PER
S-339
BAnQ

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC

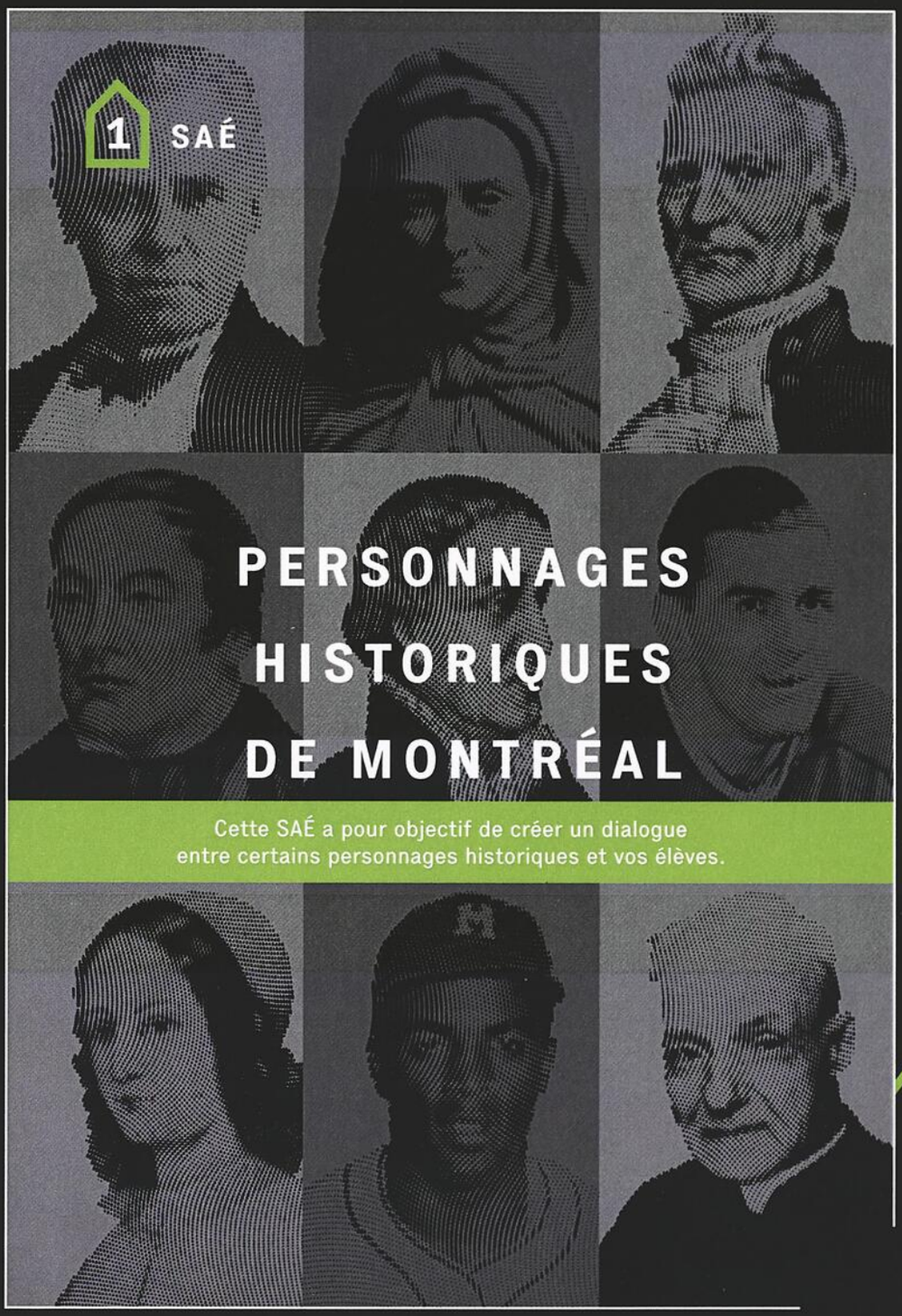
TRACES



- 800e anniversaire de la *Magna Carta*
- Rébellions des Patriotes sous l'angle du roman
- Crise d'Oka de 1990
- Modernisme et conservatisme sous Duplessis

ISSN 0225-9710

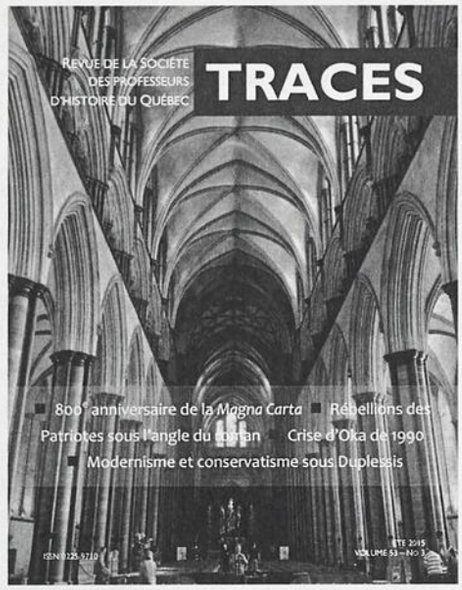
ETE 2015
VOLUME 53 – No 3



Retrouvez cette première SAÉ sur
MONTREALENHISTOIRES.COM

Traces
Volume 53 no 3 • Été 2015

Sommaire



SPHQ

Mot du président
Raymond Bédard 3

Pleins feux sur l'Histoire

Ne rien taire du vrai ?
Anne-Marie Sicotte 5

800e anniversaire de la Grande Charte de 1215
Raymond Bédard 16

La crise d'Oka de 1990 – Enjeux politiques et gestion de crise
Émilie Guilbeault-Cayer 19

Didactique en mouvement

Apprentissage et enseignement par concepts
Recherche au 1er cycle du secondaire (2e partie)
Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier et Pascale Couture 13

Projet de recherche Action-formation sur l'enseignement des concepts en histoire au 2e cycle du secondaire
Gabriel Thériault et Jean-François Cardin 32

Didactique de l'histoire dans *Traces* au tournant du 21e siècle, en 2000 et 2001
Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette 38

Destination Montréal 375e

Le pont Victoria
Geneviève Goulet 35

En page couverture

La voute de la cathédrale de Salisbury dont la salle capitulaire abrite une des quatre copies originales restantes de la Grande Charte.

Photo © Lucie Laguë

Activités en classe

SAMUEL : fenêtre ouverte sur l'histoire
Rose-Marie Laflamme 10

Concrétiser l'histoire
Jean-Claude Richard 11

Changements et permanences sous Duplessis : 1944-1959
Renaud Vimond 25

Faire des élèves des citoyens : l'importance de l'éducation civique
Émily Barrette 30

Recension

Hermann Goering : la vie d'un scélérat sybarite
Martin Destroismaisons 49

Quoi de neuf ?

Côté livres 51

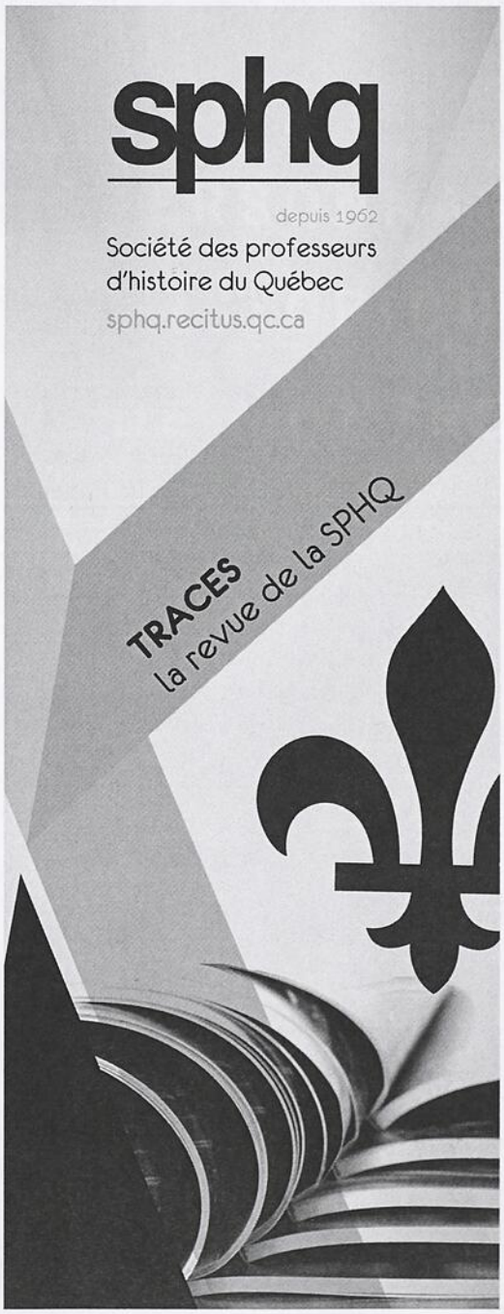
Côté musées 52

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 : juin 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.

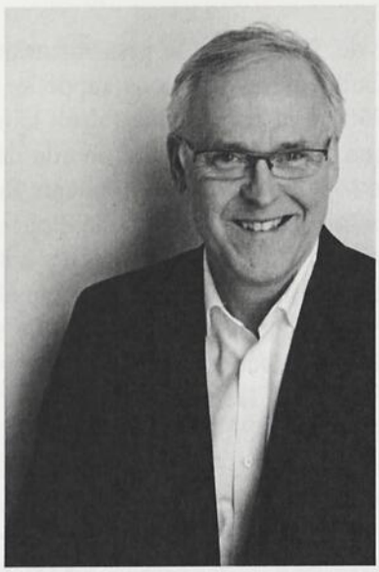
Correspondance
Revue Traces de la SPHQ
1319, chemin de Chambly, bureau 202
Longueuil (Québec) J4J 3X1

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 4e secondaire



Ce printemps, la direction des programmes du MELS devrait avoir en main la version finale du nouveau programme d'histoire en 3e secondaire couvrant la période allant de l'occupation amérindienne à l'Acte d'Union de 1840. Dans un premier temps, plusieurs écoles expérimenteront ce programme avec le soutien des représentants du ministère. Dès la rentrée de 2016, toutes les écoles devront mettre en application ce nouveau programme qui aborde l'histoire du Québec sous l'angle chronologique sur deux ans tel que défendu avec beaucoup de vigueur par la SPHQ. Avec cette approche, les enseignants auront plus de temps pour approfondir les notions historiques et développer des compétences liées à la méthode historique. C'est avec beaucoup d'attention que la SPHQ suit ce dossier de la réforme du programme d'histoire nationale.

Sites archéologiques en péril

C'est avec stupéfaction et impuissance que le monde assistait cet hiver à la destruction d'œuvres d'art, d'artéfacts et de monuments historiques qui témoignent de tout un pan de l'histoire de l'Antiquité. Le groupe armé État islamique a en effet entrepris de détruire le site archéologique de Nimrud en Irak où s'est dressée la première capitale de l'empire Assyrien fondé au XIIIe siècle avant J.-C., au cœur même de la Mésopotamie. L'UNESCO a dénoncé avec vigueur ces actes terroristes qu'elle considère comme un crime de guerre. Il est triste de constater que c'est, en quelque sorte, la mémoire du monde qui s'efface peu à peu sous les pics aveugles de l'extrémisme religieux.

Scènes historiques

Est-ce un signe de l'intérêt renouvelé pour l'histoire ? Cette année, plus que jamais les drames historiques prennent place sur les scènes théâtrales du Québec. Sous la plume d'Éric-Emmanuel Schmitt, le public a pu revivre la tragique histoire d'Anne Frank confinée avec sa famille dans un grenier d'une maison d'Amsterdam pour échapper, l'espace de quelques mois, aux rafles nazies contre les Juifs. Au moment où en Grande-Bretagne, les experts en génétique confirmaient que le corps retrouvé dans un stationnement de Leicester était bien celui de Richard III, nous avons eu droit à la version de Shakespeare de ce roi, mort au combat à Bosworth en 1485. Cet été, ce sera au tour des Trois mousquetaires d'Alexandre Dumas de nous faire revivre l'époque de Louis XIII et du cardinal de Richelieu sur les planches du TNM. Quand l'Histoire entre en scène, il ne faut pas bouder son plaisir.

Montréal en Histoires et la SPHQ

C'est avec beaucoup d'enthousiasme que la SPHQ s'est associée à l'organisme *Montréal en Histoires* qui participe aux festivités entourant le 375e anniversaire de la fondation de Montréal.

Montréal en Histoires
420 rue McGill, bur 401
Montréal, Qc
H2Y 2G1

Cet organisme, présidé par Martin Laviolette, a été mis sur pied par d'importants chefs de file de Montréal réunis autour d'un objectif commun, soit de développer et de réaliser divers projets afin de permettre aux Montréalais et aux visiteurs de découvrir, d'explorer et de célébrer l'histoire de la métropole. *Montréal en Histoires* se décline en trois axes :

1. des parcours techno-historiques grâce à une application mobile gratuite qui permettront aux gens qui marcheront dans le Vieux-Montréal de rencontrer des personnages des lieux et des événements qui ont forgé Montréal;
2. des expériences interactives sur la plateforme *Jouez avec l'histoire* où archives, photos, concours et jeux questionnaires testeront vos connaissances;
3. Cité Mémoire, une œuvre des créateurs multidisciplinaires Michel Lemieux et Victor Pilon, en collaboration avec le dramaturge Michel Marc Bouchard, qui plongera le visiteur au cœur de l'histoire de Montréal.

Le volet éducation de *Montréal en Histoires* a été confié à Martin Landry et la SPHQ souhaite apporter sa collaboration afin de rassembler les enseignants d'histoire à travers le Québec et de leur offrir la possibilité de travailler à un projet commun. Dès le début de juin, *Montréal en Histoires* et la SPHQ lanceront un appel aux enseignants à venir explorer le potentiel pédagogique de vingt documents d'archives qui témoignent de l'histoire de Montréal. Des représentants de *Montréal en Histoires* seront présents au prochain congrès de la SPHQ pour présenter les différents volets des festivités.

Congrès 2015 à l'Estrimont

Comme nous vous le mentionnons dans le dernier *Traces*, l'organisation du congrès de la SPHQ d'octobre prochain va bon train. En primeur, M. Claude Béland, ex-dirigeant de la Fédération des Caisses Desjardins, a accepté de se joindre aux conférenciers invités et de nous entretenir de Dorimène et d'Alphonse Desjardins. Nous aurons aussi le plaisir d'accueillir l'historien Jean-Philippe Warren dont le dernier ouvrage raconte le parcours hors du commun d'Honoré Beaugrand. D'autres communications à caractère didactique et pédagogique seront offertes lors de ce congrès qui se veut le grand rendez-vous annuel des enseignants en histoire. Le programme du 53e congrès de la SPHQ sera disponible dès le mois d'août. C'est le moment parfait pour se ressourcer, s'informer et partager avec des collègues.

La « Une » à votre portée !

Traces lance un appel aux enseignants voyageurs qui cet été vont visiter des lieux historiques au cours de leur périple de part le monde. À votre retour de vacances, envoyez-nous une photo (haute définition et format portrait) de vos coups de cœur de site archéologique, monument, édifice ou tout autre lieu qui témoigne de l'histoire. Qui sait, une de vos photos fera peut-être la couverture de la revue !

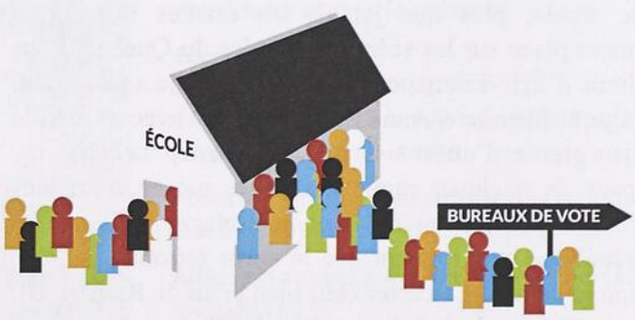
Traces

Dans ce numéro d'été de *Traces*, sur le plan historique, l'historienne Émilie Guilbeaut-Cayer nous rappelle les événements de l'été 1990 où la crise d'Oka faisait la une de l'actualité, tandis que Geneviève Goulet aborde dans la rubrique Destination Montréal 375e, les moments forts de la construction du pont Victoria au 19e siècle. Pour ma part, je retrace l'origine de la *Magna Carta* qui, il y a 800 ans, marquait un pas vers une monarchie constitutionnelle. La romancière Anne-Marie Sicotte nous fait part de ses recherches en lien avec la rédaction de ses romans sur les Patriotes, tandis que Martin Destroismaisons recense la dernière biographie du bras droit d'Hitler, Hermann Goering. Les organismes CIVIX et Copibec nous informe respectivement des possibilités de faire voter les élèves lors des élections fédérales qui se profilent à l'horizon et de la nouvelle plateforme pédagogique SAMUEL. Pour sa part, Jean-Claude Richard témoigne de sa visite d'une classe-musée mise en place par un enseignant. Côté didactique, Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette terminent une série d'articles, entrepris il y plusieurs années, retraçant l'évolution des préoccupations didactiques dans la revue *Traces*. Renaud Vimond nous entretient d'une activité vécue en classe sous la thématique de la modernité et de la tradition à l'époque de Duplessis. Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier et Pascale Couture, de l'UQTR nous proposent la 2e partie d'une recherche sur l'apprentissage et l'enseignement par concept. Gabriel Thériault et Jean-François Cardin se penchent aussi sur un projet de recherche sur l'apprentissage de concepts.

Bon été !

Vote étudiant

Inscrivez votre école aux élections fédérales d'octobre.



www.voteetudiant.ca / 1-866-488-8775

Ne rien taire du vrai ?

Anne-Marie Sicotte



Lorsque la saga historique *Les Accoucheuses* l'a révélée au grand public, Anne-Marie Sicotte avait déjà une feuille de route impressionnante : deux monumentales biographies, plusieurs études historiques et deux romans. Détentrice d'un baccalauréat en histoire et en anthropologie, M^me^ Sicotte est écrivaine à plein temps, passionnée par le Québec d'antan.

