que les choix et les prises de décision sont invisibles, les sociétés ne semblent répondre qu'aux exigences inexorables de forces sur lesquelles elles n'ont que très peu de contrôle. Par conséquent, le cours de l'histoire peut apparaître comme inévitable et les acteurs historiques, particulièrement les groupes opprimés, peuvent sembler n'avoir aucune prise sur leur situation. Il n'est donc pas surprenant, selon Seixas (1993), que les élèves attribuant le changement social principalement aux structures soient beaucoup plus apathiques devant les questions citoyennes.

Une autre recherche indique que les élèves tendent à voir l'oppression comme un « phénomène aujourd'hui disparu sous cette forme » (Fink et Opériol, 2010, p. 6). Ils ont

tendance à idéaliser le présent « égalitaire », par contraste à un passé injuste. Plusieurs recherches empiriques démontrent d'ailleurs que les élèves perçoivent les groupes opprimés (noirs, peuples autochtones, immigrants d'origine chinoise, femmes) comme des sujets qui subissent plutôt que des sujets qui agissent (den Heyer, 2003; Levstik et Groth, 2002; Peck, Poyntz et Seixas, 2011).

Finalement, un autre obstacle à l'agentivité se retrouve dans l'usage de catégories englobantes (par exemple : les Québécois, les anglophones, les femmes – ou, pire encore, la femme). S'il semble évidemment difficile de ne pas se référer à de tels regroupements pour faciliter la compréhension, il ne faudrait pas négliger qu'ils ont tendance à « [polariser] les identités » (Lefrançois *et al.*, 2011, p. 78) en naturalisant les éléments soi-disant communs aux membres d'une communauté, donnant une image sans doute beaucoup plus uniforme que la réalité. Il est commun que les femmes soient représentées comme un groupe homogène. Les rôles joués par les femmes risquent alors d'être stéréotypés. Le biais est parfois inconscient, mais même les récits historiques tendent à prôner un certain « idéal » de féminité à travers leurs choix interprétatifs. Lamoureux (1991), s'intéressant à la manière de décrire la représentation des femmes dans les mouvements politiques, note que les mêmes activités ne sont pas présentées de la même façon lorsque ce sont des femmes qui y participent. Ces dernières se voient une fois de plus attribuer une étiquette correspondant à une certaine idée de la féminité, alors que des hommes ayant œuvré au sein des mêmes groupes sont présentés comme des avant-gardistes. Les interprétations offertes dans les récits historiques n'ont certainement pas comme objectif de limiter l'agentivité des femmes, mais il est plausible que les constructions sociales genrées influencent la manière de les présenter.

La transposition didactique n'est pas une tâche simple. Il peut paraître complexe d'amener les élèves à comprendre l'oppression des femmes dans leur ensemble tout en présentant les femmes comme un groupe hétérogène. La diversité des parcours de femmes selon leur classe sociale, leur origine ethnique ou autre est indéniable,

mais des recherches démontrent aussi que les obstacles à l'intégration de cette pluralité d'expériences par les élèves sont nombreux, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe d'histoire (Levstik, 2009; Levstik et Groth, 2002).

Conclusion

Pour repenser les récits, il ne suffit pas d'inclure plus de femmes ou inclure plus de membres de groupes marginalisés. Nous avons démontré que cela serait « aussi inefficace que de prescrire un antibiotique pour un virus » (Traill, 2007, p. 35). La formulation des causes historiques et de l'agentivité des individus et des groupes dans les récits demande une réflexion didactique poussée. Elle doit considérer les représentations des élèves tout comme les effets possibles de l'apprentissage; elle doit réfléchir non seulement au récit en tant que tel, mais aussi questionner les conceptions des enseignants, leurs approches pédagogiques et les ressources didactiques mises à leur disposition.

Si plus de recherches sont nécessaires pour réellement comprendre comment les élèves interagissent avec les récits historiques, tout porte à croire qu'un enseignement intégrant bien le concept d'agentivité améliore la compréhension que les élèves se font des changements sociaux. Ils sont ainsi moins portés à croire que les mutations historiques sont toujours synonymes de progrès ou qu'elles sont liées à l'action d'une petite minorité d'individus puissants. Par ailleurs, un tel enseignement favorise une prise de conscience de leur rôle potentiel comme agents pouvant influencer le cours de l'histoire.

Nous pensons qu'un tel enseignement pourrait outiller les élèves face aux enjeux sociaux touchant les femmes. La tâche n'est pas impossible et le travail nous semble déjà bien entamé par plusieurs historiens. L'histoire des femmes et l'histoire du genre au Québec ont vu abonder une recherche historique qui, nous le croyons, intègre avec brio le concept d'agentivité. Il nous semble donc que l'histoire scolaire a tout intérêt à se tourner vers ces études, afin d'offrir une « image plus complexe du passé des Québécoises et pour cette raison, sans doute plus proche de la réalité » (Baillargeon, 1995, p. 153).

- 1 Nous entendons ici l'histoire politique « traditionnelle » puisque nombreux sont les historiens, particulièrement en histoire des femmes, qui revendiquent une définition beaucoup plus large de l'histoire politique où le « privé est politique ».
- 2 En 1964, à la suite des multiples réclamations des groupes féministes et grâce à l'intervention de la ministre Claire Kirkland-Casgrain, l'Assemblée législative du Québec adopte la loi 16. Les femmes mariées peuvent désormais exercer leurs pleines capacités juridiques et ne doivent plus obéissance à leur mari.

Bibliographie

- Baillargeon, D. (1995). Des voies/s parallèles. L'histoire des femmes au Québec et au Canada anglais (1970-1995). *Sextant*, 4, 133-168.
- Barton, K. C. (1997). "Bossed Around by the Queen": Elementary Students' Understanding of Individuals and Institutions in History. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 290-314.
- Barton, K. C. (2001). A Sociocultural Perspective on Children's Understanding of Historical Change: Comparative Findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, 38(4), 881-913.
- Barton, K. C. (2011). *Agency, choice, and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision-making*. Communication présenté American Educational Research Association, New Orleans.
- Bickmore, K. (1999). [What Passes for Citizenship? Conflict and Feminist Challenges to the Social Studies].
- Clarke, P. (2005). "A Nice Little Wife to Make Things Pleasant": Portrayals of Women in Canadian History Textbooks Approved in British Columbia. *McGill Journal of Education*, 40(2), 241-265.
- Consentino, C. D. (2008). *The Treatment of Women's History in the Grade 10 Ontario Curriculum and Selected Textbooks*. (Mount Saint Vincent University).
- den Heyer, K. (2003). Between Every 'Now' and 'Then': A Role for the Study of Historical Agency in History and Citizenship Education. *Theory and Research in Social Education*, 31(4), 411-434.
- Dolby, N. (2000). New stories: Rethinking history and lives. Dans R. Mahalingam & C. McCarthy (dir.), *Multicultural Curriculum: New Directions for Social Theory, Practice and Policy* (p. 155-167). New York: Routledge.
- Dumont, M. (1992). The Origins of the Women's Movement in Quebec. Dans C. Backhouse & D. Flaherty (dir.), *Challenging Times. The Women's Movement in Canada and the United States* (p. 72-89). Montréal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Dumont, M. (2000). Un champ bien clos : L'histoire des femmes au Québec. *Atlantis*, 25(1), 102-118.
- Dumont, M. (2013). *Pas d'histoire, les femmes!* Montréal : Remue-ménage.
- Efthymiou, L. (2007). Sexe, genre et histoire : visibilité des sexes et représentation des genres dans les manuels d'histoire francophones du secondaire québécois, 1980-2004. Dans N. Lucas (dir.), *Femmes et genre dans l'enseignement* (p. 45-70). Paris: Le Manuscrit.
- Engestrom, Y., et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 1(1), 4-19.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. (Université de Montréal, Montréal).
- Fink, N., et Opériol, V. (2010). *Analyse de classeurs d'élèves: objectifs d'apprentissage, contenus et documents, l'exemple de la traite des noirs*. Communication présenté Actes du congrès l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Lamoureux, D. (1991). Idola Saint-Jean et le radicalisme féministe de l'entre-deux-guerres. *Recherches féministes*, 4(2), 45-61.
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A., et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socioidentitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 59-93). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Levstik, L. S. (2009). "Well-Behaved Women Rarely Make History": Gendered Teaching and Learning in and about History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(1), 120-139.
- Levstik, L. S., et Groth, J. (2002). "Scary Thing, Being An Eight Grader": Exploring Gender and Sexuality in a Middle School U.S. History Unit. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 233-254.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., et Robert, J.-C. (1979). *Histoire du Québec contemporain. Tome 1. De la Confédération à la crise (1867-1929)*. Montréal : Boréal express.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., et Robert, J.-C. (1986). *Histoire du Québec contemporain. Tome 2. Le Québec depuis 1930*. Montréal : Boréal.
- Lucas, N. (2005). Les femmes dans les manuels scolaires d'histoire. Dans E. Bruillard (dir.), *Le manuel scolaire, regards croisés*. Caen, France : CNDP.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Peck, C., Poyntz, S., et Seixas, P. (2011). Agency' in