Il faut fouiller et creuser une époque donnée, avec un regard ingénu, pour comprendre à quel point la science historique est loin d'être infaillible, à quel point le savoir pèche par raccourcis, omissions et idées préconçues. Même l'époque des Rébellions, l'une des plus cruciales de l'histoire du Québec ! Même et surtout, pourrais-je dire… Sept années de recherche et d'écriture me convainquent hors de tout doute : plus une période est tourmentée, plus il faut se méfier de la chronique historiographique et plus il importe à quiconque souhaite remettre l'époque en scène de retourner aux sources.

J'étais en plein cœur de l'écriture des *Accoucheuses* lorsque j'ai choisi de consacrer ma série romanesque suivante au Bas-Canada à l'époque des Rébellions. J'étais irrémédiablement appâtée, malgré les périls dont j'avais conscience avec acuité. Ladite époque avait déjà été amplement contée. Solidement ancrée dans la mémoire collective, elle était de surcroît bien gardée, dans le for intérieur de maints Québécois, par des émotions encore bien vives, et souvent contradictoires. J'en avais la preuve en moi-même…

Sauf que je ne pouvais échapper à mon destin. Pendant la recherche pour le tome 1 des *Accoucheuses*, j'ai dû fouiller un épisode important de notre histoire, celui de l'incendie du parlement du Canada-Uni. Fidèle à ma méthode, je tenais à recréer l'épisode le plus exactement possible, afin de faire évoluer mes personnages dans leur actualité. Et puis, j'ai compris depuis des lustres que la véracité historique dépasse la fiction, c'est-à-dire la puissance de mon imagination. Les gens d'autrefois me surprennent toujours !

M'immergeant dans cet avril 1849, j'ai été frappée par une étrange dynamique sociale. Tout d'abord, les émeutiers n'étaient pas les Patriotes, mais leurs adversaires de naguère. Ensuite, le gouvernement exécutif était étonnamment clément à l'égard de ceux qui s'étaient insurgés non seulement en détruisant le palais législatif, sa bibliothèque et une partie de ses archives, mais en mettant la vie de leurs concitoyens en péril. Il y avait là un mystère à élucider. Par ailleurs, en recréant l'épisode et en y campant mes personnages, j'ai développé un vif sentiment d'empathie pour les Canadiens patriotes qui, dix ans après les funestes événements, souffraient encore d'une situation empoisonnée.

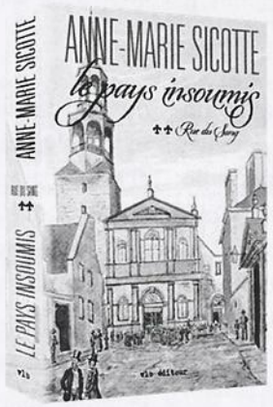
Sans le savoir, j'avais saisi le fil conducteur qui allait me guider jusqu'à bon port, qui allait m'éviter les écueils de la redite, du convenu et des préjugés. Ce fil, c'était le désir d'aller à la rencontre des Canadiens d'antan. Mon plus obsédant souci était de décrire le plus fidèlement possible la réalité. L'unique moyen d'y arriver est de s'abreuver à une pluralité de voix. L'histoire étant une enquête journalistique dans l'actualité du passé, il faut écouter les témoins. Le rôle du chercheur est de puiser à une multitude de récits de vie afin de restituer un tout cohérent qui soit bien davantage que la somme de ses parties. En cela, le chercheur se transforme parfois en détective, puisqu'il importe de combler certains vides et silences par des hypothèses qui s'imposent même, dans certains cas, comme des évidences.

La nécessité d'un retour aux sources s'est confirmée à mesure que je compulsais le savoir historique accumulé, étape initiale de toute recherche. Je voulais connaître l'actualité du premier tiers du 19^e^ siècle, afin de comprendre le cheminement des Canadiens vers ce qui est devenu l'épisode le plus « pesant » de l'histoire du Québec. Or, la plupart des historiens survolent l'époque de très haut. Il n'existe aucune chronologie fiable, aucune ligne du temps détaillée, hormis pour quelques parcelles ayant bénéficié de chantiers de recherche. Même le déroulement des Rébellions, ai-je réalisé plus tard, reste confus, encombré d'approximations.

Et pourtant, les témoins de l'époque ont laissé une abondante documentation. Cherchez l'erreur… Je m'y suis abreuvée. Alors, la vue s'est animée. Je rencontrais des êtres vivants, non point des fantômes ensuite rassemblés en statistiques ! Brin par brin, en sautant d'un document à

l'autre, en m'imposant d'interminables périodes de lecture et de collecte de données, j'ai reconstitué un panorama qui a confirmé mon intuition : règle générale, nous connaissons bien peu des Canadiens de l'époque des Rébellions ni de la société qu'ils ont façonnée à leur image. Du moins, qu'ils et elles auraient voulu façonner selon leur amour de la liberté et de la démocratie, si une clique de despotes ne leur avaient pas mis des bâtons dans les roues.

Même si j'aurais pu remonter encore plus loin dans temps, j'ai entrepris ma saga avec le règne mouvementé du gouverneur Dalhousie, ce qui a donné *Les chevaliers de la croix*, tome 1 du *Pays insoumis*. Puis, dans le tome suivant intitulé *Rue du Sang*, j'ai abordé le début de la décennie 1830 et plus particulièrement la fameuse échauffourée du 21 mai 1832. Dans les écrits des contemporains, ce drame avait un singulier relief, au point de constituer l'orée d'une décennie marquée au sceau de la terreur militaire.



Vous devinez la suite ? Les principaux ouvrages historiques sur le Bas-Canada consacrent à peine quelques lignes à l'épisode. La divergence était marquée non seulement en termes d'importance, mais de terminologie. Presque tous les historiens, reprenant le discours véhiculé par les autorités de l'époque, font état d'une fusillade excusable, car faisant suite à une émeute électorale. Les observateurs et analystes du temps, eux, s'élèvent péremptoirement contre un mot employé à dessein par le gouvernement exécutif pour justifier une inutile et meurtrière violence.

Plus que jamais, il me fallait reconstituer finement l'actualité. J'ai été renversée par l'abondance et la qualité des sources. Les journalistes et éditeurs de papiers-nouvelles, du moins dans le camp patriote, ont abondamment étudié et analysé. Maintes correspondances et notes personnelles archivées, en particulier celles de Louis-Joseph Papineau et de Denis-Benjamin Viger, en font état. Les documents administratifs abondent jusqu'à plus soif. La fusillade a été investiguée en enquête du coroner, puis lors d'un procès en cour criminelle. Sans parler de la fascinante pièce maîtresse de ce corpus, le rapport de la « grande enquête » qui, en Chambre d'Assemblée, s'est étirée sur deux sessions législatives. Il s'agit du procès-verbal des interrogatoires, auquel maints documents ont été ajoutés en preuve.

Pourtant, aucun historien n'avait cru bon de creuser la question, hormis quelques étudiants de 2e et 3e cycles universitaires. Ce, jusqu'à *L'émeute inventée*, de James Jackson, paru au moment même où j'effectuais ma recherche, et qui est venu confirmer mes propres découvertes. Le titre de l'ouvrage original anglais – *The Riot that never Was* – véhicule mieux l'idée maîtresse du chercheur, une révélation qui s'impose lorsque le casse-tête se reconstitue : ainsi que le clamaient les observateurs du temps, l'émeute électorale brille par son absence. Elle est plutôt une invention commode des responsables de la fusillade, afin de s'en dédouaner.

Pour assimiler la mécanique cachée de la *Rue du Sang*, il importe de prendre la juste mesure des tensions sociales qui plombent le climat depuis la Conquête. Dans son *Histoire des Patriotes*, Gérard Filteau est le moins loin de la réalité. Il souligne un état de corruption endémique au faîte du pouvoir, c'est-à-dire parmi les hommes siégeant dans les principaux aréopages de la colonie : Conseil législatif, Conseil exécutif et assemblées de magistrats. Il souligne également la légitime frustration du peuple canadien, dont les requêtes et pétitions, transmises à Londres par la Chambre d'Assemblée, sombraient en chemin dans l'Atlantique.

Par contre, Filteau n'a pas adéquatement décrit l'arsenal d'intimidation dont se servaient les favoris du régime pour faire échec à ceux qui, en Bas-Canada, voulaient assainir les rouages du gouvernement. Dans cet arsenal figure le mépris racial exprimé par de puissants Britanniques voulant contrôler afin de mieux s'enrichir. Les Canadiens parlant français sont ignorants et sans-dessein. Lorsque les choses se corsent, ils sont des révolutionnaires sanguinaires. Les démocrates d'une autre origine ethnique, Irlandais par exemple, subissent également du racisme, mais jamais dans les mêmes proportions et avec la même virulence que ceux d'ascendance française.

Dans l'arsenal d'intimidation des oligarques figure également, en proéminence, la violence électorale. Quoi de mieux, pour faire taire les députés trop chiâleux, que de les chasser de la chambre basse, ce qui les dépouille de l'immunité parlementaire ? En avril 1832 débute une élection partielle dans le comté de Montréal-Ouest. Louis-Joseph Papineau, président de la Chambre d'Assemblée, est l'un des deux représentants statutaires; il s'agit de combler l'autre siège, devenu vacant depuis l'élection générale de 1830.

Depuis le premier parlement, celui de 1792, les favoris de l'Exécutif colonial rivalisent d'audace, d'autant plus qu'ils reçoivent l'appui du gouverneur. À la fin de la décennie 1820, Dalhousie a pavé la voie; lord Aylmer, en place depuis 1831, est de sa trempe. Fortifiés par l'appui tacite de ce dernier, les favoris du régime s'enhardissent. Ils comptent en leur sein les principaux fonctionnaires de la colonie. Or, pour eux, l'heure est grave. Les députés

démocrates du Bas-Canada, s'ils ne sont pas bâillonnés, vont finir par attirer l'attention du parlement impérial.

Une incroyable machine électorale se met en branle pour empêcher le vote patriote de s'exprimer en faveur de l'Irlandais Daniel Tracey. Illicite et immorale, elle est pourtant très peu souterraine puisqu'il est garanti que le pouvoir exécutif et judiciaire, à Montréal comme à Québec, ne sévira pas contre les abuseurs. La documentation permet de reconstituer d'heure en heure le déroulement d'une votation qui, dans ce cas-ci, s'étire sur un mois entier. L'odyssée, révélatrice au possible des mœurs et coutumes d'alors, est passionnante.

L'odyssée est également révélatrice de la brutalité d'une clique de culture britannique envers la majorité de la population, un *bullying* encore perceptible de nos jours, par exemple dans ce qui est surnommé le *Quebec bashing*... Révélatrice, enfin, de l'une des méthodes de prédilection des favoris d'un régime corrompu : se ménager de solides appuis parmi ceux qu'ils veulent dominer, afin d'y semer la bisbille et la désunion. Au début de l'année 1832, de spectaculaires volte-face ont lieu, en particulier celle du député patriote Austin Cuvillier qui devient l'un des principaux organisateurs électoraux du camp adverse.

Jaloux de jouir librement des droits conférés par la Constitution, les commettants de Montréal-Ouest – y compris des dames, car elles pouvaient voter sous certaines conditions – bravent hardiment les fiers à bras et autres magouillages éhontés. Pour empêcher Daniel Tracey d'être élu, la partie adverse finit par en appeler à l'autorité exécutive du district de Montréal, soit l'assemblée des juges de paix. Équivalant à une corporation municipale, l'aréopage est garni non point d'élus, mais en majorité de favoris nommés magistrats par complaisance du gouverneur de la colonie.

Hormis quelques protestataires, ce groupe répond à l'appel des favoris du régime comme un seul homme. Impossible de savoir si le plan précis avait été mis sur la table ou si l'intention était tout bonnement de cautionner les actes de quelques-uns de leurs collègues, mais chose certaine, ledit plan est mis à exécution dès la veille du 21 mai. Les forcenés n'en sont pas à leur première tentative. À vrai dire, ils utilisent une stratégie éprouvée, selon leurs victimes : semer la zizanie jusqu'au moment où les autorités peuvent déclencher la répression avec apparence de légitimité. C'est précisément ce à quoi s'emploient la majorité des magistrats de Montréal. Leur arme légale : le *Riot Act*, loi anglaise qui permet d'étouffer la moindre manifestation populaire en la qualifiant de dangereuse émeute.

Le lundi 21 mai 1832, au terme de la journée de votation, quelques compagnies d'un régiment de l'armée anglaise sont stationnées sur la place d'Armes, mousquet à l'épaule, à la réquisition des magistrats. Une demi-heure plus tard, alors que les machines rouges se trouvent dans la rue Saint-Jacques, ordre leur est donné de tirer. Résultat : trois morts, une demi-douzaine de blessés et la certitude, pour l'ensemble de la nation canadienne, que l'Exécutif de la colonie est paré à tout pour faire taire les empêcheurs de spolier en rond.

Le papier-nouvelles *La Minerve*, alors sous la direction de Ludger Duvernay, écrit :

> « Nous voudrions exprimer en termes convenables l'indignation que toute âme honnête et amie de son pays doit ressentir à la vue du traitement que nous venons d'éprouver; mais nous sommes trop ému pour le faire dignement. Depuis déjà plus de 60 ans que ce pays a été cédé à l'Angleterre, les Canadiens ont constamment eu à lutter contre leurs co-sujets étrangers pour la conservation de leurs droits, et pour empêcher toute empiétation sur les privilèges que leur garantissent les traités. Ils ont toujours été tyrannisés et calomniés. »

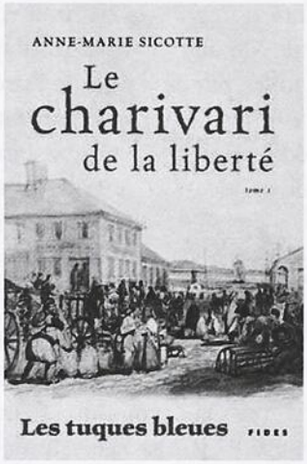
Pendant toute la durée de l'élection, Louis-Joseph Papineau s'est cantonné chez lui, à quelques encablures du lieu de votation, pour ne pas jeter d'huile sur le feu ni mettre sa sécurité en danger. La tragédie le propulse à l'avant-scène des événements qui vont ensuite s'enchaîner pour établir la vérité et tenter de punir les coupables. Il écrit au gouverneur de la colonie : « J'ai le cœur navré de douleur, Milord, et ma lettre vous trouvera dans la même situation, puisque vous aurez appris avant ce temps les désastreux événements qui, hier, ont ensanglanté nos rues. »

Ce que le président de la Chambre d'Assemblée espérait de tout son être ne se produira pas. Le cœur sec, Aylmer et ses principaux conseillers sont uniquement préoccupés à cautionner la thèse officielle qui s'édifie jusqu'au faîte du pouvoir, littéralement sous les yeux des chercheurs. Tout le monde s'entend sur le déroulement des événements, sauf sur un point capital : la fameuse émeute en cours sur les lieux du vote, place d'Armes. Brandie en étendard par les comploteurs, elle est pourtant très mal soutenue par les dépositions sous serments et autres justifications.

Jamais justice ne sera faite. Ni l'officier britannique ayant ordonné de tirer, ni le magistrat ayant vivement suggéré audit officier de tirer, ni les autres magistrats ayant participé à la machination, ni l'ensemble des corrupteurs de l'élection, ne seront le moindrement inquiétés. Pourtant, la documentation est limpide : il n'y avait pas d'émeute et la fusillade équivaut à une tentative d'assassinat. De surcroît, même une émeute en cours n'aurait aucunement justifié un tir sans sommation, ce que le gouverneur ne

pouvait ignorer, à défaut des résultats d'une enquête qu'il aurait dû entreprendre de son propre chef.

La tragédie est importante et significative pour le peuple canadien, d'autant plus qu'elle devient la pierre d'assise de la répression qui va se déployer dans les années subséquentes. Est-ce la raison qui explique le silence ou la déformation véhiculée par les historiographes ? Il faut se rappeler l'ancienne signification de ce mot, si j'en crois mon *Petit Robert* : une personne *officiellement* chargée d'écrire l'histoire de son temps. Ainsi, dès la décennie suivante, le mouvement patriote des années 1830 a été sévèrement censuré, revirement qui peut s'expliquer au premier chef par un despotisme militaire coupable de multiples violences. Chose certaine, la caste au pouvoir a lessivé le passé récent afin d'en faire un outil de propagande.



Ce que j'ai découvert alentour de la *Rue du Sang* s'applique intégralement aux Rébellions de 1837 et 1838. Munie d'un événementiel alimenté par une multitude de sources, j'ai débrouillé les panoramas. Là encore, j'ai été stupéfiée par le nombre de raccourcis et de prises de vues tendancieuses de maints historiens. J'ai entrepris la réactualisation de la plus sombre période de la terreur militaire dans le second cycle de mon épopée patriote, *Les tuques bleues*, dont seul le premier tome, *Le charivari de la liberté*, est publié pour l'instant.

Les élections générales de 1834, par exemple, n'ont guère obtenu l'attention qu'elles méritaient. Pour comprendre à quel point la chronique des années 1836 et 1837 a été réécrite par un groupe de vire-capots dont Garneau se fait le porte-voix, il faut connaître l'actualité du temps. Il faut prendre la juste mesure de la trahison du conseiller législatif Pierre-Dominique Debartzch, de l'éditeur Étienne Parent et de quelques députés, tous achetés par le gouverneur, et de l'onde de choc causée par ces trahisons au sein du mouvement patriote.

Voilà pourquoi Louis-Joseph Papineau se permet de dire, lors de sa conférence à l'Institut canadien de Montréal du 17 décembre 1867, que Garneau est fidèle à la règle de n'oser rien dire de faux, à défaut d'être libre d'oser *ne rien taire du vrai*. Garneau semble persuadé, selon Papineau, qu'il est *plus prudent de ne pas dire aujourd'hui ce qui sera plus utilement dit demain*. Or, puisque la considération *de la vérité absolue tout entière sur les faits et les hommes historiques doit seule diriger la plume libre de l'historien*, Papineau espérait que Garneau garderait *la vérité en portefeuille* jusqu'au jour de la révélation.

Pour Garneau, ce jour n'est jamais venu, comme pour messieurs Christie, David, Filteau, Groulx et Ouellet. Après des années de recherche approfondie, j'en viens à la conclusion que nul n'a livré un récit historique véridique et exhaustif au sujet de la palpitante année 1837, celle de tous les possibles, ni sur la suite, ces terrifiantes Rébellions qui ne sont, en fait, que des réactions épidermiques à l'injustice. En réalité, les membres d'un gouvernement colonial corrompu se sont ligués afin de transformer des députés élus, plaidant pour d'urgentes réformes, en rebelles parés à toutes les infamies. Ce faisant, ils ont établi un despotisme qui a perduré pendant des décennies.

Au moment où j'ai entrepris ma recherche sur le pays patriote, je n'avais aucune idée préconçue, hormis un vague soupçon sur des carences du savoir historique. En fait, je ne connaissais quasiment rien des Rébellions, sauf quelques dates et batailles. Je suis allée de surprises en émotions. J'ai découvert un peuple étonnant, actif et créatif, doué de faconde et surtout, viscéralement attaché à des valeurs d'une surprenante modernité : liberté d'expression et d'opinion, égalitarisme et démocratie. Je vous l'assure, ce sont des gens aimables qu'il faut fréquenter, car ils ont beaucoup à nous apprendre !

Extraits du livre La Rue du Sang

À Saint-Denis, le temps s'écoule au compte-gouttes. À tout moment, Vitaline espère recevoir la nouvelle de la fin de l'élection et de la victoire du candidat patriote, mais ce sont plutôt des rapports d'une course irrémédiablement serrée qui leur parviennent. À l'évidence, son adversaire et lui ont encore suffisamment de forces en réserve pour contrer une clause de la loi, à l'effet que le poll peut être déclaré clos si une heure se passe sans qu'aucun vote ne soit enregistré.

Vitaline tend le bras pour tâter le *Vindicator* du 15 mai, déposé par terre, à côté du banc-lit, ainsi que celui de *La Minerve* de la veille, et qui pue encore l'encre. Le garçonnet qui s'occupe de distribuer le papier-nouvelles patriote aux abonnés voit ses exemplaires lui être littéralement arrachés des mains ! La jeune femme pousse un interminable soupir. Elle tombe sur sa couche comme une roche, à la brunante, mais elle se réveille diablement tôt, la cervelle bourdonnante. Au moins, ce matin, elle peut en profiter pour s'édifier.

Elle se lève sur la pointe des pieds pour allumer une lampe à même les braises du poêle, puis elle se recouche, le dos supporté par un épais traversin. Elle est devenue experte dans l'art de manipuler silencieusement les gazettes. *La Minerve* fait rapport d'agressions multipliées sur les partisans désarmés de Tracey. Celle dont Michael Hugues a été victime, la fin de semaine précédente, est décrite

avec minutie. Car les gazettes bureaucrates traitent de cette affaire avec une légèreté révoltante. Le procès est entendu bien avant la tenue des assises, et le *packed jury* qui siège en permanence à la rédaction rend son verdict à pleines pages !

Les cinq compagnons tailleurs, qui ne portaient ni armes à feu, ni même armes blanches, sont dépeints comme des *scélérats irlandais*, animés d'un désir de meurtre. D'après les rédacteurs du *Montreal Herald* et d'une autre gazette à la solde de la Bureaucratie, le *Canadien Courant*, il est d'une absolue nécessité, en ces temps périlleux, de porter une arme sur soi. Comme Hugues ne préméditait rien de moins qu'un assassinat, William McKenzie était en état de légitime défense ! Toute personne attaquée se doit d'agir *avec autant de courage, mais plus de promptitude et d'effet.*

Vitaline sursaute en lisant cette traduction. Se leurre-t-elle ? Le *Herald* prêche ouvertement le meurtre ! *La Minerve* est du même avis, car son rédacteur juge l'énoncé si révoltant qu'il le reproduit dans son phrasé d'origine : *It is to be hoped that every respectable person who is assailed after nightfall, will act with as much courage, but with more promptitude and more effect.* Encore une fois, ces gazettes fielleuses exhibent le mépris de race comme un étendard ! La jeune potière combat un intense accès de découragement. Les lecteurs sont-ils réellement dupes de menteries conçues exprès pour entretenir les préjugés et pour justifier une ardeur belliqueuse ? Si oui, c'est à brailler !

Elle a gardé le *Vindicator* comme dessert, et elle se console avec la verve de l'élu de son cœur. Chaque fois, elle l'imagine penché au-dessus d'un pupitre, après se noircir les doigts d'encre et couvrir des pages d'une écriture fine et racée, mais dotée d'un soupçon de sauvagerie, à son image. Elle n'a qu'à s'enfoncer dans le terreau fertile de son imagination pour se dépeindre à ses côtés, posant sa paume fraîche sur son front surchauffé, ou l'aidant à improuver une expression boiteuse. Elle voudrait tant l'aider ! Daniel passe ses journées au poll, et la nuit, il doit écrire et gérer un équipe d'employés. De quoi épuiser le plus solide des hommes !

En éditorial, Daniel dénonce le fait que plusieurs de ses alliés, dont Sabrevois de Bleury et John Donegani, ont été mis aux arrêts à cause de mandats d'incitation au parjure portant la signature de juges de paix de la partie adverse. Persuadé qu'ils seront exonérés de tout blâme par un jury, il ajoute ce commentaire intrépide : ceux qui veulent réellement investiguer le parjure et la corruption n'ont qu'à tourner les yeux vers Horatio Gates, l'un des marchands les plus influents du Bas-Canada, et qui fournit les fonds afin d'acheter les votes en faveur de Bagg.

Vitaline ressent un tel élan d'admiration pour son héros qu'elle se retient de justesse d'étreindre le papier-nouvelles. De l'écrire noir sur blanc, c'est s'exposer à la vindicte bureaucrate ! À vrai dire, cette inculpation est fondée sur des faits que même les Bureaucrates ne songeraient pas à nier. Tout d'abord, Gates a été le plus cinglant orateur lors d'une assemblée électorale en faveur de Bagg, à la taverne Boulet, alors que les fier-à-bras composaient une bonne portion de l'assistance. Selon lui, une victoire du médecin irlandais mettrait en péril l'ordre public, car en devenant le jouet du parti patriote en Chambre, il se transformerait en bombe ambulante !

Au soir du deuxième jour de l'élection, le 26 avril, ce richissime marchand de 65 ans bien sonnés menait une vingtaine des plus chauds partisans de Stanley Bagg, y compris quelques batailleurs à gage, chez l'officier-rapporteur. Ceci, afin d'imputer à leurs adversaires des voies de fait occasionnées par eux-mêmes ! Une heure plus tard, Dupré se faisait littéralement sommer de se présenter devant les juges de paix réunis en corps, à la requête de Cuvillier. Un enchaînement qui n'est pas un adon, mais un chantage manifeste !

Daniel n'en pipe mot dans son éditorial, mais des parlures édifiantes circulent au sujet de ce fils de loyalistes américains, et dont la fortune s'est notablement accrue pendant la guerre de 1812. Faisant fi de toute considération morale, de même que des interdictions légales, Gates a fourni l'armée britannique en vivres provenant des états du Vermont et de New York. Un commerce interlope consistant à vendre, aux forces de l'une des deux nations en guerre, des denrées achetées chez son ennemi ! C'était uniquement par intérêt personnel, car Gates a refusé avec obstination de tirer du mousquet contre les États-Unis, son pays d'origine. Il a fini par prêter l'obligatoire serment d'allégeance à la Grande-Bretagne parce qu'il s'accompagnait d'une dispense de combattre…

Souvent, Vitaline se creuse les méninges pour expliquer la vilenie des Bureaucrates envers Daniel. Ni le ressentiment agissant d'Austin Cuvillier, ni une crainte généralisée de la susceptibilité irlandaise ne suffisent à justifier une corruption à si grande échelle, et à ciel ouvert. Pour le sûr, la vexation des conseillers législatifs était prévisible, mais s'ils sont parés à endosser de telles infamies, leur orgueil est proprement démesuré, titanesque !

Il *faut* qu'il y ait autre chose. Leur effroi à voir Daniel siéger comme député, origine-t-il uniquement de ses dénociations du Conseil législatif ? Inlassablement, il en demande l'abolition, pour priver les Bureaucrates de la pierre d'assise de leur réseau de népotisme. Tracey a des opinions tranchées, et clairement exprimées. Ses principes politiques se nourrissent de son expérience de vie sur sa terre natale; lorsqu'il s'agit de dénoncer des abus qui ont fait le malheur de l'Irlande, et que les profiteurs veulent calquer en Canada, il est d'une véhémence implacable.

Certes, on lui reproche la *violence* de ses opinions. L'emploi de ce mot ne relève pas d'un bel adon. Perfidement, la Clique du Château prétend que l'entrée du médecin irlandais en chambre basse pourrait effrayer à ce point le Parlement impérial, qu'une perte des droits constitutionnels pourrait s'ensuivre. Du moins, c'est ce qu'une lettre d'un comité en faveur de Bagg, parue dans *La Minerve* du 23 avril, laissait entendre. Dans le cas d'un empiètement des privilèges du Conseil législatif, ce dernier corps pourrait se cabrer, la mère-patrie lui donnerait son appui et la Chambre d'Assemblée se retrouverait isolée, mise en tutelle, peut-être même rayée de la carte par ordre de la Chambre des Communes ! C'est ce qui s'appelle une rhétorique fourbe, distordue au possible…

Une chose est sûre : pour les Bureaucrates, la véhémence du rédacteur du *Vindicator* est particulièrement dangereuse. Non seulement le journaliste est articulé, consciencieux et percutant, mais il écrit en anglais. Un mélange détonnant ! À l'évidence, le pouvoir en place ne peut supporter que l'élite régnante soit assimilée, par écrit, à une coterie d'usurpateurs, obligés de s'accrocher au pouvoir par la coercition. Pour ces nobles de pacotille, cette *violence* est un crime de lèse-majesté; mais ne savent-ils pas que même s'ils réussissent à abattre Daniel, une armée se lèvera pour le remplacer, car la moitié de la planète, à l'heure actuelle, souhaite éradiquer les foyers de favoritisme ?

SAMUEL : fenêtre ouverte sur l'histoire

Rose-Marie Lafrance
Directrice du service des licences et du développement,
Copibec, Société de gestion collective des droits de reproduction

Samuel ? Une référence au grand navigateur et cartographe fondateur de la Ville de Québec ? Oui, sûrement… pour insuffler l'envie de la découverte, le goût de parcourir, de connaître de nouveaux écrits, de nouveaux auteurs, de nouveaux documents de référence. SAMUEL, pour *Savoirs multidisciplinaires en ligne*, la nouvelle plateforme pédagogique de Copibec. Pour les professeurs d'histoire, il s'agit d'une nouvelle fenêtre ouverte sur une foule de textes historiques, de cartes anciennes, de photographies et d'articles portant sur différents thèmes liés à notre passé.

Quelque 70 éditeurs et partenaires québécois participent déjà à SAMUEL. Parmi ceux-ci, plusieurs maisons d'édition spécialisées dans la publication de recherches, de biographies de personnages historiques ou d'articles spécialisés. Ainsi, Boréal, Cap-aux-Diamants, Continuité, Septentrion, Magazine Gaspésie, Histoire du Québec sont des partenaires de SAMUEL.

Sur SAMUEL, l'histoire est analysée, racontée, scrutée par des auteurs tels Serge Bouchard, Jacques Lacoursière, Paul-André Linteau, Micheline Lachance, Denis Vaugeois, Réal Fortin, Hélène Quimper. Ils sont anthropologues, chercheurs, journalistes, historiens, romanciers.

Ils sont également, parfois, auteurs ou illustrateurs pour la jeunesse puisque l'histoire peut aussi être racontée, sous forme de contes ou de courts romans, aux jeunes enfants des classes de l'enseignement primaire ou à ceux plus âgés du secondaire.

Vous projetez de parler du Traité de Paris, des recherches menées pour retrouver le tombeau de Champlain, de Louis-Joseph Papineau, de l'interprétation des lieux historiques, de l'histoire de Montréal ou de celle du chemin de fer ? SAMUEL offre plusieurs documents sur ces sujets, ainsi que sur de nombreux autres. Un professeur d'histoire y trouvera facilement du matériel intéressant pour compléter ses documents, les ouvrages utilisés en classe ou pour développer un thème précis avec ses élèves à l'occasion d'un événement particulier.

Tout récemment, par exemple, des enseignants ont profité du débat engendré par le nom à donner à la structure qui remplacera l'actuel pont Champlain pour télécharger des extraits d'ouvrages consacrés à Samuel de Champlain. L'actualité aura ainsi servi de prétexte pour intéresser les élèves à un personnage historique d'une grande importance. Le 375e anniversaire de Montréal est un autre exemple d'un thème pouvant être abordé à l'aide de textes et de photos présents dans SAMUEL. Du *Montréal* d'Ariane Moffatt, aux escaliers de Montréal, en passant par l'histoire des Patriotes ou par celle des Canadiens, la plateforme offre la possibilité d'aborder la ville de mille et une façons !

L'accès à SAMUEL est gratuit pour tous les enseignants des établissements d'enseignement primaire, secondaire et collégial du Québec. Le contenu de la plateforme peut être utilisé et reproduit dans le respect des modalités de l'entente intervenue entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Copibec, ainsi qu'en vertu de la licence qui couvre les collèges et les cégeps. Il est donc possible pour un enseignant de sélectionner et de télécharger, à des fins pédagogiques, quelques pages d'un livre, un article de revue, une photographie, une carte géographique, quelques paragraphes d'un traité historique, etc.

Comme le prévoient les licences accordées par Copibec aux établissements d'enseignement, le contenu de SAMUEL peut être affiché sur tableau interactif, déposé sur un intranet pour le bénéfice des élèves ou distribué en classe sous forme de feuilles ou de recueils de textes. Au moment du téléchargement du contenu, une déclaration d'utilisation est automatiquement transmise à Copibec. Les données reçues de SAMUEL permettent le versement de redevances aux auteurs et aux éditeurs du matériel utilisé.

Pour accéder à la plateforme, les enseignants doivent posséder un compte dans Savia, le système en ligne de Copibec (www.copibec.qc.ca). L'inscription se fait en quelques clics et le compte doit obligatoirement être lié à celui d'un établissement d'enseignement couvert par une licence Copibec. Au besoin, un agent de Copibec pourra vous seconder dans la création de votre compte ou même, sur demande, créer tous les comptes d'une école ou d'un

département.

Le contenu de SAMUEL s'accroît tous les jours. En plus des œuvres associées à l'histoire, la plateforme offre du contenu de différents types et de différents horizons : photographies de presse, romans, œuvres artistiques contemporaines, cahiers d'exercices, revues culturelles, ouvrages traitant d'environnement, de politique, littérature jeunesse, maquettes de décors, etc.

La recherche dans SAMUEL se fait par titre, par éditeur, par auteur, par description ou encore par type d'œuvres. Il est possible de feuilleter la totalité d'un ouvrage et d'y sélectionner les extraits retenus. Le système bloque la sélection de nouvelles pages dès que les limites de la licence de l'établissement d'enseignement sont atteintes. Impossible donc d'engendrer des frais par la sélection d'un extrait trop volumineux. À la fin d'une session ou d'une année scolaire, l'enseignant reçoit un rappel l'invitant à télécharger à nouveau les extraits qu'il souhaite utiliser pour une prochaine année, et ce, afin de maintenir ses autorisations et de permettre le versement de redevances aux auteurs et aux éditeurs.

Le contenu de SAMUEL provient en grande partie du Québec (quelques éditeurs de l'Acadie et de l'Ontario y contribuent également) et est majoritairement francophone. La plateforme est facile d'accès et offre un contenu d'une excellente qualité graphique. De plus, son utilisateur est assuré de respecter le droit d'auteur et de permettre le versement de redevances à ceux dont les écrits, les images et les photographies peuplent la plateforme. Les professeurs d'histoire y trouveront très certainement matière à illustrer leurs propos et à susciter l'intérêt de leurs élèves.

Pour accéder à SAMUEL : www.copibecnumerique.ca
Pour accéder à Savia et se créer un compte :
https://admin.copibec.qc.ca/fr/Account/LogOn
Pour connaître les modalités des licences Copibec :
http://copibeceducation.ca

Concrétiser l'histoire

Jean-Claude Richard
Consultant en didactique de l'histoire
Membre de l'AQDHG et chargé de cours à l'UQTR



Daniel Turmel, enseignant, créateur et animateur de la classe-musée
©Jean-Claude Richard (2014)

Daniel Turmel enseigne l'histoire à l'école Mont-Bleu, à Gatineau. Lors du dernier congrès de la SPHQ, à Sainte-Adèle, il m'a expliqué qu'il recherchait des objets anciens afin d'enrichir la collection du musée qu'il a installé dans sa classe. De fil en aiguille, il m'a décrit son projet et il m'a invité à aller lui rendre visite. J'ai, évidemment, sauté sur l'occasion et, à la mi-novembre, je débarquais dans sa classe. J'ai adoré. Je vous en parle.



C'est vêtu d'un costume paysan de la Nouvelle-France et coiffé d'un tricorne de paille tressée que Daniel est venu nous chercher, ma femme et moi, au secrétariat de l'école. À l'entrée de la classe, Samuel de Champlain nous tape un clin d'œil; nous entrons discrètement. Ce matin, les élèves reçoivent la visite d'un représentant des Compagnies franches de la Marine venu leur raconter les bons et les mauvais aspects de la vie d'un militaire dans les armées du roi. Malgré la présence d'un nombre probablement exceptionnel d'étrangers et l'usage ostentatoire que je fais de mon appareil photographique, l'attention est relativement soutenue et les élèves échangent de façon très dynamique avec l'animateur.