- students' narratives of Canadian History. Dans L. Perikleous and D. Shemilt (dir.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (p. 253-282): Association for Historical Dialogue and Research.
- Sandwell, R. (2005). School History Versus the Historians. *International Journal of Social Education*, 30(1), 9-17.
- Scott, J. W. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23(3), 301-327.
- Traill, K. (2007). "You should be proud about your history. They made me feel ashamed". *Teaching History Hurts*. *Teaching History*, 127, 31-37.
- Tupper, J. (2005). We Interrupt This Moment: Education and the Teaching of History. *Canadian Social Studies*, 39(2).
- Vansledright, B. A. (1997). And Santayana Lives On: Students' Views on the Purposes for Studying American History. *Curriculum Studies*, 29(5), 529-558.

La Caisse de dépôt et placement du Québec en page couverture

Il y a 50 ans, en pleine Révolution tranquille, le gouvernement du Québec, alors dirigé par Jean Lesage, autorisait la fondation d'une institution financière québécoise qui allait devenir un acteur économique de premier rang dans le développement du Québec. Avec des actifs nets au 31 décembre 2014 de 82,3 milliards de dollars, la Caisse de dépôt et placement du Québec est sans contredit une des belles réussites économiques de la province.

Créée en juillet 1965 par une loi de l'Assemblée nationale du Québec (à l'époque Assemblée législative du Québec), la Caisse de dépôt et placement avait pour mission de gérer les fonds du tout nouveau Régime de rentes du Québec. Avec le temps, la Caisse prend en charge la gestion de fonds d'autres régimes publics de retraite ou d'assurance. Au début des années 1970, selon la volonté du gouvernement de l'époque, elle effectue ses premiers placements en investissant dans les entreprises québécoises puis canadiennes. Au tournant des années 1980, elle s'ouvre sur les marchés étrangers et investit dans le secteur immobilier. Au début des années 2000, la Caisse procède à ses premières acquisitions d'envergure dans les infrastructures en investissant dans des aéroports à l'étranger. Dans ce même ordre d'idée, son président actuel Michael Sabia annonçait récemment la participation de la Caisse dans la réalisation du nouveau pont Champlain reliant Montréal à la Rive Sud. Aujourd'hui, la Caisse de dépôt et placement est actionnaire de plus de 4 000 entreprises au Québec, au Canada et à l'étranger, ce qui en fait un investisseur institutionnel de premier plan.

En 2002, la Caisse de dépôt et placement du Québec s'installait dans un nouvel édifice en plein coeur du Quartier International de Montréal. Les architectes Renée Daoust et Éric Gauthier conçoivent alors un édifice tout en lumière et de facture novatrice qui est devenu avec le temps un symbole dans le quartier. En 2009, l'édifice reçoit la certification du *Lead Or Existing Building*, soulignant sa performance sur le plan du développement durable. C'est *Ivanhoé Cambridge*, la filiale immobilière de la Caisse qui gère cet édifice, le Centre CDP Capital.

Source : www.lacaisse.com/fr/a-propos/historique (2014)

Ménagères au temps de la Crise de Denyse Baillargeon, un ouvrage de référence toujours pertinent

Chantal Rivard

Doctorante et chargée de cours, Faculté des sciences
de l'éducation de l'Université de Montréal



Près de 25 ans après sa publication, comment un ouvrage peut-il être encore utile pour déboulonner des mythes et des idées préconçues et mieux nous éclairer sur une période historique du siècle dernier.

Denyse Baillargeon est une historienne et professeure titulaire au département d'histoire de l'Université de Montréal. Spécialiste de l'histoire des femmes, de la famille, de la santé et de la consommation, elle est l'auteure de *Ménagères au temps de la crise*, un ouvrage publié pour la première fois en 1991, aux éditions du Remue-ménage, à Montréal. C'est sous la direction de Jacques Rouillard, professeur au département d'histoire de l'Université de Montréal, que cette recherche sur les femmes de la classe ouvrière pendant les années 1930 est d'abord née en tant que thèse de doctorat. Il s'agit d'une étude qui repose sur le témoignage de 30 femmes qui étaient mariées au moment de la Crise de 1929. La chercheuse a voulu mesurer les impacts de la Grande Dépression sur la sphère domestique qui relevait de la responsabilité des femmes (Baillargeon, 1993). Son étude apporte un éclairage intéressant qui va bien au-delà des quelques noms de personnalités féminines qui ont marqué l'histoire politique et au-delà même des quelques clichés que l'on trouve trop souvent dans le Programme de formation des écoles du Québec (PFÉQ) et qui sont repris dans les manuels scolaires. Afin de rendre encore plus concrets les apprentissages qu'il est possible de tirer de cet ouvrage, il appert essentiel de relever les informations qui sortent des lieux communs.

L'ouvrage comporte sept chapitres, dont six abordent de manière assez chronologique la vie domestique des 30 femmes qui ont participé à cette étude. Chronologique parce que Baillargeon aborde la naissance et l'enfance de ces femmes dès le second chapitre. Puis, elle s'intéresse aux fréquentations et au mariage des informatrices. Ensuite, elle aborde la maternité et, par le fait même, la

sexualité. C'est dans ce chapitre que nous avons relevé les informations les plus inattendues. Elle poursuit, dans le cinquième chapitre, avec le travail rémunéré et l'administration du budget. Ici aussi, l'étonnement attend le lecteur à la révélation de certains faits. Baillargeon s'arrête ensuite pour décrire le travail ménager et plus particulièrement les lieux dans lesquels celui-ci se déroule. C'est ainsi que les logements et les quartiers font l'objet d'une attention particulière de la part de l'auteure. Enfin, elle conclut son ouvrage sur l'intervention de l'État dans l'économie familiale et les rôles de la famille et du voisinage en temps de crise économique. Le premier chapitre est, quant à lui, consacré à la définition des termes et à la méthodologie employée.