Le soldat Henri des Compagnies franches de la marine décrit son uniforme aux élèves. Sur l'armoire, derrière lui, la maquette d'une caravelle.
©Jean-Claude Richard (2014)



Machine à coudre
©Jean-Claude Richard (2014)



Masse et coffre
©Jean-Claude Richard (2014)

Je me souviens toutefois que je suis venu pour le musée; aussi, tout en portant attention à ce que raconte le « militaire », je m'efforce de me concentrer sur les objets exposés. Du bassin de lit au banc d'église, en passant par la maquette d'une caravelle, une machine à coudre, des plaques d'immatriculation des années 1940, une ceinture fléchée et la reproduction de la masse de l'Assemblée nationale ou de la Chambre des communes, l'assortiment est diversifié et fascinant.

Aujourd'hui, les tables sont entassées le long des murs et les chaises sont disposées en mode amphithéâtre; par conséquent, les objets sont regroupés de façon un peu anarchique. On devine qu'en temps normal ils sont mieux répartis dans le local. L'enseignant m'explique qu'un musée régional a promis de lui donner quelques meubles, ainsi que des socles et des vitrines qui lui serviront à mieux organiser la présentation de la collection. Il ajoute que les élèves sont invités à toucher les éléments exposés, à les examiner de près; ce qu'ils font quotidiennement.

« Je souhaite », précise notre hôte qui est intarissable quand il parle de l'histoire et du musée qu'il lui a consacré dans sa classe, « que les élèves prennent conscience que l'histoire est beaucoup plus que ce qu'on lit dans les livres. L'histoire est partout autour de nous, mais elle passe inaperçue. Le musée d'objets anciens concrétise l'histoire; il permet aux élèves de la côtoyer, de la toucher, de mieux la saisir. » L'enthousiasme du prof est galvanisant; on aurait le goût de participer à l'aventure à ses côtés.

Lancé il y a quatre ans, le musée prend de plus en plus d'ampleur et, au grand plaisir de son initiateur, la collection s'enrichit régulièrement grâce à l'apport des parents et d'autres donateurs. Dans quelque temps, le musée sera serti dans un écrin. Réalisée par des élèves, une éclatante fresque consacrée aux Premières nations des années 1500 occupe déjà l'un des murs de la classe; cinq autres suivront qui illustreront, chacune, un siècle différent de notre histoire. La mise en chantier de la fresque des années 1600 serait déjà planifiée. Daniel Turmel rêve d'avoir bientôt « un véritable musée » à la portée des élèves. Nous souhaitons ardemment que ce rêve se réalise.



Plaques d'immatriculation
©Jean-Claude Richard (2014)

Recherche au premier cycle du secondaire sur l'apprentissage et l'enseignement par concepts dans un contexte de jumelage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (2e partie)

Sandra Chiasson Desjardins, Félix Bouvier et Pascale Couture, UQTR

Une recherche menée entre 2009 et 2013 a permis de documenter deux éléments précis du programme *histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) au premier cycle du secondaire soit (1) l'association disciplinaire de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et (2) l'enseignement-apprentissage des concepts prescrits pour chacune des réalités sociales. Le premier volet de la recherche a porté sur les perceptions des élèves à l'égard de ces deux éléments. Les résultats des analyses ont d'ailleurs fait l'objet d'un article dans la revue (volume 53, no 2). Tel qu'annoncé, ce deuxième volet porte sur les perceptions et les pratiques des enseignants.

Pour ce faire, deux entretiens semi-dirigés et deux périodes d'observation en classe ont été réalisés auprès de quatre enseignants en HÉC au premier cycle du secondaire (Luc, Yves, Annie et Mathieu – noms fictifs). Notons que ces derniers avaient des profils variés tant au niveau de leur expérience en enseignement qu'au niveau de leur lieu de pratique. Malgré tout, les analyses des données collectées font ressortir plusieurs aspects récurrents dans leurs perceptions et leurs pratiques.

L'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté

Il s'agissait ici de voir comment les enseignants procèdent pour joindre les deux matières et d'identifier plus spécifiquement les pratiques qui s'inscrivent dans l'éducation à la citoyenneté. Au terme de l'analyse des données, il a été possible de constater que l'éducation à la citoyenneté occupe généralement une place sous-entendue dans les activités qui sont mises en place en classe. Selon les enseignants interrogés, c'est essentiellement par les discussions reliées à l'actualité que l'éducation à la citoyenneté prend sa place dans la classe. Cela se fait cependant de façon « subtile » et « informelle ». En fait, on discute d'actualité au début ou à la fin de la période, généralement en partant d'une question d'un élève ou d'un événement « fort » de l'actualité quotidienne. Divers sujets peuvent alimenter ces discussions : les conflits dans le monde, les décisions et les projets de loi des gouvernements, les enjeux environnementaux, etc. Cela se réalise souvent sans qu'il y ait des parallèles explicites avec les contenus du cours ou sans que l'enseignant cherche à établir des liens possibles. En fait, les échanges visent l'intérêt et la participation des élèves plutôt que le développement de leur raisonnement historique (Tutiaux-Guillon, 1998).

Au-delà des liens que les enseignants établissent entre l'éducation à la citoyenneté et des événements ayant marqué l'actualité quotidienne ou suscité le questionnement des apprenants, Luc, Annie et Yves affirment qu'ils élaborent parfois des activités qui visent spécifiquement et explicitement à joindre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Celles-ci n'occupent toutefois pas une place de premier plan dans les situations d'enseignement-apprentissage qu'ils organisent en classe. Dans ces contextes, l'éducation à la citoyenneté prend souvent forme à travers différentes activités de comparaison entre des sociétés du passé et la société actuelle, notamment au niveau politique, économique ou social. Par exemple, lors d'une période d'observation en classe, Yves a mis en place une activité qui visait spécifiquement à faire, selon lui, de l'éducation à la citoyenneté. Il s'agissait d'amener les élèves à établir les limites et les apports de la démocratie canadienne actuelle en comparaison avec la démocratie de l'époque athénienne.

Bien que les élèves aient apprécié l'activité, au terme de sa période d'enseignement-apprentissage, alors que nous étions en entrevue, l'enseignant a déclaré ne pas être certain que les apprenants fassent réellement le lien entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Ces observations permettent de nous questionner sur le fait que, dans ces contextes, l'association entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ait pour véritable finalité de faire des élèves des citoyens experts qui, à l'aide de l'histoire, sauront agir de façon complexe (Lee, 2004) et seront prêts pour une vie démocratique responsable (Brown et Drake, 2005).

Le fait que les enseignants donnent une dimension implicite et minime à l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de leur enseignement peut avoir des répercussions sur les perceptions qu'ont les élèves du cours et sur les apprentissages qu'ils réalisent. Les enseignants en sont parfaitement conscients. Lorsqu'on leur demande s'ils croient que leurs élèves sont en mesure d'établir une distinction entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, les enseignants croient que la majorité de leurs élèves ne pourront le faire. Mathieu affirme que « le lien entre la matière historique, c'est le cours d'histoire. Quand on fait de l'éducation à la citoyenneté [...], c'est comme s'ils avaient l'impression que c'est le prof qui avait décroché un peu ». C'est effectivement, en partie, ce qui ressort des propos des élèves que nous avons interrogés.

L'enseignement par concepts : le regard des enseignants et leurs pratiques

Nous avons également questionné les enseignants sur leurs perceptions des concepts en HÉC et sur leurs pratiques enseignantes. Voici quelques éléments qui ressortent des analyses des données récoltées auprès d'eux. D'une part, les enseignants soutiennent que le concept en HÉC n'est pas un élément figé dans le temps. Les concepts sont en quelque sorte des mots clés qui évoluent et qui prennent différentes formes au cours des périodes historiques étudiées dans l'année scolaire. À cet égard, Mathieu considère que l'enseignement des concepts permet la création de liens entre le présent et le passé, car un même concept peut être étudié dans plusieurs périodes historiques (Heraud, 1998; Vieuxloup, 2003). Comment cela se traduit-il dans leurs pratiques enseignantes ? Les propos de Luc sont éclairants sur ce point.

Ce dernier utilise la ligne du temps pour intégrer les concepts dans ses activités d'enseignement-apprentissage et pour faire des liens entre les différentes périodes historiques : « Je suis plutôt historique et linéaire. J'utilise beaucoup la ligne du temps. Je pars du début, Préhistoire et à chaque module, je ramène la ligne du temps en y plaçant les concepts importants ». Son objectif principal dans l'enseignement-apprentissage des concepts est de mettre de l'avant l'idée qu'un même concept est présent dans différentes périodes historiques à travers des attributs identiques, mais en utilisant des exemples et des situations particulières.

D'ailleurs, au-delà de l'aspect universel des concepts en HÉC, les enseignants croient qu'il est essentiel, pour assurer la compréhension des élèves, de le placer dans une situation et un contexte historique précis. C'est ce que le recours à des exemples permet de faire. Les enseignants sont conscients que la conceptualisation est un processus complexe (Barth, 1987) qui fait appel à des notions abstraites. Ainsi, pour favoriser la compréhension des concepts par les élèves, les enseignants utilisent des exemples significatifs et marquants, notamment en reliant des concepts à des personnages individuels qui sont dotés d'intention ou en faisant appel à des événements particuliers. Ce constat rejoint celui de Lautier et Allieu-Mary (2008). Par exemple, Mathieu explique le concept de féodalité à ses élèves et débute son explication en remplaçant le serf et le seigneur par l'enseignant et ses élèves afin de démontrer la relation hiérarchique qui existe entre les deux personnages. Pour sa part, Luc illustre le concept de hiérarchie sociale à partir de la structure et des groupes sociaux que l'on retrouve à l'école (par exemple, les membres de la direction, le personnel éducatif et les élèves).

De plus, les périodes d'observation en classe et les entrevues semi-dirigées avec les quatre enseignants permettent de constater que le discours magistral est fréquemment utilisé lorsque vient le temps d'enseigner les concepts aux élèves. En ce sens, les activités et les stratégies dites plus « traditionnelles » sont généralement privilégiées, comme cela est souvent le cas en histoire (Rey et Staszewki, 2004). L'enseignant est le principal acteur du processus de conceptualisation. C'est généralement lui qui présente le concept, sa définition, ses caractéristiques et des exemples l'illustrant. Les élèves sont peu questionnés sur leurs représentations conceptuelles. Les enseignants ont souvent tendance à délaisser l'approche inductive et à ne pas amener les élèves à confronter leur compréhension des concepts. Mathieu nous dit que « c'est difficile. Juste de leur glisser un concept comme ça et leur dire : d'après toi ? C'est difficile, surtout qu'ils sont encore jeunes des fois ». Même chose pour Annie qui avance que même si les élèves peuvent être invités à lire des documents mettant en valeur les concepts, « [il] reste que la finalité, faire le lien, c'est magistral. C'est moi qui aligne, pose des questions [...] ça reste que c'est magistral. »

Enfin, les quatre enseignants interrogés croient aux bienfaits de l'enseignement-apprentissage des concepts dans le but de développer les habiletés et les compétences civiques des élèves, mais ils ont souvent de la difficulté à mettre sur pied des situations d'enseignement-apprentissage qui répondent réellement à ces buts et à ces objectifs ou, devant l'ampleur de la tâche, ils n'engagent pas réellement les élèves dans le processus de conceptualisation. Notre constat rejoint, en partie, celui de Lautier et Allieu-Mary (2008) qui notent que l'histoire est « une discipline qui peine à mettre en cohérence des finalités intellectuelles ambitieuses (outiller le citoyen actif dans la cité de demain) et des activités dans la classe souvent cantonnées à la mémorisation, au repérage et à la catégorisation » (p. 95).

Conclusion

L'analyse des propos des enseignants permet de voir que la place de l'éducation à la citoyenneté dans les enseignements en classe d'HÉC au premier cycle du secondaire demeure confuse, voire arbitraire. Cela est-il en lien avec le fait que le MÉLS n'ait pas clarifié le sens que doit prendre l'éducation à la citoyenneté dans les classes ? C'est d'ailleurs ce que notait Lefrançois (2004) dès avant la mise en œuvre du programme officiel. Plus d'une décennie plus tard, force est de constater que cette apathie préliminaire du ministère de l'Éducation d'alors se répercute toujours sur ce qui en émane chez les enseignants et dans les classes québécoises d'HÉC au premier cycle du secondaire.

Les éléments présentés ici sont synthétisés et ne reflètent qu'une partie de l'ensemble des données récoltées et des analyses effectuées. Le lecteur qui souhaite avoir un regard complémentaire à celui présenté ici est invité à consulter la liste de références ci-dessous afin de prendre connaissance des écrits qui ont émergé de cette recherche, y compris celle réalisée de façon préliminaire (2006-2009).

Références complémentaires

Bouvier, F. (2010). Une recherche sur l'enseignement et l'appropriation des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes* (p. 289-307). Québec : Éditions Multimondes.

Bouvier, F. (2008). Des expériences d'enseignement-apprentissage en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire et l'arrimage de leurs concepts. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du 21e siècle au Québec* (p. 82-94). Québec : Septentrion.

Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (sous presse). Disciplinary and Conceptuel Connections related to the Study of History in 12-13 years old Students. *Joined-up History : New Direction in History Education Research, Series International Review of History Education*, 8 129 mots.

Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(2), 297-316.

Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. (2012). L'appropriation conceptuelle dans un milieu urbain au premier cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *Revue d'interdisciplinarité didactique*, LERTIE, *2*(1), 58-79.

Bouvier, F., Chiasson Desjardins, S. et Martineau, S. (2012). L'enseignement par concepts au premier cycle du secondaire dans un contexte d'insertion professionnelle. *Formation et profession*, *20*(3), 107-109.

Chiasson Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté dans le cadre d'un enseignement de concepts.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

Simard, S., Bouvier, F. et Chiasson Desjardins, S. Périodisation d'écrits américains sur l'enseignement-apprentissage par concepts en histoire depuis 120 ans. *Formation et Profession*, 5 645 mots

Références du texte

Barth, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.

Brown, S. et Drake, F.-D. (2005). History in Education for Citizenship in a Democracy. *International Journal of Social Education*, *20*(2), 13-34.

Heraud, J.-L. (1998). *Quantification et conceptualisation dans l'épreuve des objets : « Tu as raison, un poisson est un poisson ».* Contribution no 1 présentée au Colloque international efficacité et équité en éducation, université Rennes 2, Haute-Bretagne.

Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *INRP*, *162*(1), 95-131.

Lee, P. (2004). Understanding History. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 129-164). London : University of Toronto Press.

Lefrançois, D. (2004). Sur quelle conception de la citoyenneté édifier le modèle de formation civique ? Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté* (p. 73-100). Québec : Presses de l'université Laval.

Rey, B. et Straszewki, M. (2004). *Enseignement de l'histoire aux adolescents : Démarches socio-constructives.* Bruxelles : de Boeck.

Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée : L'exemple de la société d'Ancien Régime et de la société du XIXème siècle.* Thèse de doctorat soutenue, Université Paris 7.

Vieuxloup, J. (2003). Enseigner les concepts d'État et de pouvoir en classe de quatrième et troisième au collège. Dans N. Tutiaux-Guillon et D. Nourisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique* (p. 139-155). Sainte-Étienne : Publications de l'université de Sainte-Étienne.

800e anniversaire de la Grande Charte de 1215

Raymond Bédard
Enseignant d'histoire au 4e secondaire

«La Magna Carta est l'un des documents les plus célèbres de l'histoire d'Angleterre. Elle est souvent considérée comme la pierre angulaire de la liberté, de la démocratie et du droit anglais, et ce qu'elle a laissé au monde, c'est une influence universelle durable. »

C'est ainsi qu'est présentée la Grande Charte sur le site de l'UNESCO qui, en 2009, a inscrit ce patrimoine documentaire au Registre Mémoire du monde.

À l'origine, la *Magna Carta* se voulait une solution à la crise politique qui frappait l'Angleterre du règne du roi Jean sans Terre (1199-1216). Avec le temps, elle devient un symbole puissant du déclin de l'arbitraire royal et sera source d'inspiration pour la Déclaration des Droits de 1688 et même pour la Déclaration d'indépendance américaine de 1776. Éditée en juin 1215 par le roi Jean sans Terre, la *Magna Carta* est avant tout une réponse aux barons qui critiquaient la « tyrannie » des Plantagenêts installés sur le trône d'Angleterre depuis qu'Henri II (1154-1189) débarqué sur les côtes anglaises a forcé le roi Étienne à le reconnaître comme hériter du trône. Cette nouvelle dynastie allait travailler à renforcer le pouvoir monarchique au cours du 12e siècle.

Henri II Plantagenêt (1154-1189)

Héritier des comtes d'Anjou et de Touraine, Henri II Plantagenêt agrandit son domaine grâce à son mariage avec Aliénor d'Aquitaine (1152) qui vient de se séparer du roi de France Louis VII. Dès son accession au trône d'Angleterre, il met fin à l'anarchie féodale qui s'était développée sous le règne d'Étienne. Les châteaux construits sans autorisation royale sont détruits et les seigneurs récalcitrants sommés de se soumettre à l'autorité du roi. L'administration royale peut compter sur les shérifs pour assurer un lien d'autorité entre la population et le pouvoir central.



Henri II (d'après François Clouet, 1559)

La principale administration financière, l'**Échiquier**, est installée à Westminster dès les années 1170. La tenue des comptes passe aux mains de spécialistes et la Chambre des Comptes devient la Cour de justice des finances. La *Curia Regis* devient un tribunal pour tout le royaume. Aux juges itinérants qui parcourent le royaume pour rendre la justice, se greffent des juges qui siègent en permanence à Westminster, où les procédés d'enquêtes et de justification sont codifiés. Le développement des tribunaux royaux est lié au développement de la législation et du droit. Une jurisprudence applicable à tout le royaume fait son apparition. Le procès devant jury se généralise minant quelque peu l'autorité seigneuriale. On retrouvera dans la Grande Charte certains éléments de cette *common law*.

Henri II mène une habile diplomatie européenne, conclut des alliances avec la Castille et l'Aragon. Il parvient à posséder en fief la moitié occidentale de la France où il passe la majeure partie de son long règne. Cependant, le partage de son domaine continental est à l'origine d'un drame familial qui assombrit la fin de son règne. Ses fils se détestent les uns les autres et vont même jusqu'à comploter contre leur propre père. À sa mort, en 1189, c'est Richard dit Cœur de Lion qui hérite du trône. Après son départ en croisade l'année suivante, son frère Jean en profite pour s'emparer du pouvoir. Lorsque Richard meurt lors d'une bataille en France sur le chemin du retour après des années de captivité, Jean, surnommé « sans Terre » depuis que son père avait partagé tous ses domaines entre ses frères aînés, succède à Richard en Angleterre et en Normandie.

Jean sans Terre (1199-1216)

Au début du 13e siècle, la monarchie anglaise perd de sa force et de son prestige. Le règne de Jean (1199-1216), dont le caractère est difficile et instable, est marqué par de nombreux conflits : avec le roi de France pour ses possessions françaises; avec ses propres barons et avec l'Église. Il est d'ailleurs excommunié en 1209 pour avoir refusé la nomination d'Étienne Langton, le choix du pape Innocent III au titre d'archevêque de Cantorbéry. Si le pouvoir monarchique s'est considérablement renforcé

au cours du 12e siècle, certaines classes de la société anglaise enrichies par le commerce deviendront des adversaires redoutables. Les nobles s'intéressent de plus en plus à leurs exploitations agricoles desquelles ils tirent d'importants profits. Abbés et prélats appartiennent aussi à cette catégorie de grands propriétaires fonciers souvent maîtres de troupeaux de moutons dont la laine se vend très bien sur le continent. À ceux-là s'ajoute une bourgeoisie marchande principalement londonienne qui s'enrichie dans l'import export. Tous ces groupes sont avant tout soucieux de défendre leurs intérêts économiques et peu enclins à briser la paix qui menacerait leurs affaires et risquerait de leur coûter cher. C'est ce fragile équilibre qui est menacé par les décisions belliqueuses de Jean sans Terre à l'endroit du roi de France Philippe Auguste.

En 1202, afin d'assurer sa propriété sur les domaines plantagenets de France, Jean élimine son neveu Arthur, hériter potentiel par sa mère Constance de Bretagne. Le mariage de Jean avec Isabelle d'Angoulême promise à Hugues de Lusignan vient attiser la colère de nombreux seigneurs poitevins, déjà excédés par les agissements du roi d'Angleterre qui confisque des terres et impose des taxes. Le roi de France, Philippe Auguste cite Jean, son vassal pour ses possessions françaises, à comparaître devant sa cour à Paris. Le refus de Jean entraîne la confiscation de tous ses fiefs et Philippe s'empare de la Normandie, du Maine, de l'Anjou, de la Touraine et du Poitou. En 1205 Jean souhaite récupérer ses domaines par les armes mais les barons anglais s'opposent.



La bataille de Bouvines 1214

Jean ne renonce pas pour autant à récupérer ses domaines français. En 1213, il décide d'organiser une coalition européenne contre la France. Il convoque ses barons à Portsmouth, mais comme l'Ost féodal a déjà servi au printemps pour assurer la garde des côtes à l'époque où l'on redoutait un débarquement français, de nombreux barons refusent de se rendre à cette convocation. Ce n'est que partie remise. L'année suivante, Jean lève de nouveaux impôts sur les barons qui ont refusé de le suivre et prépare son débarquement en France. Le 2 juillet 1214, il est défait à La Roche-aux-Moines alors que les troupes de ses alliés Othon IV de Brunswick et Ferdinand, comte de Flandre, sont défaites à la bataille de Bouvines devant l'armée du roi Philippe Auguste. Ces défaites minent le prestige du roi Jean et lorsqu'il veut lever de nouveaux impôts pour poursuivre la guerre, barons, bourgeois et clercs s'accordent alors pour freiner ses élans. Les barons et les bourgeois de Londres organisent la révolte et demandent une charte de libertés. Le 15 juin 1215, abandonné de tous, dans la plaine de *Runnymede* près de Windsor, Jean est contraint d'accepter les exigences des barons. Il jure de respecter un texte dans lequel ses pouvoirs seront limités et qui sera appelé par la suite la Grande Charte.

Lexique

Droit de relief : Taxe que doit payer l'héritier d'un vassal décédé pour récupérer son domaine.

Échiquier : Cour administrative de compétence fiscale et judiciaire qui tire son nom d'un tissu qui ressemble à un échiquier, sur lequel s'effectuait les opérations.

Écuage : Autorisation faite aux nobles anglais à ne pas se rendre à l'Ost, moyennant le paiement d'une somme fixe correspondant à l'entretien d'un chevalier avec son armure et son bouclier (écu).

Ost : Service militaire que les vassaux doivent à leur suzerain.

Privilège de la forêt : Immenses domaines de chasse sur lesquels les habitants ne peuvent toucher ni au gibier ni à la végétation sous peine d'amendes.

Shérif : Officier royal investi de pouvoirs militaires, judiciaires et fiscaux dans les comtés (*Shires*). Il est responsable devant l'Échiquier.

Les engagements de la Grande Charte de 1215

Ce document mentionne que le roi doit obtenir le consentement des nobles avant de prélever de nouveaux impôts. La charte précise que même le roi doit obéir à la loi, qu'il n'a pas le droit d'emprisonner un de ses sujets ou de confisquer ses biens sans poursuites préalables et qu'il lui est interdit de s'approprier des biens sans les payer. Elle confirme les libertés de commercer pour les bourgeois, les droits juridiques pour le peuple, ainsi que la liberté de circulation pour tous. Cependant, ce document ne se voulait pas en soi révolutionnaire, car il ne diffère guère des chartes accordées par Henri 1er et Henri II. Il s'agit principalement de rétablir les anciens droits féodaux et de supprimer un certain nombre d'abus récents. Ainsi, les barons reçoivent l'assurance que le roi n'interprètera pas de façon abusive les droits que lui concède la coutume féodale.

Là où les barons ont innové, c'est en jetant les bases d'un gouvernement avec une certaine forme de parlementarisme en exigeant la convocation des grands du royaume pour la levée de nouveaux impôts (14) « [...] afin de déterminer

le montant de tout écuage ou de toute aide, nous ferons convoquer individuellement par écrit les archevêques, évêques, abbés, comtes et hauts barons du royaume. [...] ». On retrouve aussi les fondements de l'*habeas corpus* dans certains articles : (38) « Aucun bailli ne soumettra dorénavant quiconque à sa loi, sans preuves ni témoins fiables, dûment convoqués. » (39) « Aucun homme libre ne sera arrêté, ni emprisonné ou dépossédé, déclaré hors-la-loi, exilé ou lésé de quelques manière, ni condamné ni emprisonné par nous, sans être jugé loyalement par ses pairs, ou par la loi du pays. » En somme, la Grande Charte garantit la liberté personnelle de tout homme libre contre l'arbitraire royal.

Jean renie sa parole

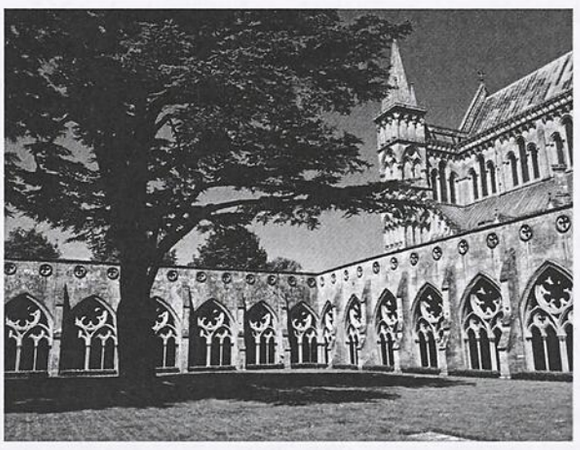
Dès le début de 1216, Jean renie ses engagements avec la bénédiction du pape Innocent III, avec lequel il s'est entre-temps réconcilié, qui annule le document par une bulle papale. La rébellion reprend de plus belle et les barons vont même jusqu'à offrir le trône au fils du roi de France, Louis. La mort de Jean survenue en novembre 1216 et l'accession au trône de son fils Henri III mettent un terme à la démarche des barons. Les régents soucieux de regagner la confiance et le soutien militaire des barons rétablissent les prérogatives de la Grande Charte. Sous le règne d'Henri III, la Grande Charte sera rééditée et quelque peu modifiée en 1217 puis en 1225, lors de la majorité du roi. Jusqu'à l'arrivée des Tudors, aucun roi n'osera contrevenir à la Grande Charte sans risquer une levée de boucliers.

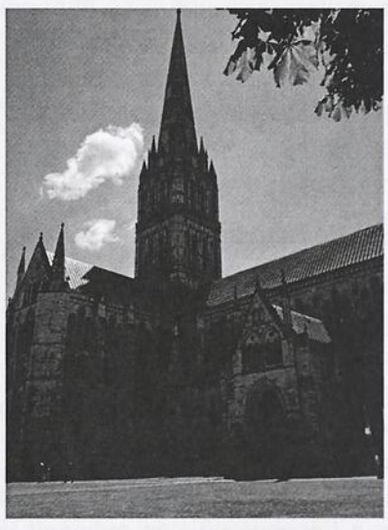
L'héritage

Avec le temps, la Grande Charte n'a pas perdu de sa pertinence et demeure l'une des références juridiques et institutionnelles fondamentales en Angleterre et dans le monde anglo-saxon. C'est donc avec une certaine fierté et un sens de l'histoire que l'Angleterre s'apprête à célébrer les 800 ans de la *Magna Carta*.

La Grande Charte

Faite à *Runnymede* près de Windsor en juin 1215, et signée par le roi Jean sous la pression des barons. Les scribes de la chancellerie royale ont élargi et révisé le projet de règlement rédigé en latin abrégé, une pratique courante au Moyen Âge. La Charte finale écrite sur une seule peau de vélin contient 63 clauses dont la majorité traite de la limite des droits du roi, de fiscalité et d'administration féodale. Les sept premiers exemplaires de la Magna Carta ont été distribués le 24 juin 1215. L'un des quatre exemplaires originaux est aujourd'hui exposé à la cathédrale de Salisbury.





Cathédrale de Salisbury érigée au 13e siècle

© Lucie Laguë

Sources

Cottret, Bernard. *Histoire de l'Angleterre*, Paris, Tallandier, 2007.

Tetri, Luce et Marc Venard. *Le monde et son histoire*, Paris, Robert Laffond, 1971.

Marx, Roland. *Histoire de la Grande-Bretagne*, Paris, Perrin, coll. Tempus, 2004.

Minois, Georges. «Jean sans Terre le mal aimé», dans *Les Plantagenêts, un empire au Moyen Age*, Les Collections de l'Histoire no 59, Paris, 2013.

Site Internet de la Cathédrale de Salisbury à http://www.salisburycathedral.org.uk/magna-carta, consulté le 27 avril 2015.

La crise d'Oka de 1990

Émilie Guilbeault-Cayer
Consultante en histoire, M.A.



Enjeux politiques et gestion de crise

Cet article est tiré du livre d'Émilie Guilbeault-Cayer, *La crise d'Oka : au-delà des barricades,* paru aux éditions du Septentrion en 2013. Vous y trouverez une analyse plus détaillée de la crise d'Oka, ainsi que des informations sur les périodes précédant et suivant la crise (1985-2001).

Juillet 2015 marquera un triste anniversaire : celui des 25 ans de la crise d'Oka de 1990. Conflit politique et social au souvenir encore douloureux, la crise d'Oka est l'une des pires crises politiques que le Québec ait vécues dans son histoire contemporaine. Pour plusieurs, la crise d'Oka évoque la violence, la brutalité, l'incompréhension. Pendant 78 jours, les événements font la une des journaux et occupent une grande place dans les bulletins télévisuels quotidiens. Pendant 78 jours, alors que tout le Québec est rivé à sa télévision pour suivre le cours des événements, le conflit, d'une violence inouïe, se déroule ici, en territoire québécois.

Bien qu'aujourd'hui nous soyons plus habitués à une couverture journalistique étendue des enjeux autochtones – résultat en partie de la crise d'Oka –, cette couverture extensive était chose nouvelle à l'époque et la situation des Autochtones au Québec était moins bien connue des citoyens qu'elle peut l'être aujourd'hui. Brutale, la crise d'Oka ébranle les certitudes et met au jour de grandes difficultés de cohabitation avec les nations autochtones sur le territoire du Québec – précisément les Mohawks. Mais au-delà des images affligeantes qui ont marqué plusieurs Québécois, que s'est-il réellement passé ? Quelle était la nature du conflit, et comment les autorités ont-elles géré la situation ? Quelle est la lecture des événements qu'elles ont faite et comment expliquent-elles les solutions mises en place ? Une analyse des événements du point de vue des autorités permet de mieux cerner les enjeux politiques qui sont reliés à la crise et de mieux comprendre les actions qu'elles ont prises pendant la crise.

Rappel des événements

Les acteurs principaux de la crise d'Oka sont les Mohawks de Kanesatake et de Kahnawake, la Sûreté du Québec et les Forces armées canadiennes, ainsi que les responsables politiques québécois et canadiens. En mars 1990, le maire de la ville d'Oka, Jean Ouellette, met en branle son projet d'agrandir le terrain de golf sur le territoire de la pinède d'Oka, revendiqué par la communauté iroquoise comme étant territoire mohawk. Afin de manifester leur désaccord envers le projet, les Mohawks de Kanesatake érigent des barricades aux entrées de la ville. Rapidement, les responsables politiques déclarent ce geste comme étant une action de désobéissance civile, et envoient la Sûreté du Québec afin de rétablir l'ordre public et de faire démanteler les barricades. En juin, les barricades étant toujours debout, une injonction est émise par la Cour supérieure pour obliger les Mohawks à les démanteler. Devant leur refus, le 11 juillet 1990, la Sûreté du Québec intervient de nouveau et l'offensive planifiée par les responsables politiques québécois dégénère en affrontement armé. La confrontation se solde par la mort d'un policier, le caporal Marcel Lemay. Cet événement marque le début d'une longue crise, qui aura un écho dans le monde entier et qui deviendra la référence de la résistance des Autochtones de partout ailleurs. La crise d'Oka révèle en effet la charge explosive des revendications autochtones et le piètre état des relations entre l'État du Québec et les Autochtones de ce territoire. Dans les jours qui suivent le raid, des militants armés érigent des barricades sur les principales voies d'accès de Kanesatake et Kahnawake. L'escalade des moyens prend l'ampleur d'une insurrection. En août, après plusieurs jours de conflit entre la Sûreté du Québec et les Mohawks, le gouvernement de Robert Bourassa, incapable de dénouer la situation, se voit dans l'obligation de faire appel à l'armée canadienne pour faire face au problème. Le conflit est devenu critique de par sa longueur et sa dureté, et il ne semble en aucun point se dénouer.

Les sièges successifs de la Sûreté du Québec et de l'armée occasionnent de nombreux bouleversements de la vie quotidienne non seulement des Mohawks, mais aussi des citoyens de Kanesatake et Kahnawake : restrictions dans le

ravitaillement, interruption de services de première utilité – hôpitaux, pharmacies, épiceries et autres –, fermeture du pont Mercier pendant plusieurs jours – qui empêche plusieurs résidents de la banlieue de se rendre à Montréal –, pertes financières pour de nombreux commerces, saccages de domiciles, déplacements forcés, etc. La crise d'Oka se termine le 26 septembre 1990, après quatre longs mois d'occupation de la ville d'Oka par la Sûreté du Québec et l'armée canadienne, avec la reddition des Mohawks et 34 arrestations.

Plusieurs des décisions qui ont été prises par les responsables de l'État québécois lors de la crise ont été critiquées au lendemain du conflit. Cependant, elles répondent à une lecture bien précise de la situation à Oka à l'été 1990. Quelles sont donc les motivations qui ont guidé l'approche des dirigeants ? Une analyse de la situation de crise – le problème et ses conséquences possibles – nous permettra de mieux comprendre les événements de 1990 et leurs répercussions sur les relations entre l'État québécois et les nations autochtones du Québec.

Un diagnostic politique à plusieurs volets – évaluation du problème par les autorités

En date du 11 juillet 1990, plusieurs actes qui ont été commis par les Mohawks sont jugés comme étant illégaux et graves par les autorités politiques : l'érection de barricades, le non-respect de l'injonction émise par la Cour supérieure, la prise des armes. Ces actes sont jugés illégaux et graves car ils *menacent la sécurité* de la population et *l'ordre public* dans l'entourage immédiat du lieu de la crise. Comme le mentionne le criminaliste Marc Laurendeau, l'État a reçu du peuple le droit d'employer la violence pour *maintenir l'ordre public* et *sauvegarder les principes* qui régissent la vie en commun – une violence qui demeure légitime (Laurendeau, 1990 : 32). Pour pouvoir faire usage d'une violence défensive qui reste légitime, les responsables de l'État québécois devaient montrer que le problème qui se présentait avec les Mohawks en juillet 1990 était une *menace à la sécurité publique et territoriale du Québec*, et que l'appel aux forces de l'ordre était l'unique moyen dans ce cas de protéger les intérêts des Québécois. La situation de crise, analysée dans une perspective de sécurité et d'ordre public, se décline en plusieurs volets représentatifs de la menace perçue par les autorités.