Utilité de cet ouvrage pour enseigner le PFÉQ en univers social

Lorsqu'on s'arrête au programme du primaire, et au document sur la progression des apprentissages en particulier, on ne peut que constater l'espace restreint qu'occupent les femmes dans l'histoire. Aucun personnage féminin marquant ni aucune indication sur le rôle des femmes dans l'organisation de la sphère domestique, qui connaîtra pourtant de nombreux changements entre 1900 et 1980, n'y sont abordés. Dans le programme du deuxième cycle du secondaire, quelques revendicatrices féministes font leur entrée et tout semble se régler assez rapidement avec l'entrée sur le marché du travail des femmes lors de la Seconde Guerre mondiale. Plusieurs manuels d'histoire abordent le mouvement féministe des années soixante de manière à ce que l'élève conçoive que tout s'est déroulé

dans un ordre qui était établi. En ce sens, l'ouvrage de Baillargeon permet de mieux saisir le véritable rôle joué par les femmes et de rétablir un équilibre entre l'histoire politique et économique et l'histoire sociale. En allant au-delà des revendications féministes et syndicalistes, la chercheuse permet de s'approcher du vécu de femmes d'ouvriers, de développer une empathie historique en contextualisant le milieu ouvrier montréalais du point de vue des femmes.

Travail domestique et crise économique

Dans ce premier chapitre, certaines informations seront fort utiles à l'enseignant pour bien saisir le contexte de l'époque. Par exemple, l'auteure révèle qu'en 1931, selon le *Canadian Welfare Council*, le salaire annuel minimal pour faire vivre une famille moyenne de cinq personnes était de 1 100 \$. Or, le même organisme constatait que près de la moitié des familles montréalaises gagnait moins de 1 000 \$. En 1935, alors que le revenu minimal est fixé à 1 200 \$ selon le *Montreal Board of Trade*, 68 % des 180 000 chefs de famille gagnent moins de 1 000 \$ et plus de 50 %, moins de 850 \$. On comprend alors comment les allocations de la Ville de Montréal, qui s'élevaient à 36,88 \$ par mois en été et à 39,48 \$ en hiver, pouvaient être d'un réel secours (Baillargeon, 1993). Les prémices d'un État providence paraissent ainsi bien réelles. Ces données permettent également de comparer le pourcentage du revenu accordé au loyer à l'époque (le prix d'un loyer à Montréal dans un quartier ouvrier était de 12 à 18 \$ par mois selon les données obtenues par la chercheuse dans le chapitre six) avec celui d'aujourd'hui. Les élèves pourront en tirer d'intéressantes conclusions.

De la naissance au mariage

Ce qui peut étonner, dans ce chapitre consacré à la jeunesse des 30 femmes interrogées, concerne l'apprentissage des tâches domestiques. Les témoignages révèlent que les mères divisaient souvent les tâches domestiques entre leurs filles, privant chacune d'un apprentissage global de leur futur rôle d'épouse et de mère. Celles qui avaient appris à coudre n'avaient pas approché les fourneaux, de sorte qu'au moment de nourrir leur famille, elles se trouvaient dans une position inconfortable. De plus, la précarité des revenus obligeait les parents à envoyer leurs filles sur le marché du travail, et ce, dès 12 ans, les privant ainsi de l'apprentissage des rudiments des tâches ménagères. Baillargeon révèle donc au lecteur que l'apprentissage des tâches domestiques ne se transmettait plus nécessairement de mère en fille. En revanche, la transmission des valeurs de dévouement et d'abandon de soi demeurait. L'intégration de ces filles au marché du travail avait pour seul but de contribuer au revenu familial.

Au-delà de la romance : les fréquentations et le mariage

Au 3^e chapitre, le lecteur apprendra peu d'informations surprenantes. En temps de crise économique et surtout dans le milieu ouvrier, les célébrations entourant les mariages étaient plus que modestes; très peu de femmes ont suivi cette mode nouvelle qui habillait la mariée de blanc et qui couvrait d'un voile son visage. Pour une question de rentabilité, la robe de mariée était choisie en fonction d'une possible réutilisation. La cohabitation avec les parents dans les premières années du mariage n'étonne pas, de même que l'apport du trousseau de la mariée à l'économie du couple. Le recyclage de matière pour confectionner ce trousseau ne surprend pas non plus, tel l'utilisation de sac de sucre pour la confection de linge de table. En ce qui concerne les fréquentations et le choix de l'époux, l'enquête de Baillargeon nous apprend que les femmes n'avaient pas la possibilité de courtiser et que le choix du mari reposait sur des impératifs économiques, mais également sur la crainte de ne plus être « choisie » par un autre.

La maternité

Sans contredit, ce chapitre est le plus instructif sur le milieu ouvrier montréalais des années 1930. Baillargeon affirme d'emblée que la maternité, parce qu'exclusive aux femmes, a séparé ces dernières du monde marchand. La femme-mère s'est vue, lors de l'industrialisation, enfermée dans la sphère domestique d'où elle ne sortira qu'avec le mouvement féministe des années 1960. L'auteure explique alors que les discours clérical et médical béatifient la mère-épouse dont le seul rôle est lié à la maternité.

Néanmoins, ce qui surprend le plus dans ce chapitre concerne la sexualité. Bien sûr, la pudeur, la gêne et la crainte omniprésente du péché expliquent en grande partie le peu de connaissances des participantes sur la sexualité, voire même sur leur propre système reproducteur. Trois d'entre elles ont déclaré n'avoir appris que quelques semaines avant la naissance de leur premier enfant les principes de l'accouchement. Mais on apprend que l'avortement était un sujet de discussion au sein de la famille. En effet, une des informatrices mentionne qu'étant devenue enceinte avant le mariage, sa famille lui proposa l'avortement comme solution. Cette discussion ouverte sur l'avortement n'a pas manqué d'étonner.

En ce qui concerne l'accouchement, si l'assistance d'une femme de l'entourage venant agir comme sage-femme ne surprend pas, le fait que plus du tiers des maris aient assisté leur épouse lors de l'accouchement démontre que les conjoints n'étaient pas systématiquement exclus comme c'était le cas en milieu hospitalier jusqu'au milieu

des années 1970. Cette présence de l'homme démontre une certaine forme d'intimité entre les époux et s'explique par la taille réduite des familles, faisant de la naissance d'un enfant un moment privilégié. On apprend également que plus de la moitié des femmes avaient une assurance privée leur permettant de recevoir la visite d'une infirmière pendant les relevailles, ce qui permettait de vérifier l'état de la mère et de son enfant. De plus, on apprend la relation tendue entre certaines femmes et les organismes qui veillaient au bien-être des enfants. En effet, l'importance grandissante qu'accordait le gouvernement à l'hygiène et aux soins du nourrisson avait entraîné la mise sur pied d'organismes prodiguant des conseils pour bien nourrir et prendre soin des enfants. Les conseils émis par ces services publics, tel *La Goutte de lait*, interféraient parfois avec les croyances profondes de certaines femmes qui n'acceptaient pas de se faire dicter leur conduite sur les soins qu'elles apportaient à leurs enfants.

Enfin, le dernier point à relever dans ce chapitre concerne l'utilisation de moyens contraceptifs par plus de 50 % des couples, et ce, malgré l'interdiction de l'Église. C'est donc dire que la majorité des couples a préféré réduire le nombre d'enfants ou espacer les naissances. La volonté d'élever ses enfants dans un certain « confort », l'ambition de les faire instruire et le désir de vouloir leur accorder du temps de qualité n'ont pas manqué d'étonner. Ces informations recueillies par la chercheuse font ressortir la fragilisation de la soumission au dictat de l'Église déjà présente à cette époque.

Travail rémunéré et administration du budget

Le chapitre sur ce sujet met en lumière l'image de la femme pendant et après la Seconde Guerre mondiale qui est véhiculée par les manuels d'histoire. On apprend que l'administration du budget familial relevait presque exclusivement des femmes et que ces dernières avaient l'impression de gérer l'argent de leur mari. Cette vision des choses faisait que le sentiment de culpabilité se trouvait accru lorsque le budget familial connaissait des ratés. Et si les femmes avaient la responsabilité de maximiser les achats et de réduire les dépenses, jamais cette responsabilité ne s'est traduite en pouvoir qui demeurait l'apanage des hommes en tant que pourvoyeurs. De plus, on apprend que 18 familles sur 30 ont traversé la crise économique grâce au travail des deux conjoints. Voilà un point qu'il peut être intéressant de développer avec les élèves : qu'est-ce qui a contribué au développement de l'autonomie des femmes dans les années 1940 puisqu'elles effectuaient déjà des travaux rémunérés et géraient le budget familial ?

Le travail ménager

Moins étonnante, cette section renseigne sur les travaux

ménagers que les femmes devaient accomplir. La chercheuse, grâce aux différents témoignages, décrit la nature de ces travaux de même que les lieux dans lesquels vivaient les familles ouvrières montréalaises. Selon Baillargeon, le travail ménager était considéré comme une contrepartie essentielle du travail rémunéré car il contribuait à fournir des produits et des services pour assurer le bien-être de l'ensemble de la famille. La production domestique devait donc servir à compenser les revenus familiaux trop faibles pour assurer des conditions de vie minimales.

État, famille, voisinage et crédit

On apprend dans ce dernier chapitre que l'État providence, alors à ses premiers balbutiements, ne visait qu'à soutenir ceux qui étaient sans ressource. L'aide apportée était minimale et ne pouvait soutenir réellement la famille d'un chômeur. C'est pourquoi la famille, principalement les femmes, a joué encore longtemps le rôle de support avant que ne se développe un véritable filet social après la Deuxième Guerre mondiale et surtout à partir de la Révolution tranquille. En ce qui concerne le voisinage, on apprend l'importance qu'accordaient les femmes à la sphère privée. La misère et les difficultés rencontrées à cause de la pauvreté devaient demeurer cachées. Par contre, l'entraide était palpable, ce qui fait dire à Baillargeon que les relations entre voisins étaient élaborées en véritable réseau où circulaient de l'entraide et beaucoup de silences.

Les limites de la recherche

Tirée d'entrevues réalisés auprès de 30 femmes mariées ou sur le point de l'être au moment de la Crise de 1929, la recherche de Baillargeon repose sur la mémoire de femmes qui, au moment des entrevues, avaient un âge avancé. Ce n'est pas tant de l'âge dont il faut se méfier, comme le souligne la chercheuse, mais bien de la mémoire. Une mémoire de femmes ayant traversé les époques et qui peut porter un jugement sur ce qu'elles ont vécu dans les premières années de leur mariage. Jugement, parce que le mouvement féministe et la société de consommation ont changé la donne et modifié la perception qu'elles ont de leur vie passée (Baillargeon, 1993). Baillargeon est consciente de cette limite qu'elle aborde d'ailleurs dans le premier chapitre. En ce sens, on pourrait y voir un lien avec Pomian qui affirmait que « toute mémoire humaine est mémoire de quelqu'un – une personne déterminée dotée d'un sentiment, de sa singularité et de son unicité » (Pomian, 1999, p. 270).

Par contre, on pourrait reprocher à l'auteure de ne pas être revenue sur cette délicate question de l'utilisation de la mémoire en histoire. En effet, le fait que la mémoire soit sélective, égocentrique et qualitative ne vient pas nuancer

les propos que la chercheuse rapporte parfois de la part de ses informatrices. Or, certains de ces commentaires reflètent un net jugement de valeur qui ne peut qu'être associé à l'influence de l'évolution de la société. Il aurait été pertinent que l'auteure y revienne car, si elle contextualise les informations en s'appuyant sur d'autres recherches qui ont fait ressortir des aspects sociaux-culturels de la société montréalaise à cette époque, elle ne le fait pas pour les critiques que s'adressent par moment les informatrices. Ainsi, lorsqu'une informatrice affirme qu'elle « étai[t] trop naïve. [Qu'elle] connaissai[t] rien. [Qu'elle] connaissai[t] pas comment un enfant « s'achetait » quand [ils se sont] mariés » (informatrice E12, Baillargeon, 1993, p. 103), la chercheuse poursuit en expliquant l'ignorance dans laquelle se trouvaient les femmes en ce qui concerne la sexualité et l'accouchement. Toutefois, il aurait été pertinent de contextualiser la critique que se fait cette femme, car il devient par moment difficile de saisir l'époque étudiée en raison de la présence constante du présent dans les discours rapportés. En effet, comment juger cette ignorance « naïve » alors que, plus loin, une autre informatrice ayant eu recours à la contraception admet, elle, que c'est le « Bon Dieu qui est juge de ça. [Que si elle est] coupable, il y a quelque chose qui arrivera » (informatrice 16, Baillargeon, 1993, p. 108) ? Comment alors expliquer cette opposition par rapport aux valeurs que prônait alors l'Église catholique sans faire entrer le présent dans l'analyse ? La question demeure.

Par le recours à des sources orales, l'historienne permet de dresser un certain portrait de la société ouvrière montréalaise à l'époque de la Crise économique, parce que ces sources donnent accès à l'expérience qu'ont vécue des groupes absents de la sphère politique, et donc souvent de l'histoire, ce qui fut le cas des femmes issues de cette classe sociale. Toutefois, ce portrait semble parfois soutenu

par le désir de rendre aux femmes le statut d'actrices et de « les restituer à l'histoire » (Baillargeon, 1993, p. 32). Ainsi Baillargeon demeure par moment évasive sur le nombre de femmes ayant posé certains gestes et utilise des termes comme « plusieurs », « seulement quelques-unes », « un grand nombre », « un certain nombre », « certaines ». Cette imprécision peut entraîner des interrogations chez le lecteur. En effet, comment analyser le fait que « plusieurs [...] [femmes] se sont plaintes à mots couverts de l'appétit sexuel, à leurs yeux insatiable, de leur conjoint [...] » (Baillargeon, 1993, p. 102) ? Est-ce dire que le « devoir conjugal » était désagréable pour une majorité de femmes ? Est-ce dire que *plusieurs* femmes n'éprouvaient aucun plaisir pendant l'acte sexuel ? L'imprécision de certains propos ne permet donc qu'une analyse sommaire de ces 30 entretiens.

Conclusion

L'ouvrage de Baillargeon, s'il possède des limites particulièrement liées au type de recherche, offre un portrait des familles montréalaises au temps de la Crise économique à travers l'histoire de 30 femmes. Cette intrusion dans leur sphère privée donne du sens à la sphère politique et permet à l'histoire de s'intéresser à un des groupes qui en sont trop souvent exclus. Pour un enseignant, cette recherche permet de contextualiser cette période de l'histoire et offre des points de vue différents sur la Crise de 1929 et sur la Grande Dépression qui a suivi. Cette recherche permet donc, à un enseignant qui le souhaite, d'utiliser ou de développer l'empathie historique, selon qu'il la considère comme un but ou comme un processus, avec ses élèves (Levstick, 2001). L'emploi de certains extraits des entrevues est à cet égard recommandé. L'élève aura ainsi une multitude de points de vue, ce qui ne peut que contribuer au développement de sa pensée historique (Seixas, 2010 et Wineburg, 2001).

Bibliographie

- Baillargeon, D. *Ménagères au temps de la Crise*. Montréal, Canada, Éditions du remue-ménage, 1993.
- Levstick, L.S. Crossing the Empty Spaces: Perspective Taking in New Zealand Adolescents's Understanding of National History (2001). Dans O.L. Davis Jr, E. A. Yeager et S.J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p. 69-96). Lanham, États-Unis : Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Pomian, K. *Sur l'histoire*. Paris, Gallimard, 1999.
- Seixas, P. Évaluation de la réflexion historique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-263). Québec, Canada, Éditions MultiMondes, 2010.
- Wineburg, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Philadelphie, États-Unis, Temple University Press.