Barricades et armes

Avant le 11 juillet, jour 1 de la crise d'Oka, certains éléments sont sujets à mettre en péril l'ordre public : les barricades érigées par les Mohawks et les armes présentes derrière ces barricades. À la suite du refus des Mohawks de se soumettre à l'injonction donnée par la Cour supérieure, la Sûreté du Québec intervient : un raid de 200 policiers a lieu à Oka au matin du 11 juillet. Fusils d'assaut, bombes lacrymogènes et grenades sont au service des deux clans. L'un des principaux problèmes auxquels fait face l'appareil politique québécois, lors de la crise d'Oka, est constitué par la prise des armes par les membres des communautés mohawks. Un rapport de la Commission des droits de la personne du Québec, produit un an après la crise, analyse les diverses menaces que présentait la situation. Selon ce rapport, l'application des principes de négociation en situation de conflit passe nécessairement par la *mise de côté des armes*. En 1990, mentionnent les auteurs du rapport, des armes offensives circulent librement en territoire mohawk, permettant ainsi au climat de frayeur de subsister (Commission des droits de la personne, 1991 : 105). Ce refus de laisser tomber les armes a beaucoup joué dans le discrédit de la cause mohawk, en laissant planer un doute sévère sur la volonté de la nation de négocier ses revendications dans la paix.

Donc, les actions commises par certains membres de la nation mohawk pour s'opposer à la construction du golf et des condominiums sont perçues par les dirigeants de l'État comme de la désobéissance civile. Pour les autorités, cette désobéissance civile mène directement à l'organisation d'une réponse ayant pour objectif de préserver l'ordre et la sécurité sur le territoire visé.

Dissensions internes au sein des Mohawks

Les dissensions à l'intérieur même des membres de la nation mohawk sont un autre facteur ayant contribué à amplifier le problème pour les autorités étatiques. Du côté mohawk, deux groupes principaux présents au moment de la crise sont en opposition et prêchent des principes qui contrastent, et un troisième acteur vient complexifier encore plus la situation : les *Warriors*, société de guerriers radicaux, s'opposent aux traditionalistes mohawks, et le Conseil de bande, autorité imposée par l'État fédéral, reste à part et n'est pas reconnu par les deux autres entités.

La *Warrior Society* est une organisation militante créée en 1973 dans le but de faire renaître la Confédération des Iroquois. Elle se présente comme étant un organisme de survivance culturelle, est dotée d'un appareil militaire plutôt imposant et est basée à la frontière entre le Canada et les USA. Avant même le jour 1 de la crise, les relations entre les traditionalistes et *Warriors* sont tendues. Après le déclenchement de la crise, plusieurs membres de cette Société des Guerriers se rendent à Oka pour défendre la cause mohawk. Bien que l'impression de leur importance au sein de la société mohawk pendant la crise ait possiblement été accentuée par les médias (Trudel et Chartrand, 1991 : 121-122), les *Warriors* acquièrent une certaine influence pendant la crise et deviennent à

certains égards un interlocuteur du gouvernement : une entente[1] signée le 12 août entre les responsables politiques fédéraux et provinciaux et des *Warriors* masqués a marqué les esprits et sera amplement dénoncée par les membres du gouvernement et les citoyens.

Les traditionalistes – ou membres de la Maison Longue – excluent tout recours aux armes et se méfient grandement de la complicité financière des milieux criminalisés souvent associés par les médias aux *Warriors*. Ils suivent les principes religieux du philosophe Handsome Lake, un Seneca de la Confédération iroquoise du XVIII[e] siècle, dont les préceptes ont contribué à combattre l'alcoolisme et les jeux de hasard, qui faisaient des ravages chez les Iroquois à cette époque (Brisson, 2000 : 52). Opposés à la corruption, ils ont plutôt une réputation de pacifistes même s'ils sont de tous les combats pour défendre la nation mohawk (Trudel et Chartrand, 1991 : 122). Il semblerait toutefois que le nombre de Mohawks de chacun des groupes reste incertain, et que des principes des deux groupes étaient partagés par certains individus (Brisson, 2000 : 52).

Dès le début de la crise, au moment de l'émission de l'injonction en mars 1990, le Conseil de bande est d'avis que les Mohawks devraient se soumettre à cette injonction et démanteler les barricades. Cependant, ni les *Warriors*, ni les traditionalistes ne reconnaissent l'autorité du Conseil de bande, et ni l'un ni l'autre ne partage son avis. Mais, même si les deux groupes sont d'avis de tenir tête aux autorités, ils sont opposés sur les moyens pour le faire : les traditionalistes reprochent aux *Warriors* d'aller à l'encontre des principes traditionnels de la grande coalition des nations iroquoises, tandis que les *Warriors* condamnent les traditionalistes pour leur mollesse et leur conservatisme (Brisson 2000 : 52). Plus la crise se prolonge, plus l'opposition entre les deux se renforce, et le fossé entre leurs deux positions se creuse davantage. Face au durcissement du conflit à Oka, les traditionalistes souhaitent délaisser les armes et négocier, et les *Warriors*, plus radicaux, refusent de négocier avec les responsables étatiques québécois et renforcent le port d'armes aux barricades. Des incidents se produisent même entre la Société des guerriers et le grand chef de la réserve George Martin, qui dira devant des journalistes : « That reserve is my reserve [...]. The Warriors have to get out of Kanesatake. » (York et Pindera, 1991 : 222).

Donc, s'ajoute au problème politique de la prise des armes celui d'une dissension interne au sein même des Mohawks : le nombre d'interlocuteurs du gouvernement et d'acteurs devient un facteur qui complexifie les négociations et qui rend la gestion de crise plus difficile. Comme le mentionne le négociateur et analyste René Boudreault, d'un point de vue des relations entre les acteurs, « la crise d'Oka a une odeur de guerre civile : elle comporte tous les paramètres permettant de comprendre comment des événements qui dégénèrent entrainent plus d'acteurs et de tensions. » (Boudreault, 2003 : 180).

Le problème des compétences gouvernementales

Dans le rapport de la Commission des droits de la personne publié en 1991, les auteurs soutiennent que lors du conflit d'Oka, les guerres de compétences ont compliqué de beaucoup le problème (Commission des droits de la personne, 1991 : 108), car si les Autochtones et les terres de réserve sont sous compétence fédérale, le développement des territoires et la sécurité civile sont plutôt de ressort provincial, créant ainsi un conflit sur l'intervention à Oka. Durant le conflit, la municipalité devait aussi tenter de jouer le rôle qui est le sien dans le développement de son territoire. Le responsable du Secrétariat aux Affaires autochtones du Québec en 1990, John Ciaccia, se prononce sur le conflit des compétences; son point de vue permet d'avoir une opinion provenant de l'intérieur du gouvernement Bourassa. Selon lui, lors de la crise, la théorie était difficilement applicable en pratique : le rôle limité que l'État québécois aurait dû tenir, en raison de la responsabilité constitutionnelle fédérale sous laquelle se trouvent les dossiers amérindiens, est non applicable, même si théoriquement valable. Les « barricades se trouvaient à Oka, et non à Ottawa, et la sécurité publique était sous juridiction [sic] provinciale. Nous ne pouvions pas nous permettre d'attendre que le gouvernement fédéral agisse. », juge J. Ciaccia (Ciaccia, 2000 : 110). De plus, poursuit-il, même si la question constitutionnelle entre en jeu en raison du conflit de compétences et que chacun tente de faire appel à celle-ci pour légitimer son action (ou son inaction), la réalité est toute autre et le sentiment d'urgence prévaut sur les considérations techniques. Même chose pour l'État fédéral : il n'est pas directement impliqué dans le conflit jusqu'au moment de l'intervention de l'armée (Ciaccia, 2000 : 111).

Urgence et complexité de la situation

Déjà, il est possible de voir qu'un diagnostic politique à multiples volets rend la prise de décisions plus difficile. En fait, la crise d'Oka est nettement plus complexe qu'elle ne peut y apparaître en un coup d'œil. En une seule journée, la situation initiale a pris une ampleur imprévue et s'est étendue : le conflit met maintenant en jeu non seulement les Mohawks et les responsables de l'État québécois, mais aussi les policiers de la Sûreté du Québec et la population non autochtone de Kanesatake et Kahnawake. Les citoyens non autochtones, partagés, ne savent plus où donner de la tête. Certains citoyens antimohawks se sont même regroupés et mettent leur grain de sel au désordre civil.

À Oka est remis sur pied le Regroupement des citoyens d'Oka[2], tandis qu'à Châteauguay les manifestants blancs du groupe Solidarité-Châteauguay captent l'attention des médias par leurs propos antimohawks et leur activisme. À eux seuls, les Mohawks regroupent trois cellules qui s'opposent : les traditionalistes, les *Warriors* et le Conseil de bande, autorité reconnue par l'État québécois mais non par les deux autres groupes mohawks. De plus, la crise ne concerne plus seulement le territoire de Kanesatake et les citoyens d'Oka, mais aussi la réserve de Kahnawake, sur la rive sud de Montréal – où les Mohawks se soulèvent en soutien à ceux de Kanesatake –, et bientôt celle d'Akwasasne, d'où proviennent plusieurs *Warriors* participant à la crise. Il y a aussi mort d'homme, qui est d'ailleurs toujours sans dénouement : il est impossible de savoir d'où provient la balle qui a atteint le caporal Lemay, et en 1990, autant les Mohawks que les policiers de la Sûreté du Québec accusent l'autre groupe, ce qui n'est pas sans compliquer la situation[3]. Enfin, la présence d'armes derrière les barricades et du côté des policiers et l'entêtement des dissidents amérindiens à maintenir les barricades font grimper l'indice de dangerosité et le potentiel de violence de la crise d'Oka à un degré d'alerte.

Le sentiment d'urgence que créent les événements d'Oka parmi les dirigeants de l'État québécois constitue une grande part du problème, et est en partie responsable des réactions gouvernementales. Les moyens pris par plusieurs Autochtones pour se faire entendre sont jugés illicites par les autorités étatiques, et appellent à une action rapide et ferme afin d'éviter que la situation ne dégénère plus encore. Comme le mentionne René Boudreault, certains moyens sont légitimes pour demander à l'État d'agir face à une injustice sociale : une campagne d'information, l'occupation des lieux, une manifestation pacifique. Cependant, des moyens violents comme l'érection de barricades et le blocage de routes, ainsi que l'exacerbation du sentiment public ne sont pas acceptables aux yeux des autorités et doivent être contraints par le pouvoir politique (Boudreault, 2003 : 185). L'*urgence* et la *complexité de la situation* sont les principaux éléments qui font de la crise d'Oka un conflit aussi aigu : « [...] le caractère violent de la crise et de son corollaire, la peur, le nombre particulièrement élevé d'acteurs dans le conflit et de citoyens pour qui les inconvénients se sont multipliés jusqu'à la limite du supportable [étaient en jeu]. » (Commission des droits de la personne, 1991 : 99). Les auteurs du rapport de la Commission des droits de la personne parlent aussi d'extrême polarisation du conflit et de méconnaissance presque généralisée du litige, de ses enjeux, de sa profondeur historique et des revendications amérindiennes. Le taux d'incompréhension mutuelle atteint donc un sommet et surprend autant les citoyens que les responsables du gouvernement. À ce sujet, le ministre délégué aux affaires autochtones, John Ciaccia, mentionne qu'il n'est pas surprenant que les Mohawks aient pris les armes pour faire entendre leurs revendications, car les hommes politiques et le public ne portent une attention particulière aux nations autochtones que lorsque celles-ci utilisent des moyens dramatiques ou lorsque les événements se terminent tragiquement (DANQ, Commission permanente des institutions, 23 mai 1990 : CI-207).

De revendication territoriale, le conflit est passé à un affrontement civil et politique extrêmement compliqué, ce qui rend difficile la prise de décision et le choix des moyens pour mettre un terme à la crise. Les autorités soutiennent que ce sont les circonstances particulières de la crise (injonction non respectée et prise des armes, entre autres) qui ont empêché un dialogue sain et des négociations dans la paix. Ces circonstances ont créé « des obstacles pratiquement infranchissables auxquels devait se heurter l'approche préconisée à l'époque par l'ancien ministre délégué aux affaires autochtones. » (DANQ, 16 octobre 1990 : 4521-4527).

Pronostic politique – des conséquences à éviter

En gestion de crise, l'évaluation du problème politique est suivie par l'évaluation des conséquences possibles si les événements dégénèrent. À Oka en 1990, après avoir fait une lecture de la situation comme nous l'avons vu ci-haut, les autorités québécoises analysent les effets possibles de la dégénération du conflit en cours. À court terme, une perte de contrôle de la situation pourrait drainer toutes les ressources dans une dégradation des circonstances immédiates, et ainsi mener à l'invocation de la *Loi sur les mesures de guerre.* À moyen terme, l'État québécois pourrait devoir faire face à un fossé qui se creuse de plus en plus avec les communautés autochtones.

Éviter la Loi sur les mesures de guerre

La crise d'Oka évoque chez les dirigeants de l'État québécois un souvenir amer : celui de la crise d'Octobre de 1970, avec laquelle le conflit de 1990 a plusieurs points en commun. Les images de la crise de 1970 demeurent pénibles, les événements d'Octobre restant jusqu'à ce moment un des épisodes les plus accablants que le Québec contemporain a vécus. Ils sont devenus, avec le temps, une référence traumatisante marquante et formatrice de l'histoire du Québec (Dagenais, 1990 : 264). À partir du moment où la comparaison entre Oka 1990 et Octobre 1970 est imaginable, les dirigeants de l'État québécois se concentrent sur un objectif important : éviter que la crise d'Oka n'aboutisse aux mêmes séquelles que la crise d'Octobre.

Plusieurs éléments permettent d'associer les deux événements. Tout d'abord, les acteurs sont les mêmes : un groupe revendicateur, l'État québécois, l'État canadien. Il y a ensuite une situation d'urgence, avec soit des armes, soit des otages, et une nécessité d'agir pressante ressentie par les autorités. Enfin, les deux crises impliquent un mort, de vaines tentatives de négociations, une intervention de l'armée (Leroux, 2002 : 15). René Lévesque a décrit de façon très saisissante la crise d'Octobre, et mentionne les paradoxes soulevés par l'impasse : « [...] respect de la vie humaine contre raison d'État, violence révolutionnaire contre forces de l'ordre. S'ensuivit une polarisation des opinions, [...], entre les tenants de la raison d'État et de l'ordre, et ceux qui préconisaient la primauté de la vie humaine, des libertés individuelles et de la nécessité d'un changement social accéléré. » (Dagenais, 1990 : 10.) Prononcées dans le contexte de la crise d'Octobre, ces paroles s'appliquent également très bien aux événements d'Oka en restant d'une véracité déconcertante.

Le parallèle entre les deux crises étant imaginable, les responsables politiques québécois vivent dans la peur d'un éventuel retour aux dispositions de la *Loi sur les mesures de guerre*[4], l'une des solutions préconisées pour ramener l'ordre lors de la crise d'Octobre. Dans les débats à l'Assemblée nationale, cette crainte est très présente : elle est ouvertement évoquée par les responsables du gouvernement et des membres de l'Opposition : « Le gouvernement du Québec, se souvenant de cet épisode pénible de notre histoire, voulait, à juste titre, en empêcher la répétition à l'occasion de la crise amérindienne », soutient Claude Ryan, ministre de la Sécurité publique après la crise d'Oka, qui ajoute que : « [...] toutes les précautions furent prises dès le début de la crise pour assurer que seraient respectés les droits garantis par les chartes. » (DANQ, 16 octobre 1990 : 4521-4527). Il rappelle une des leçons des événements d'Octobre 1970 : la mise en veilleuse des libertés fondamentales doit être justifiée par des arguments solides, ce qui ne fut pas le cas en 1970. Le ministre avance même une réponse à ceux qui auraient préféré une action plus « musclée » de la part de l'État québécois lors de la crise : il affirme qu'une action plus radicale aurait entraîné, certes, le retour plus rapide à une situation normale, mais au coût d'un prix tragique : celui de la suspension des libertés individuelles, et en même temps des risques beaucoup plus élevés de pertes de vies humaines (DANQ, 16 octobre 1990 : 4521-4527).

Un fossé de plus en plus grand

Si les événements d'Oka de 1990 ont permis de prendre conscience de l'ampleur du fossé qui sépare les deux parties et du manque de confiance mutuelle qui les caractérise, la violence de la crise et la détermination des Mohawks laissent entrevoir la création d'un problème latent de plus grande ampleur : celui de l'incompréhension qui se creuse de plus en plus et qui pourrait marquer les relations futures entre l'État du Québec et la nation mohawk et à plus large échelle, avec les nations autochtones. Cette conjoncture de tensions et la perspective d'une aggravation des relations entre les Mohawks et les responsables politiques permettent aux autorités de justifier leur gestion de la crise et l'importance d'une action rapide pour mettre fin au conflit. La perspective de la création d'un fossé de plus en plus grand demande la reprise du dialogue immédiatement après la fin de la crise pour éviter la suspension définitive des négociations. La sortie de crise chaotique permet d'imaginer une cohabitation future difficile : chaque partie s'est retranchée dans son propre camp et les négociations sont inexistantes. À l'Assemblée nationale, les responsables politiques discutent de l'importance de cesser de tenter de définir le futur des Autochtones pour eux-mêmes et de la mise en place d'une relation saine avec les Mohawks qui est tributaire de l'établissement de nouvelles bases de négociations (DANQ, 16 octobre 1990 : 4529-4532).

Le nouveau responsable du Secrétariat aux Affaires autochtones qui entre en poste en octobre 1990, Christos Sirros, déclare que la crise d'Oka met au jour les dangers qui guettent la société québécoise si cette situation de tensions n'est pas prise en main. Il propose de travailler à un but commun aux nations autochtones et aux responsables politiques, celui d'établir un « climat de confiance [...] basé sur l'acceptation mutuelle, sur l'ouverture, et axé sur l'avenir. » (DANQ, 16 octobre 1990 : 4533-4537). Il mentionne également deux leçons à retenir de la crise : la situation particulière des Mohawks, à laquelle il se promet de faire face, et la nécessité d'une nouvelle relation à établir avec les nations autochtones du Québec.