Destination Montréal 375^e

• Les Juifs de Montréal

Geneviève Goulet, Enseignante d'histoire, Collège Sainte-Anne de Lachine

Raymond Bédard, Enseignant d'histoire, Commission scolaire des Patriotes

En 2017, la ville de Montréal célébrera son 375^e anniversaire de fondation. À sa façon, la SPHQ apporte sa contribution aux célébrations entourant cet anniversaire. Au cours des prochains numéros de *Traces*, une série d'articles vous permettront d'en apprendre plus sur Montréal, cette ville aux milles clochers. Cet hiver, un événement célèbre son 70^e anniversaire, celui de la libération du camp d'extermination nazi d'Auschwitz où plus d'un million de Juifs ont été tués. Plusieurs survivants de l'Holocauste ont trouvé refuge à Montréal après 1945. À l'époque, une population juive était déjà bien établie dans l'île. Voici son histoire.

Les origines des Juifs montréalais

Selon l'historien Denis Vaugeois, Aaron Hart serait le premier Juif à s'établir au Canada. Arrivé avec les troupes britanniques sous la direction du général Amherst à l'été de 1760, il profite de la levée de l'interdit d'installation des non-catholiques romains pour s'installer dans la province. Ses fils seront à l'origine de la première communauté juive de Montréal. En 1768, cette communauté, qui ne comprend qu'une centaine d'individus, fonde un groupement du nom de *Shéarith Israël* (Les restes d'Israël), appellation de la communauté juive sépharade de New York avec laquelle ils entretiennent d'étroites relations amicales et commerciales. En 1777, la première synagogue est construite sur un terrain situé rue Notre-Dame.

L'arrivée de quelques Juifs de Pologne et d'Allemagne dans les années 1840, amène cette communauté de rite ashkénaze à fonder sa propre synagogue. Ainsi les deux

communautés juives ont chacune leur lieu d'enseignement hébraïque et religieux. Vers 1875, chacune des communautés aura sa propre école, celle de *Shéarith Israël* et celle de *Shaar Hashomayim*.

La grande migration de 1880

Jusqu'à la Première Guerre mondiale, les exigences d'admissibilité en matière d'immigration sont relativement souples ce qui favorise l'entrée au Canada de nombreux immigrants. Les Juifs commencent à arriver en plus grand nombre dans la métropole dans les années 1880. Ceux-ci fuient les pogroms russes. Originaires de l'Europe de l'Est, ces immigrants pauvres s'installent dans des quartiers d'artisans, principalement autour de la grande artère de la rue Saint-Laurent. Progressivement, des ateliers de l'industrie du vêtement emploieront ces nouveaux venus. Plusieurs synagogues y seront construites. Au début du 20^e siècle, les Juifs représentent le principal groupe ethnique qui n'est ni d'origine française, ni d'origine anglaise. En 1900, ils sont environ 7 000 à Montréal. Puis, l'immigration s'accélère et dans les années 1920, l'île de Montréal compte environ 45 000 Juifs, ce qui représente presque la totalité du judaïsme de la province. Au recensement de 1931, la population juive du Québec est composée majoritairement de personnes nées à l'étranger, dont la moitié provient de Russie. Face à cet afflux constant d'immigrants pauvres en provenance d'Europe de l'Est, la communauté juive de Montréal doit s'organiser. Le *Baron de Hirsch Institute*, la société d'assistance la plus importante sur le territoire de la métropole, est né de généreux dons d'un philanthrope européen. Cet organisme de charité permet

Petit glossaire

Ashkénazes : Juifs originaires des pays germaniques et slaves.

Hassidisme : Mouvement d'intense piété mystique du judaïsme.

Pogrom : Mouvement populaire de violence perpétré contre les Juifs en Russie.

Sépharades : Juifs originaires de la péninsule ibérique.

Talmud Torah : Constitue avec la bible l'autre source principale de la religion hébraïque.

Yiddish : Langue judéo-germanique parlé par les Juifs ashkénazes.

Chronologie

- 1768 : Fondation du groupement *Shearith Israël*.
- 1777 : Construction de la première synagogue *Shearith Israël*.
- 1829 : Loi autorisant l'établissement d'une synagogue à Montréal et lui conférant le droit de tenir les registres d'état civil.
- 1832 : Loi autorisant aux Juifs du Québec les mêmes droits et privilèges que ceux des autres sujets britanniques de la province.
- 1846 : Amendement à la loi de 1829, autorisant la construction d'une deuxième synagogue à Montréal.
- 1860 : Fondation du groupement *Congregation of Polish and German Jews*, plus tard appelé *Shaar Hashomayim*.
- 1869 : Loi provinciale scindant le Conseil de l'instruction publique en deux comités, l'un catholique et l'autre protestant. Les propriétés foncières à Montréal et Québec sont classées pour fin d'impôt scolaire.
- 1870 : Amendement à la loi de 1869. Premier texte législatif faisant mention de la minorité juive.
- 1875-1894 : École de jour de *Shearith Israël* avec interruption de 1882 à 1886.
- 1875-1882 : Attribution d'une subvention à *Shearith Israël* par la commission scolaire protestante.
- 1880-1927 : Immigration massive de Juifs de l'Europe de l'Est.
- 1890 : Fondation du groupement *B'nai Jacob* et de l'*Institut Baron de Hirsch*.
- 1890-1907 : École Baron de Hirsch.
- 1896 : Fondation de l'école du soir *Talmud Torah*, école de garçons.
- 1903 : Reconnaissance légale de *Talmud Torah* sous l'appellation *Hebrew Free School*.
- 1905 : Fondation de la *Yiddish Public Library* à Montréal
- 1907 : Fondation du quotidien *Jewish Daily Eagle* à Montréal
- 1909 : Fondation de *Jewish National Workers Alliance* à Montréal
- 1914 : Fondation de l'Hôpital juif de Montréal, alors *Hebrew Maternity Hospital*.
- 1919 : Fondation du Congrès juif canadien.
- 1922 : *United Talmud Torah of Montreal* obtient sa Charte provinciale.
- 1930 : Adoption de la loi David qui permet la création d'une commission scolaire des écoles juives de Montréal.
- 1956 : Début de l'immigration des Juifs en provenance du Maroc.
- 1976 : Fondation du Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal (ouvert au public en 1979).

Extrait de Corcos, Arlette. *Montréal, les Juifs et l'école*, Québec, Septentrion, 1997, 305 p.

à la communauté juive de faciliter l'établissement des nouveaux immigrants démunis.

L'industrie du vêtement et le commerce du détail

Même s'ils possèdent peu de ressources, les entrepreneurs d'origine juive sont très nombreux à posséder de petits ateliers dans l'industrie du vêtement. Au début du siècle, la majorité des juifs travaillent comme ouvriers dans cette industrie. Les plus qualifiés sont tailleurs ou teinturiers. Les postes les moins prestigieux tels que couturières sont laissés à une main-d'œuvre féminine canadienne-française qui s'avère moins coûteuse au plan salarial. Le quartier Saint-Laurent est pendant près de soixante ans le centre de la confection de vêtements au Canada. Plusieurs bâtiments témoignent aujourd'hui de ce secteur d'activité tel que l'édifice Cooper qui a abrité plusieurs ateliers de confection de vêtements.