Conclusion

Cette analyse « de l'intérieur » du conflit à Oka en 1990 permet de comprendre comment, dans une situation de crise comme celle-là, les autorités définissent les priorités et mettent en place les mécanismes pour remédier à la situation. Le retour à l'ordre public et le maintien de la sécurité civile sont prioritaires pour les responsables politiques. Après avoir évalué le conflit et ses composantes, ainsi que les risques associés à la crise, les autorités mettent évidemment en place des solutions afin de mettre fin à la crise. À Oka, ces solutions passent par la mise en place de négociations – qui se tiendront tout au long de la crise, même si ce sont plutôt les confrontations qui sont couvertes par les médias – et évidemment, l'appel aux forces de l'ordre. Également, afin de conserver leur légitimité à la tête de l'État, les responsables politiques

usent de différentes stratégies pour convaincre les citoyens de la nécessité de leurs actions. La rhétorique du discrédit de la cause des Mohawks, qui vise la délégitimation de leurs revendications, est une des stratégies adoptées par les autorités pour justifier leurs actions pendant la crise.

25 ans après la crise d'Oka, plusieurs éléments du conflit restent incompris et le souvenir des événements est douloureux, tant chez les citoyens que chez les autorités, et évidemment chez les nations autochtones. Qu'a-t-on appris de cette crise ? Certes, des pas ont été franchis dans l'établissement d'une relation plus saine entre les nations autochtones et l'État. La crise a permis d'éveiller les consciences à propos du traitement réservé aux Autochtones, comme en témoigne la mise en place de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, mise en place en 1991. On peut également penser à la Paix des Braves, signée en 2002, donnant aux Cris de la Baie James une certaine autonomie gouvernementale. Mais réellement, cette autonomie gouvernementale revendiquée par les nations autochtones est assez peu présente sur le territoire du Québec. L'attitude paternaliste des autorités est toujours dénoncée par les chefs autochtones. Plusieurs des négociations entreprises à la suite de la crise d'Oka sont dans une impasse. Avec l'annonce du nouveau Plan Nord du gouvernement Couillard, une porte s'ouvre pour laisser plus de place aux nations autochtones dans les dossiers les concernant. Les chefs autochtones ont accueilli les récentes propositions avec un enthousiasme prudent. Cette occasion d'établir une meilleure relation sera-t-elle saisie par les autorités ? « Le test s'en vient », dit Ghislain Picard, le chef de l'Assemblée des Premières nations du Québec et du Labrador (*Le Devoir*, 9 avril 2015 : A3).

---

1 Accord de pré-négociation qui porte notamment sur le libre accès aux médicaments et aux vivres sur le territoire de Kanesatake.

2 Ce regroupement avait été créé en 1986 pour manifester contre l'établissement à Oka d'un centre de désintoxication pour les Autochtones.

3 Dans son Rapport d'enquête sur les causes et circonstances entourant la mort du caporal Lemay (1995), le coroner Guy Gilbert, après plusieurs audiences, établit que « le caporal a été abattu d'un tir intentionnel d'un tireur installé dans les limites de la pinède, alors occupée par des Mohawks munis d'armes militaires ». Sans faire totalement la lumière sur la situation, les conclusions du coroner permettent toutefois d'éliminer les possibilités d'une mort accidentelle et provoquée par un collègue. Pour plus de renseignements ou pour un avis sur le rapport du coroner, voir Gilles Lesage, « Oka : une gaffe de société », *Le Devoir*, 17 août 1995, p. A6.

4 La *Loi sur les mesures de guerre* est une loi spéciale qui confère de larges pouvoirs au gouvernement fédéral pour assurer le maintien de la sécurité et de l'ordre en temps de guerre et d'insurrection. Elle donne à la police des pouvoirs spéciaux d'appréhender et de chercher des personnes sans justifications et de retenir des personnes pendant 90 jours sans devoir donner de raisons. Lorsqu'elle est appliquée en octobre 1970, cette suspension des droits et libertés civiles cause une grande controverse.

Bibliographie

Sources

Commission des droits de la personne du Québec, *Le choc collectif : rapport,* Québec, Commission des droits de la personne du Québec, 1991.

Débats de l'Assemblée nationale du Québec (DANQ), 1990.

S.A., « Nouveau Plan Nord : les écologistes et le milieu des affaires trouvent leur compte », *Le Devoir,* 9 avril 2015, p. A3.

Ouvrages et articles

BOUDREAULT, René, *Du mépris au respect mutuel,* Montréal, Écosociété, 2003.

BRISSON, Réal, *Oka par la caricature : deux visions d'une même crise,* Québec, Septentrion, 2000.

CIACCIA, John, *La crise d'Oka : miroir de notre âme,* Montréal, Leméac, 2000.

DAGENAIS, Bernard, *La crise d'Octobre et les médias : le miroir à dix faces, essai,* Outremont, VLB Éditeurs, 1990.

GUILBEAULT-CAYER, Émilie, *La crise d'Oka, au-delà des barricades,* Québec, Septentrion, 2013.

LAURENDEAU, Marc, *Les Québécois violents,* Montréal, Boréal, 1990.

LEROUX, Manon, *Les silences d'Octobre : le discours des acteurs de la crise de 1970,* Montréal, VLB, 2002.

TRUDEL, Pierre et Micheline Chartrand, « Éveil du nationalisme et relations entre Kahnawake et les communautés voisines : entretien avec Brian Deer et Kanatakta », *Recherches amérindiennes au Québec,* Vol. XXI, Nos 1-2, 1991, pp. 118-125.

YORK, Geoffrey et Loreen PINDERA, *People of the Pines : The Warriors and the Legacy of Oka,* Toronto, Little & Brown, 1991.

« Un peu de lumière dans la grande noirceur » Changements et permanences sous Duplessis : 1944-1959

Renaud Vimond
Étudiant au baccalauréat en enseignement secondaire, UQTR

En cours d'histoire au secondaire, une visite au musée est une bonne façon d'aider les apprenants à se représenter concrètement le passé. La proximité avec les objets du passé les aide à associer des concepts abstraits à des réalités tangibles et visibles. De plus, cette association se fait dans un contexte plus souple qui sort les apprenants de la routine de la classe, aidant ainsi à soutenir leur attention. Cependant, d'un point de vue didactique, ces visites au musée doivent être intégrées dans des situations d'apprentissages et d'évaluations plus larges pour être réellement efficaces. En relation avec la visite du musée Pierre- Boucher au Séminaire de Trois-Rivières, j'ai décidé d'étudier la réalité sociale : « la modernisation de la société québécoise (1929-1980) »[1]. Cette dernière sera approfondie à travers le contenu historique : « le Québec sous le gouvernement Duplessis (1944-1959) »[2]. Le concept central abordé sera la « modernisation » et les concepts particuliers seront les « tensions entre modernisme et conservatisme », l'« affirmation » et les « mentalités ». À travers ces différents concepts, j'ai décidé de travailler la compétence : « interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et plus particulièrement ses composantes : « explorer les réalités sociales sous l'angle du passé » et « envisager les réalités sociales dans leur complexité ». Dans un premier temps, je justifierai le choix de la compétence et de ses deux composantes, puis je présenterai ma situation d'apprentissage et d'évaluation en lien avec le concept central de « modernisation » et les concepts particuliers de « tension entre modernisme et conservatisme », « affirmation » et « mentalités ». En conclusion, je ferai une critique du matériel didactique choisi.

Compétence et composantes

La période du second gouvernement de Maurice Duplessis, de 1944 à 1959, est vue dans l'imaginaire populaire comme la période de la « grande noirceur » et de l'immobilisme politique et social. Cependant, ce concept s'est imposé à posteriori sous l'influence des forces qui ont pris le pouvoir après la mort de Duplessis. Il n'a de réalité que relative, par comparaison avec la « Révolution tranquille » : période qui a suivi le gouvernement Duplessis et qui a donné naissance à de grands bouleversements politiques, sociaux et économiques. En revanche, au regard des contemporains, la réalité était évidemment plus complexe. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), la compétence « interroger les réalités sociales dans une perspective historique » doit amener l'apprenant à exercer un regard critique sur les préconceptions existantes à propos des diverses réalités sociales étudiées : « il développe ainsi un mode de questionnement qui est essentiel à leur compréhension et l'éloigne d'une lecture superficielle »[3]. L'acquisition de cette compétence nécessite de développer un certain nombre d'habiletés qui permettent d'appréhender le temps historique dans toute sa complexité. La « perspective historique » que doit adopter l'apprenant va lui permettre d'« identifier les changements qui se sont opérés »[4]. Selon Johnson, la perception de ces changements aide l'apprenant à situer chronologiquement les contenus historiques. Ils permettent de situer la réalité sociale dans une période donnée en identifiant les différences, non seulement par rapport à notre époque, mais également par rapport aux différentes époques du passé. Cette « perspective historique » doit également amener l'apprenant à « interroger le passé des réalités sociales [...] en considérant les continuités et les changements »[5]. Johnson parle de « durée », une habileté qui entre en contradiction avec le « changement » et qui permet de « percevoir la continuité et la permanence »[6] dans l'action humaine. Cet aspect du temps historique se retrouve dans l'étude des traditions, des héritages, des croyances ou encore de la culture qui se transmettent entre les différentes générations d'une même société. La composante : « explorer les réalités sociales à la lumière du passé » éclaire les réalités sociales en faisant ressortir, non seulement les causes et les conséquences de ces réalités, mais également en les expliquant à travers le regard de ceux qui les ont vécues. Johnson explique que « tout passé fut vécu comme présent » et qu'ainsi il ne peut se résumer à une série causale d'évènements[7]. Le passé historique est complexe car il traite de réalités humaines, de choix humains. L'enseignant doit donc viser une

certaine objectivité à travers la pluralité des explications. La composante « envisager les réalités sociales dans leur complexité » remplit cette fonction.

Situation d'apprentissage et d'évaluation
Visite au musée

Ma situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) s'étend sur trois périodes. La première période de soixante-quinze minutes est consacrée à la visite du musée Pierre-Boucher à Trois-Rivières. L'enseignant demande aux élèves de porter particulièrement attention aux éléments de la visite qui portent sur la vie et les réalisations de Maurice Duplessis.

Initialisation et sensibilisation

Au début de la seconde période, l'enseignant inscrit au tableau l'énoncé intrigant : « un peu de lumière dans la grande noirceur ». Le plan du cours est également inscrit au tableau : « 1. Le Québec sous Duplessis, présentation. 2. Étude de documents en groupe. 3. Synthèse en groupe classe. ». Le plan permet aux élèves de se situer dans la progression du cours et de limiter le décrochage cognitif. Puis, l'enseignant fait un retour sur la visite du musée pendant cinq minutes grâce à une tempête d'idées. L'enseignant oriente les élèves vers les objets de vie courante (la radio), le caractère religieux de l'enseignement ou encore les références culturelles (peintures, musique classique…) et nationales (drapeau). Le rappel des connaissances antérieures est une stratégie pédagogique pour contrer le processus d'oubli. Hermann Ebbinghaus a établi en 1885 une courbe de l'oubli qui explique qu'après vingt-quatre heures, nous retenons quatre-vingt pour cent de l'information perçue, quarante pour cent après deux jours et de cinq à dix pour cent au bout d'une semaine. Cependant, s'il y a une révision de l'information dans les premières vingt-quatre heures, la rétention d'information sera maintenue à soixante pour cent tout au long de la semaine. De plus, même si l'information est mémorisée, l'oubli fait son œuvre si cette information n'est pas réutilisée (Bowd, McDougall et Yewchuck dans Vienneau)[8]. La répétition est donc souvent nécessaire.

Amorce

Dans un troisième temps, l'enseignant présente le contexte politique et économique durant vingt minutes. L'enseignant dit aux élèves de l'écouter et précise qu'il donnera un résumé des notes de cours à la fin de la période. Après la fin de la Deuxième Guerre mondiale, le Québec et le Canada, comme la plupart des pays occidentaux, connaissent une période de croissance économique. À ce stade l'enseignant construit avec les élèves une carte conceptuelle sur le phénomène économique des Trente Glorieuses. Pour ce faire, il pose une série de questions et guide les élèves vers les réponses. Il remplit les cases devant eux grâce au tableau blanc interactif (TBI). L'enseignant conduit ainsi les étudiants à tenir deux des rôles de l'apprenant selon le constructivisme. D'après Charron et Raby, l'élève doit être un apprenant actif : ici les étudiants construisent leur apprentissage grâce à la carte conceptuelle. De plus, les élèves partagent leurs réponses avec le reste du groupe-classe, ce qui développe le rôle social de l'apprenant à travers la co-construction du savoir[9].

L'État fédéral s'occupe de plus en plus de la protection sociale des habitants du Canada grâce à la mise en place, par exemple, des pensions de vieillesse pour tous les Canadiens âgés de 70 ans et plus en 1951 et de l'assurance-hospitalisation en 1957. Le gouvernement fédéral investit le champ social car les provinces n'ont pas les moyens d'en assumer le financement bien que ce soit de juridiction provinciale. Le Québec et l'Ontario, les deux provinces les plus riches, s'opposent à ce qu'ils perçoivent comme une atteinte à l'autonomie des provinces[10].

Au Québec, l'économie se développe rapidement grâce aux capitaux étrangers, notamment dans l'exploitation des ressources naturelles, ce qui permet le développement des régions périphériques[11]. L'enseignant montre ces régions sur une carte du Québec sur laquelle il aura préalablement placé les différentes mines ouvertes durant cette période, leurs dates d'ouverture ainsi que les minerais qui y sont extraits. C'est d'ailleurs lors d'une visite à Schefferville que Duplessis meurt en 1959.

L'enseignant montre une photo de Maurice Duplessis et décrit les grandes lignes de sa vie politique. Il devient premier ministre du Québec une première fois de 1936 à 1939. Il est réélu en 1944 et reste au pouvoir jusqu'à sa mort, en 1959. Il gagne alors quatre élections (1944, 1948, 1952 et 1956) avec son parti l'Union Nationale, parfois grâce à des pratiques électorales douteuses (achat de votes, promesses de projets pour les comtés qui lui sont favorables). Il met en avant les valeurs traditionnelles catholiques et le capitalisme. Ainsi, il s'oppose à toute intervention de l'État dans le domaine social, réservé à l'Église[12] et dans le domaine économique, réservé au privé.

Travail en groupe « découpage » : étude de documents

Dans le travail en groupe, le concept central « modernisation » et les concepts particuliers « tensions entre modernisme et conservatisme », « affirmation » et « mentalités » seront plus particulièrement approfondis. La classe est répartie en quatre groupes d'experts : « économie », « société », « politique » et « vie quotidienne et culture ». Chaque groupe se voit remettre un cahier composé de divers documents sur la société québécoise entre 1944 et 1958. Pour une classe de trente élèves par

exemple, il y aura trois équipes de huit et une équipe de six. Le choix des équipes et leur forme est essentielle : ce sont, d'après la catégorisation de Proulx, des équipes nombreuses. Ce type de groupe d'apprentissage permet d'utiliser toute la pluralité du groupe-classe. De plus, l'enseignant peut intervenir plus longtemps au sein de chaque équipe. Des groupes de moins de dix élèves permettent des activités moins longues, la participation de tous et des échanges moins superficiels[13]. De même le « travail en complémentarité » qui consiste, comme c'est le cas ici, à faire travailler chaque équipe sur une sous-partie de l'activité d'apprentissage favorise la collaboration entre les pairs, puisque le travail de chacun bénéficie à tout le groupe-classe[14]. Les apprenants doivent faire ressortir des documents et de la visite au musée, les éléments de modernisation et de conservatisme. L'activité dure vingt minutes. L'enseignant guide les élèves dans leur démarche. Lorsque le consensus est établi sur ce qui relève du modernisme et du conservatisme, chaque élève note les éléments propres à son groupe d'experts dans un tableau à double entrée.

Travail en groupe « découpage » : tableau à double entrée

Chaque expert revient ensuite dans un groupe de base hétérogène pour présenter son travail. Les quatre groupes doivent faire une synthèse dans un tableau à double entrée : « économie », « société », « politique » et « vie quotidienne et culture » d'une part et conservatisme et modernisme, d'autre part. L'activité dure quinze minutes. L'enseignant guide les élèves dans leur démarche. L'enseignant s'assure que la répartition des étudiants entre les groupes d'apprentissages soit réellement aléatoire. En effet, l'hétérogénéité a une fonction pédagogique. Selon Johnson et Johnson, le groupe doit être varié sur le plan du genre, l'origine sociale, culturelle ou ethnique. Cette variété garantit des échanges nombreux, pluriels et enrichissants. Selon Nemeth, ce mode de regroupement encourage la « pensée divergente », c'est-à-dire des pensées originales qui viennent enrichir et approfondir certaines approches plus classiques ou encore des préconceptions erronées ou incomplètes[15]. Chaque étudiant dépend donc des autres membres du groupe dans l'élaboration d'une réponse pertinente, affinée et profonde ce qui, selon Gillies et Ashman, encourage le développement de l'altruisme[16]. Ils rejoignent ainsi les principes de la pédagogie humaniste.

Conclusion-synthèse

Pour conclure le cours, l'enseignant revient en groupe-classe. Il fait alors une synthèse grâce à la correction du tableau. Il le complète avec la participation des élèves. Puis il revient sur l'énoncé intriguant et fait comprendre aux élèves quelle démarche doit être la leur quand ils appréhendent une réalité historique. Ils doivent dépasser leurs préconceptions, être rigoureux et chercher à avoir une vision globale et complexe de la réalité, en prenant en compte la mentalité de ceux qui l'ont vécue. L'enseignant met ainsi en évidence les exigences de la compétence utilisée dans le cadre de ce cours. Il met aussi en place une classe réflexive. Selon Bruning, Schraw et Norby, la classe réflexive, en tant que modèle de classe constructiviste doit favoriser le développement de la métacognition[17], c'est-à-dire la prise de conscience et la modélisation des stratégies cognitives par les élèves eux-mêmes.