Une foule de commerces de vente au détail, qui ne requiert que peu de capitaux, représente le second domaine d'activité économique de la communauté juive de Montréal. Des commerces d'alimentation, de vêtements, de restauration voient le jour. Le restaurant *Schwartz's Delicatessen* ouvre ses portes en 1929. Cet établissement de renommée est administré par les frères Schwartz, des Juifs roumains. Sur le boulevard Saint-Laurent se trouve le magasin d'alimentation *Warsaw*. En 1935, les Florkivitch, un couple juif polonais, ouvrent un magasin de fruits et de légumes dont les étalages se diversifient rapidement pour répondre à une clientèle grandissante.

Les transactions commerciales se déroulent principalement en anglais. L'anglais, parlé par les groupes d'origines britanniques, est adopté par les Juifs de Montréal. Puisque l'accès aux écoles catholiques francophones leur est refusé, les enfants juifs montréalais fréquentent les écoles du secteur anglophone protestant. L'importance de l'éducation et le succès dans le secteur économique de la métropole font en sorte que certains Juifs se joignent à l'élite anglophone montréalaise. Ainsi, le fils d'un fabricant de cigares, Mortimer B. Davis, deviendra le président d'*Imperial Tobacco* et l'un des plus importants philanthropes de la communauté juive. Il fera ériger une riche et luxueuse résidence dans le Mille carré doré, avenue des Pins, dans laquelle se tiendront plusieurs soirées mondaines.

Le dynamisme culturel de l'entre-deux-guerres

L'immigration juive connaît une baisse marquée au cours de la période de l'entre-deux-guerres. Entre 1933 et 1945, moins de 5 000 Juifs réussissent à entrer au pays. Néanmoins, la crise ne freine guère l'effervescence culturelle de la communauté juive. Montréal constitue l'un des principaux foyers culturels de la langue yiddish

Faire son Steinberg !

Cette expression populaire dans les années 1960 fait référence à l'entreprise du même nom qui a développé un concept nouveau d'épicerie libre-service dans les années 1930-40.

En 1909, la famille Steinberg de Hongrie immigré au Canada et ouvre une petite épicerie à Montréal. Samuel et ses quatre frères commencent à y travailler en 1917 et en font l'une des plus grandes chaînes de supermarchés au Canada. En 1934, sous la direction de Samuel, Steinberg ouvre à Montréal le premier magasin libre-service du Québec. Cinq ans plus tard, Samuel ouvre une succursale à Arvida. En 1959, Steinberg achète 38 magasins de la *Grande Union Ltd* de l'Ontario. En 1978, au moment du décès de Samuel, les profits de la compagnie provenant de ses magasins *Steinberg*, *Miracle Mart* et autres entreprises se chiffrent à un milliard de dollars par année.¹ En 1989, la famille Steinberg vend ses supermarchés à la Caisse de dépôt et placement du Québec et à Socanav. Après quelques années difficiles, l'entreprise est partagée entre Métro-Richelieu et Provigo (qui sera racheté par Loblaw's en 1998).



¹ Niosi, Jorgue. Dans *L'Encyclopédie du Canada*, Montréal, Éditions Alain Stanké, 1987.

dans le monde. La métropole abrite de nombreux artistes, intellectuels, écrivains qui utilisent cette langue, la troisième la plus parlée à Montréal. Fondée en 1914, la bibliothèque juive est un lieu d'échanges culturels. Le théâtre yiddish se développe et occupe le Monument-National, premier centre culturel canadien-français de la métropole. Une troupe de théâtre d'art moderne yiddish y performe durant douze saisons entières entre 1922 et 1934. Également, au cours des années 1930, de nombreux peintres juifs associés à l'art moderne sont très actifs sur le territoire de la métropole.

La montée de l'antisémitisme des années 1930

La communauté juive de Montréal est ébranlée par le mouvement antisémite mondial qui sévit dans les années 1930. Les Juifs montréalais sont bouleversés par les récits rapportés d'Europe. À Montréal, l'antisémitisme est bel et bien présent sous différentes formes. Les anglophones de la ville exercent une discrimination subtile face aux Juifs de la métropole. Par exemple, la communauté anglophone refuse d'embaucher des Juifs dans certaines entreprises ou impose des quotas pour l'admission d'étudiants juifs à l'Université McGill. L'antisémitisme chez les francophones est plus démonstratif. Certains journaux sont ouvertement antisémites. Le journaliste Adrien Arcand qui appuie le nazisme fonde un journal *Le fascisme canadien* dans lequel une large partie de son espace rédactionnel contient des propos antisémites. Un racisme envers les Juifs est aussi présent dans les écrits de jeunes intellectuels tel que Lionel Groulx. Ce mouvement de pensée, qui reste davantage présent dans les milieux intellectuels, est loin de faire l'unanimité chez les Canadiens-français de Montréal. Ceux-ci continuent de faire affaire avec des commerçants juifs malgré une campagne d'« Achat chez nous ». La vague antisémite s'estompe tranquillement au cours de la décennie 1930 mais sans totalement disparaître. Puis, la

communauté juive montréalaise est confrontée à l'horreur, celle de l'Holocauste qui se déroule en Europe.

Les Juifs d'après la Seconde Guerre mondiale

À l'instar des États-Unis, le gouvernement canadien autorise très peu de réfugiés juifs à immigrer au Canada lors de la Seconde Guerre mondiale. Il faut attendre la décennie 1950, avec la création d'un nouveau ministère de l'immigration et de la citoyenneté, pour que la limitation de l'immigration des Juifs soit levée. Les nouvelles générations de Juifs nés à Montréal entraînent un recul de la culture yiddish. De plus en plus instruits, ils accèdent à des professions libérales. Plusieurs petits commerçants voient leur commerce prendre de l'expansion avec la prospérité d'après-guerre. C'est le cas des familles Bronfman (Distillerie et immobilier), Pascal (Quincaillerie) et Steinberg (Alimentation, voir encadré) qui profitent de ce contexte d'expansion économique rapide. Le niveau de vie des Montréalais d'origine juive s'améliore grandement.

Sur le plan culturel, la communauté juive contribuera à la renommée de Montréal par l'intermédiaire d'artistes qui s'illustrent sur la scène internationale. Ainsi, l'écrivain Mordecai Richler, né à Montréal en 1931, traduit dans ses romans, qui puisent dans ses souvenirs de jeunesse passée dans le quartier juif de Montréal, la difficile recherche de valeurs d'un jeune Juif dans la société canadienne moderne. Journaliste et romancier de réputation internationale, il a aussi publié des essais. Son roman *The Apprenticeship of Duddy Kravitz* (1959) sera adapté au cinéma américain en 1974. L'écrivain et chanteur Léonard Cohen, né à Montréal en 1934, connaît lui aussi une brillante carrière internationale. Malgré de nombreux séjours à l'étranger, son œuvre demeure teintée de l'atmosphère de Montréal. Sensible aux horreurs de la Deuxième Guerre mondiale, et plus particulièrement à l'Holocauste nazi, sa poésie est empreinte d'un côté sombre. Ses chansons sont

Population des Juifs sur l'Île de Montréal

	Nombre	%
1901	6 962	1,9
1911	28 872	5,2
1921	45 792	6,3
1931	57 996	5,8
1941	63 898	5,7
1951	71 403	5,4
1961	70 183	4,0
1971	101 390	5,2
1981	78 385	4,5
1991	95 000	n d
2001	88 765	2,6
2011	90 780	2,4

Source pour les années 1901 à 1981 : Michael D. Behiels, *Le Québec et la question de l'immigration : de l'ethnocentrisme au pluralisme ethnique, 1900-1985*, Ottawa, Société historique du Canada, 1991, 29 p.

Source pour les années postérieures à 1981 : Statistique Canada, recensement de la population.

régulièrement reprises par d'autres artistes. En 2008, il est nommé Grand officier de l'Ordre national du Québec.

Dans les années 1960, de nouveaux arrivants du Maroc, les Juifs francophones de la communauté sépharade viennent s'établir dans la métropole. Différents de la communauté ashkénaze des Juifs de l'Europe de l'Est, ils doivent se tailler une place auprès de leurs coreligionnaires. Au même moment, des Juifs hassidiques s'installent sur l'île, plus précisément dans la municipalité d'Outremont. La montée du nationalisme québécois dans les années 1970 entraîne le départ de plusieurs Juifs montréalais qui déménagent dans la ville de Toronto, devenue le centre économique du Canada. De 101 000 Juifs en 1971, ils ne sont plus que 90 000 aujourd'hui. De nos jours, les multiples communautés juives de la ville de Montréal exercent toujours une présence en prenant part à l'économie de la métropole. Sans eux, la ville de Montréal aurait un visage fort différent. Ils sont la preuve vivante de la grande diversité culturelle et religieuse du peuple québécois.

Bibliographie

- Anctil, P. « Le judaïsme montréalais depuis 1860 », *Cap-aux-diamants, La revue d'histoire du Québec*, 105, 10-14, 2011.
- Behiels, Michael D., *Le Québec et la question de l'immigration : de l'ethnocentrisme au pluralisme ethnique, 1900-1985*, Ottawa, Société historique du Canada, 1991, 29 p.
- Corcos, Arlette. *Montréal, les Juifs et l'école*. Québec, Septentrion, 1997, 305 p.
- Fougères, D. *Histoire de Montréal et de sa région*. Tome II. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2012.
- Linteau, P.-A. *Histoire de Montréal depuis la Confédération*. Montréal, Boréal, 1992. Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert, J.-C., et Ricard, F. *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, tome II. Montréal, Boréal, 1989.
- *L'Encyclopédie du Canada*, Montréal, Éditions Alain Stanké, 1987, 2153 p.

Quoi de neuf côté livres ?

À chacun ses Juifs, 60 éditoriaux pour comprendre la position du Devoir à l'égard des Juifs, 1910-1947

Pierre Anctil, Québec, Septentrion, 2015

La position du journal *Le Devoir* à l'endroit de la communauté juive de Montréal et du judaïsme en général représente l'un des enjeux historiographiques les plus discutés de l'histoire juive canadienne. Les travaux rédigés en anglais évoquent souvent *Le Devoir* comme un exemple patent du repli idéologique et nationaliste du Canada français au cours des années 1930. Or, aucune étude sérieuse ne semblait jusqu'à aujourd'hui étayer ou réfuter ces thèses. Pierre Anctil s'est donc attaqué à cette question dans ce quatrième ouvrage d'une série d'études consacrées au journal *Le Devoir*.

Des deux cents éditoriaux consacrés entièrement ou de manière partielle à la présence juive à Montréal, à l'antisémitisme en Allemagne et à la Shoah, soixante ont été retenus et reproduits en entier, en plus d'être commentés. À la lecture de ces textes, on peut percevoir le trouble et la confusion des éditorialistes à l'endroit de la modernité qui s'affirme peu à peu dans le Canada français, en même temps que se dessine un projet de société basé sur de nouvelles formes de solidarité sociale.

Air - Archéologie du Québec, Territoire et peuplement

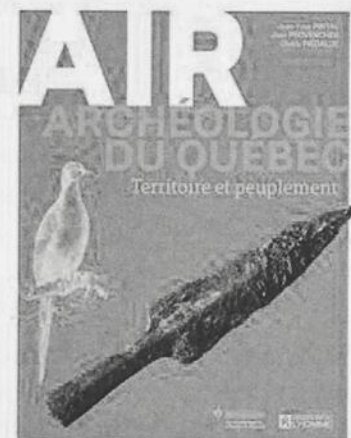
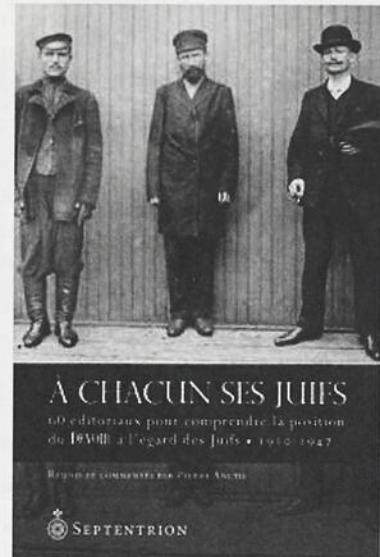
Gisèle Piédalue, Jean-Yves Pinal et Jean Provencher, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2015

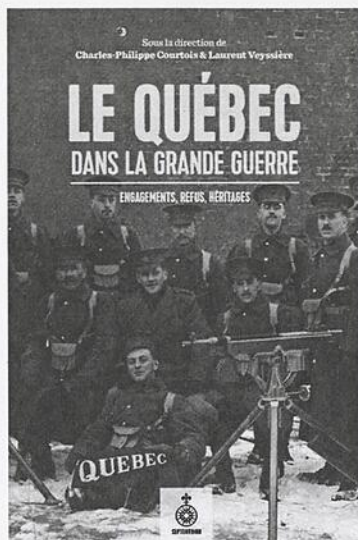
La collection « Archéologie du Québec » est née de la volonté du ministère de la Culture et des Communications et de Pointe-à-Callière, cité d'archéologie et d'histoire de Montréal, de rendre accessible au public, de façon synthétique, illustrée et rigoureuse, les résultats de quelque 50 années de recherches archéologiques. Pour lancer cette collection qui explore les multiples facettes de l'archéologie, les responsables ont voulu réaliser, avec le concours de nombreux spécialistes, une série de quatre livres axés sur les éléments : l'air, l'eau, la terre et le feu. Le premier ouvrage, *Air Territoire et peuplement*, propose de revivre la grande marche du peuplement du territoire québécois. Des pointes de flèches datant de 12 000 ans aux pièces de fusils français ou britanniques, des foyers qui réchauffaient la toundra aux bouilloires industrielles, des pendentifs amérindiens aux pièces de monnaie des marchands, des fondations de l'Habitation de Champlain à celles du parlement du Canada-Uni, des sentiers de portage aux rails de tramway, les vestiges et artefacts, sous la plume captivante d'archéologues et d'historiens, reprennent sens pour nous raconter mille rencontres humaines. À votre tour, comme si vous survoliez des chantiers de fouilles et des paysages saisissants, explorez du haut des airs la préhistoire et l'histoire du peuplement du Québec.

Le Québec dans la Grande Guerre. Engagements, refus, héritages

Charles-Philippe Courtois et Laurent Veyssièrre, Québec, Septentrion, 2015

Lorsque, le 4 août 1914, la Grande-Bretagne déclare la guerre à l'Allemagne, le Canada se trouve également *de facto* en état de guerre. Contrairement au reste de l'Europe, l'Empire britannique ne peut compter sur une mobilisation générale





lui permettant d'engager au front une armée nombreuse, et s'en remet au volontariat, d'abord en Grande-Bretagne, puis rapidement dans ses dominions. Le 20 octobre, un regroupement d'hommes politiques, de religieux et d'hommes d'affaires canadiens français obtient du gouvernement la création d'un bataillon canadien-français.

Dès 1916, le recrutement volontaire s'essouffle alors que les pertes au front exigent des enrôlements toujours plus importants. En août 1917, une loi sur le service militaire obligatoire est adoptée, avivant un peu plus les tensions entre les différentes communautés dans le pays. Sous la forte influence d'un pacifisme chrétien, l'élite canadienne-française affirme son opposition à la conscription, rapidement rejointe par l'ensemble de la population. Des manifestations à Montréal puis à Québec dégénèrent et vont marquer durablement la mémoire québécoise en éclipsant l'engagement des Canadiens français. Les conséquences de la Grande Guerre sur la société québécoise sont profondes et durables. Pacifisme et indépendantisme sont deux héritages qui alimentent un antimilitarisme associé historiquement au fait britannique depuis la Conquête.

Quartiers disparus

Catherine Charlebois et Paul-André Linteau, Montréal, Édition Cardinal, 2014.

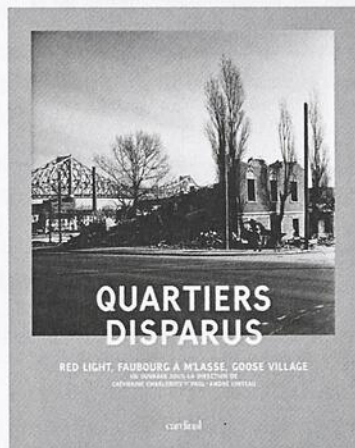
Au cours des années 1950 et 1960, Montréal est une ville qui bouge très vite. Y souffle un fort vent de modernisation, alimenté par le discours de la Révolution tranquille et par l'atmosphère enfiévrée d'Expo67. Cette poussée de modernisation amène les urbanistes et les dirigeants politiques – le maire Jean Drapeau en tête – à repenser l'aménagement de la ville en n'hésitant pas à faire table rase du passé. Ceci entraîne une puissante vague de démolition de logements anciens, souvent justifiée par la nécessité d'éliminer les taudis considérés comme insalubres.

Dans cet ouvrage composé de témoignages éloquentes et de photos d'archives provenant des Archives de Montréal (pour la plupart inédites), le lecteur pourra replonger dans la vie de trois quartiers disparus : le *Red Light*, le Faubourg à m'lasse et *Goose Village*. Né de la suite de l'exposition du même nom et conçu par le Centre d'histoire de Montréal en collaboration avec le Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal de l'UQÀM et les Archives de la Ville de Montréal, *Quartiers disparus* se veut une mise en contexte photographique de ce pan important de l'histoire de la métropole québécoise.

Voisins et ennemis. La guerre de Sécession et l'invention du Canada

John Boyko, Québec, PUL, 2014.

En 1861, le Canada et les États-Unis se toisent depuis plus d'un siècle de part et d'autre de la frontière. Leurs relations sont tendues, émaillées de prises de bec et d'accrochages. Par deux fois déjà, Washington a envahi la colonie britannique, mal protégée par des défenses aléatoires. Et les États-Unis n'ont pas renoncé à s'approprier son territoire. Quand la guerre de Sécession éclate, en avril, la population canadienne se trouve inévitablement entraînée dans le conflit qui déchire son voisin. À travers le destin de six personnages fascinants, *Voisins et ennemis. La guerre de Sécession et l'invention du Canada* décrit le rôle du Canada dans la guerre de Sécession, mais aussi l'incidence de ce conflit sur son propre devenir : pour survivre, les colonies britanniques devront s'inventer un pays. Dans cette inestimable contribution à notre connaissance de l'histoire des États-Unis, John Boyko éclaire d'un jour nouveau la guerre de Sécession et la naissance de la Confédération, une époque particulièrement mouvementée qui passionne les historiens et le grand public depuis un siècle et demi.



... côté musées ?

MUSÉE POINTE-À-CALLIÈRE

350, Place Royale, Vieux-Montréal (18 février 2015 au 3 janvier 2016)

Première grande exposition du genre au pays, *Neige* présente près de 250 artefacts et documents d'archives répartis selon quatre grandes thématiques : l'adaptation, l'innovation, la passion et l'inspiration. Pour offrir cette exposition au public montréalais et aux visiteurs, Pointe-à-Callière a adapté *Neige*, une exposition itinérante réalisée par le Musée canadien de l'histoire en partenariat avec le Musée J. Armand Bombardier, en y ajoutant une centaine d'éléments divers comprenant des œuvres d'art dont plusieurs de la Collection Desjardins, des artefacts, des iconographies, des cartes postales du fonds Christian Paquin, et des projections audio-visuelles. L'exposition présente une histoire culturelle de la neige et évoque les modes de vie au fil du temps, les défis de survivre à la froidure et les défis actuels que posent nos hivers enneigés. L'exposition propose ainsi une formidable incursion au cœur de notre nordicité.



MUSÉE STEWART

20, Chemin du Tour de l'île, Montréal (25 février au 1^{er} novembre 2015)

L'exposition qui fait du bruit !

Cette exposition surprenante dévoile des personnages emblématiques tant fictifs que réels qui ont tous marqué notre imaginaire collectif, accompagnés d'une centaine d'armes et d'objets provenant des collections du Musée. Personnages de la littérature classique, contemporaine, et du cinéma, tels que Don Quichotte, Lucky Luke, Barbe Noire, James Bond, ainsi que Che Guevara, tous reprennent du service pour nous faire découvrir les armes qu'ils affectionnent sous un regard ludique et différent.

L'exposition trace une trame historique, du 13^e au 20^e siècle, tout en suscitant une réflexion sur le rapport aux armes, à la violence et à la justice. Divisée en six zones, des chevaliers aux révolutionnaires, en passant par les cowboys, les espions, les pirates et les gangsters, les plus jeunes comme les plus grands peuvent renouer avec ces héros, gentils ou fripouilles, dont plusieurs sont reconnus pour leur habileté légendaire dans le maniement des armes.

MUSÉE DE LA CIVILISATION DE QUÉBEC

5, rue Dalhousie, Québec (26 février 2015 au 17 janvier 2016)

L'exposition *Tirées pas les chevaux !* souligne la donation d'hippomobiles de M. Paul Bienvenu, une des plus importantes et imposantes donations reçues jusqu'ici par les Musées de la civilisation. Elle se veut une exposition hommage au collectionneur passionné qui aura créé, en 50 ans, une collection reconnue comme étant la plus importante en Amérique du Nord.

L'exposition explore l'histoire des transports terrestres au pays, sur près de deux cents ans (1770-1950), et retrace la façon dont les Québécois ont su s'adapter au climat et à la géographie du pays. Elle vise aussi à faire connaître l'histoire et le savoir-faire des voituriers québécois, plusieurs ayant atteint une grande renommée, et à mettre en lumière les liens historiques qui relient parfois les objets à d'illustres propriétaires, hommes d'affaires, hommes politiques ou commerçants. L'exposition divise les voitures en deux sections, soit les voitures glissantes et les voitures roulantes, encadrées de deux immenses fresques murales représentant une scène d'été et une scène d'hiver. Parmi les thèmes abordés, mentionnons : Le cheval – la fierté ; Le chemin du Roy ; L'adaptation – suivant les saisons, voitures d'hiver et d'été ; Les courses ; et Les charrons et voituriers du Québec.

Formulaire d'adhésion

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

IDENTIFICATION

Nom : Prénom :

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

Adresse :

Ville : Code postal :

Province : Pays :

Téléphone :

Courriel :

FONCTION OU ORGANISME

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

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

- Primaire Secondaire Collégial Universitaire Autre :

COTISATION

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

MODE DE TRANSMISSION

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

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

**53^e
CONGRÈS**

Société des
professeurs
d'histoire du
Québec

Droit de **vote** des
Québécoises
75 ans



Estrimont Suites & Spa, Orford

22 et 23 octobre 2015

Conférence d'ouverture
Mme Lorraine Pagé

- Ateliers : histoire, ressources éducatives et didactiques
- Salon des exposants
- Souper spectacle avec le chansonnier Alexandre Belliard

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

POSTES PUBLICATIONS

NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

Adresse de retour

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

DESTINATAIRE

3/1 72 (F)
Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
2275, rue Holt
Montréal Québec H2G 3H1