L'évaluation formative : le débat

L'évaluation formative se fait lors d'une troisième période. Le groupe-classe est alors séparé en deux. Un élève est président de séance et greffier : il gère les temps de parole qui doivent être égaux et à tour de rôle. Il prend également des notes qui seront distribuées à toute la classe. La question est : « le duplessisme est-il un temps de modernisation de la société ou un temps de conservatisme ? ». Les élèves doivent illustrer leurs arguments par des faits. Le débat pendant un autre cours permet le rappel des connaissances, il permet de les synthétiser et de les utiliser dans un autre contexte. Par cette activité, l'enseignant met en place une communauté d'apprenants chère aux principes de socioconstructivisme, présents notamment chez Vygotski. Chez ce dernier, le rôle de l'élève est d'être un « apprenant social »[18]. Il doit participer à sa propre socialisation au sein du groupe-classe. Ce groupe doit devenir un lieu communautaire d'échange, de respect et de coopération, favorisant le développement des habiletés interpersonnelles[19]. Le débat facilite également le transfert des informations par cet apprenant. Selon Péladeau, Forget et Gagné, le transfert est la capacité de réutiliser des connaissances ou des compétences dans une autre situation-problème à difficulté supérieure (transfert vertical) ou identique (transfert horizontal). Ausubel parle alors d'apprentissage significatif[20].

De plus, l'évaluation formative en soutien à l'apprentissage sert à vérifier la qualité de l'apprentissage. C'est un état des lieux qui sert à réguler à la fois les stratégies cognitives de l'élève et la performance des stratégies d'enseignement. Cette évaluation doit donc avoir une répercussion sur l'action des apprenants et des enseignants pour être efficace. Elle sert à moduler, à infléchir nos comportements en vue de la réussite des apprenants[21]. L'enseignant revient donc sur les notions les moins bien comprises en guise de rétroaction, s'il y a lieu.

Conclusion : critique du matériel didactique

La visite au musée permet à l'enseignant de mieux appréhender le passé historique dont traite la SAÉ. En effet, grâce à la proximité des objets de la vie quotidienne

ou publique ayant appartenu à un personnage historique, l'enseignant illustre son propos. L'élève peut alors associer un savoir à des images, transformant ainsi « le recul dans le temps d'une opération abstraite à une opération concrète »[22], ce que Johnson nomme « l'évocation ». L'association de savoirs historiques à des images favorise la rétention de ces informations dans la mémoire à long terme. Elles font le lien avec le savoir appris en classe. Giordan écrit : « apprendre, c'est mettre en réseau »[23]. Les liens que les élèves font entre les deux leur permettent d'enrichir, d'approfondir et d'ancrer dans le long terme leur compréhension de la réalité sociale. Cependant, une visite au musée avec des élèves de secondaire réclame beaucoup d'organisation. L'enseignant doit planifier la sortie scolaire avec le reste de l'équipe-école dont les cours seront perturbés par cette sortie. De plus, cet outil didactique a un coût que l'école ne peut pas toujours assumer, surtout si le déplacement est long. La visite étant assez courte, il serait judicieux de la jumeler avec une visite au musée Boréalis de Trois-Rivières qui prévoit plusieurs activités pédagogiques en lien avec le PFÉQ dans plusieurs disciplines, ce qui permettrait une activité interdisciplinaire. Le visionnement d'un film d'époque, l'utilisation du matériel (textes, reportages vidéos, extraits radiophoniques) sur le site des archives de Radio Canada (http://archives.radio-canada.ca/politique/provincial_territorial/dossiers/1267/) ou encore le volet historique du site du ministère de la justice du Québec (http://www.drapeau.gouv.qc.ca/drapeau/histoire/fleurdelise.html) pourraient être de bonnes alternatives réclamant une organisation beaucoup moins importante de la part de l'enseignant. Cette activité pourrait même avoir lieu dans le cadre d'une démarche de recherche sur Internet, en lien avec les technologies de l'information et de la communication (TIC). Le cognitivisme reconnaît qu'il existe différents styles cognitifs qui ne doivent pas être envisagés comme des catégories distinctes mais bien comme des éléments d'un continuum. Chaque étudiant apprend différemment. De la Garanderie, par exemple, distingue en 1980 les styles visuels et auditifs[24]. L'enseignant stratégique, c'est-à-dire l'enseignant idéal, selon les cognitivistes, doit donc varier les stimulis. Diffuser une vidéo ou aller au musée en sont des exemples. L'enseignant favorise également l'enregistrement sensoriel de l'information en agissant sur l'attention sélective, en précisant ce sur quoi il faut porter attention. La variation des stimulis agit également sur la capacité d'attention des étudiants, limitée dans le temps et variée selon l'âge de l'apprenant, en limitant les décrochages cognitifs.

La carte conceptuelle, la carte des mines et la photo peuvent être utilisées sur le tableau blanc interactif (TBI), en collaboration avec les élèves. Chaque élève peut venir remplir des cases vides et ainsi co-construire son savoir avec le reste du groupe-classe. La maîtrise du TBI réclame cependant une certaine formation que tous les enseignants ne possèdent pas. De plus, toutes les écoles n'en sont pas équipées. L'activité peut alors se faire grâce au logiciel PowerPoint que l'enseignant complète devant les élèves, au tableau ou même sur des feuilles distribuées en classe.

Les cahiers de documents peuvent être en version papier ou informatique, si l'école travaille avec des tablettes par exemple. Cette activité réclame une préparation assez longue pour une période historique assez courte, elle peut donc être élargie à toute la réalité sociale, de 1930 à 1980, sur un cours complet, par exemple. Cependant, le manuel donne accès facilement à différents documents historiques[25]. L'étude de document et la conception d'un tableau à double entrée sont des techniques essentielles à acquérir pour des élèves dans le cours d'univers social. Elles permettent de répondre aux exigences de la compétence « interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et des deux composantes choisies pour ce cours. En effet, les élèves entrent en contact avec les mentalités et les réalités quotidiennes des Québécois à cette époque. Elles aident également à cerner et à mémoriser les éléments de la réalité sociale dans toute leur complexité. Selon Sweller, la théorie de la charge cognitive démontre que la représentation en schéma ou en tableau agit sur deux niveaux. Elle permet de compenser les capacités limitées de la mémoire de travail, ou mémoire à court terme qui gère « le traitement des informations, ainsi que l'apprentissage des nouvelles connaissances et des nouvelles compétences »[26]. En effet, la mémoire à court terme ne peut gérer que 5 à 9 informations en même temps[27]. Elle permet donc de dépasser cette limite et d'éviter « la surcharge cognitive ». Ainsi le tableau permet de différencier les évolutions et les permanences de la société québécoise à cette époque selon quatre perspectives différentes, de les organiser et de les visualiser en très peu de temps. C'est également un bon outil de révision et de préparation des évaluations.

1 Québec. « Chapitre 7 : Domaine de l'univers social ». *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007, 1 vol : p 55-59.

2 Québec. « Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire ». *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011. p 20-21.

3 Québec. *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007, 1 vol. p 344.

4 Johnson, Micheline. *L'histoire apprivoisée.* Montréal,

éditions Boréal express, 1979. p 71.

5 Québec. *Op. cit*. p 344.

6 Johnson. *Op. cit,* p 71.

7 Johnson, Micheline. *L'histoire apprivoisée*. Montréal, éditions Boréal express, 1979. p 83-87.

8 Vienneau, Raymond. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2011. p 149.

9 Charron, A et Raby, Carole. « Synthèse sur le socioconstructivisme ». Raby, Carole et Viola, Sylvie, dir. *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou, Les Éditions CEC, 2007 : 119-133.

10 Allo Prof. *Le gouvernement Duplessis (1944-1959)*. Site internet http://bv.alloprof.qc.ca/histoire/histoire-et-education-a-la-citoyennete-%282e-cycle-du-secondaire%29/la-modernisation-de-la-societe-quebecoise-%281930-1980%29/le-gouvernement-duplessis-%281944-1959%29.aspx [en français]. Mise à jour en 2013. Consultée le 18 février 2015.

11 Fortin, Sylvain et al. *Fresques. Histoire et éducation à la citoyenneté, 2e cycle du secondaire, 1ère année. Manuel de l'élève B*. Montréal, éditions de la Chenelière, 2007. p 160.

12 *Ibid*, p 161.

13 Proulx, Jean. *Le travail en équipe*. Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec, 1999. P 53.

14 *Ibid*. p 73.

15 Baudrit, Alain. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie*, vol. 153 (2005) : p 121.

16 *Ibid.* p 122.

17 Vienneau, Raymond. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2011. p 185.

18 *Ibid*. p 181.

19 *Ibid*. p 190.

20 Vienneau, Raymond. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2011. p 154.

21 Québec. *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle : être évalué pour mieux apprendre*. Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 1 vol. p 29.

22 Johnson, Micheline. *L'histoire apprivoisée*. Montréal, éditions Boréal express, 1979. p 79.

23 Giordan, A. « Apprendre, une activité d'élaboration de sens ». *Apprendre !* Paris, Édition Bélin, 1998. p 123.

24 Vienneau, Raymond. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2011. p 132.

25 Fortin, Sylvain et al. *Fresques. Histoire et éducation à la citoyenneté, 2e cycle du secondaire, 1ère année. Manuel de l'élève B*. Montréal, éditions de la Chenelière, 2007. p 160-169.

26 Dupays, A. et Didierjean, A. « Impact du mode d'organisation de la tâche en résolution de problèmes sur la réussite et l'apprentissage. Résolution de problèmes et apprentissage ». *Psychologie française*, vol. 57, no 1 (2012) : p 3.

27 Vienneau, Raymond. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2011. p 126.

Bibliographie

Baudrit, Alain. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie*, vol. 153 (2005) : 121-149.

Brouillette, Benoit. « L'expansion minière vers le Nord de la Province de Québec ». *Annales de géographie*, vol. 59, no 313 (1950) : 38-43.

Charron, A et Raby, Carole. « Synthèse sur le socioconstructivisme ». Raby, Carole et Viola, Sylvie, dir. *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou, les Éditions CEC, 2007 : 119-133.

Dupays, A. et Didierjean, A. « Impact du mode d'organisation de la tâche en résolution de problèmes sur la réussite et l'apprentissage. Résolution de problèmes et apprentissage ». *Psychologie française*, vol. 57, no 1 (2012) : p 1-15.

Fortin, Sylvain et al. *Fresques. Histoire et éducation* à la citoyenneté, *2e cycle du secondaire, 1ère année. Manuel de l'élève B*. Montréal, éditions de la Chenelière, 2007. 326 p.

Giordan, A. « Apprendre, une activité d'élaboration de sens ». *Apprendre !* Paris, éditions Bélin, 1998. p 113-125.

Johnson, Micheline. *L'histoire apprivoisée*. Montréal, éditions Boréal express, 1979. 216 p.

Proulx, Jean. *Le travail en équipe*. Sainte Foy, PUQ, 1999. 135 p.

Québec. « Chapitre 7 : domaine de l'univers social ». *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007, 1 vol. 105 p.

Québec. *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle : être évalué pour mieux apprendre.* Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 1 vol. 68 p.

Québec. *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007, 1 vol. 631 p.

Québec. « Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire ». *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011. 55 p.

Vienneau, Raymond. *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques.* Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2011. XII-324 p.

Allo Prof. *Le gouvernement Duplessis (1944-1959)*. Site internet http://bv.alloprof.qc.ca/histoire/histoire-et-education-a-la-citoyennete-%282e-cycle-du-secondaire%29/la-modernisation-de-la-societe-quebecoise-%281930-1980%29/le-gouvernement-duplessis-%281944-1959%29.aspx [en français]. Mise à jour en 2013. Consultée le 18 février 2015.

Faire des élèves des citoyens : l'importance de l'éducation civique

Émily Barrette
Chef de projet chez CIVIX

Comment s'assurer que les élèves deviendront des citoyens dynamiques, engagés et actifs ? Depuis les dernières décennies, le taux de participation électorale au Canada, et dans plusieurs pays développés, subit un déclin soutenu. Au Canada, la participation électorale globale a chuté de 79 % en 1962 à 61,1 % en 2011, et a atteint son niveau le plus bas depuis la Confédération lors des élections fédérales de 2008, où seulement 58,8 % de l'électorat a voté. Lors des élections municipales, la participation électorale est souvent beaucoup plus basse. Par exemple, en moyenne, seulement 50 % des électeurs ont voté aux élections municipales québécoises en 2013. La baisse du taux de participation électorale au Canada est attribuée en grande partie au déclin du taux de vote chez les jeunes (18-24 ans), qui diminue avec chaque génération (Figure 1). Seulement 39 % des jeunes électeurs se sont présentés aux urnes en 2011, en contraste avec 70 % des électeurs âgés de 55 ans et plus. Les études démontrent que si les jeunes n'exercent pas leur droit démocratique dès la majorité, ils continueront à ne pas voter tout au long de leur vie. Par conséquent, il est nécessaire de trouver des moyens d'encourager la participation électorale des jeunes à la première occasion.

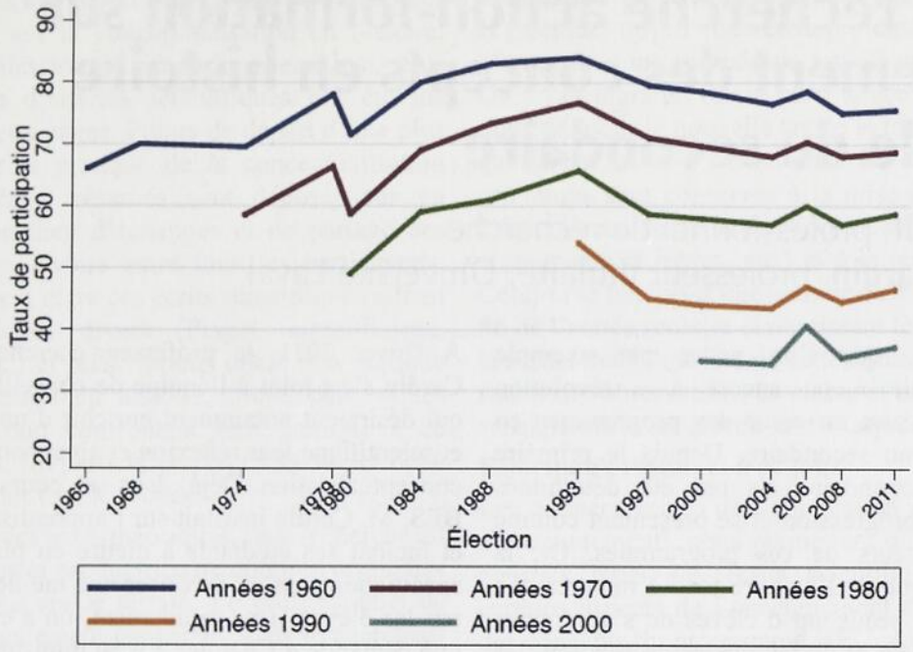
Comment lutter contre le déclin de la participation électorale chez les jeunes ? L'éducation civique est une partie de la solution. CIVIX est un organisme de bienfaisance national non partisan, dont la mission consiste à inciter les jeunes Canadiens et Canadiennes à devenir des citoyens dynamiques, engagés et actifs. Depuis 2002, cet organisme offre gratuitement aux écoles primaires et secondaires des programmes qui mettent l'accent sur différents thèmes liés à l'éducation civique : les élections, les budgets et la représentation. Le programme phare de CIVIX est le Vote étudiant, un programme de simulations d'élections qui est offert aux écoles pendant les campagnes électorales officielles et qui donnent l'opportunité aux jeunes de participer pleinement aux élections dans leur communauté.

Les écoles inscrites au Vote étudiant reçoivent tout le matériel nécessaire afin de promouvoir la démocratie lors des campagnes électorales : des isoloirs, des urnes, les bulletins de votes, des affiches publicitaires du Vote étudiant, des outils pédagogiques et un guide d'élections. Le programme explore une série de thèmes importants dont la démocratie, les ordres de gouvernement au Canada, le système électoral, les partis politiques, le rôle des médias, et il encourage les discussions à la maison. Le format du programme varie selon les écoles et il s'adapte aux exigences de chacune : la participation d'une seule classe, de toutes les classes d'un niveau, voire même de l'école au complet. Plusieurs activités supplémentaires sont fortement encouragées pour enrichir davantage l'expérience, comme le visionnement du débat des chefs à l'école ou un débat avec les candidats locaux à l'école. L'activité culminante du programme est un vote sur les vrais candidats de la circonscription électorale de l'école. Cette activité permet aux élèves de participer et d'exprimer leur droit de vote tout en encourageant leurs parents à faire de même. Les élèves jouent aussi les rôles clés de scrutateurs, de greffiers et d'agents électoraux, tout comme dans un vrai bureau de scrutin, et s'assurent du bon déroulement du vote. Les résultats du vote sont recueillis par l'équipe de CIVIX et diffusés le jour de l'élection officielle, après la fermeture des bureaux de scrutin.

Lors de la dernière élection fédérale en 2011, plus de 3 700 écoles ont participé au programme Vote étudiant, représentant 301 des 308 circonscriptions électorales à travers le Canada. Plus de 560 000 élèves ont exprimé leur suffrage, dont 36 000 élèves au Québec. Il est intéressant de noter que les élèves prévoient souvent le résultat du vote actuel, et ce de manière très précise, parfois même plus que les sondages ! Par exemple, lors des élections fédérales de 2011, les élèves ont voté pour un gouvernement minoritaire conservateur, avec le NPD comme opposition officielle. Au Québec, la vague orange a été observée autant chez les élèves que chez les adultes.

L'objectif du programme est de bâtir l'habitude du vote chez les jeunes, ainsi que de développer leurs compétences civiques *avant* qu'ils obtiennent l'âge de voter. En effet, un des facteurs les plus importants pour prédire si un jeune se présentera aux urnes est que cette personne ait déjà voté, et le Vote étudiant donne aux jeunes cette première expérience de vote si cruciale. C'est en vivant la démocratie et les élections que ces concepts prennent

Figure 1 : Taux de participation électorale moyen par cohorte, de 1965 à 2011



vie. Ainsi, le programme Vote étudiant offre aux jeunes, souvent pour la première fois de leur vie, la chance de développer leurs propres points de vue sur les enjeux et les partis politiques, de suivre une campagne électorale et d'exercer leur droit de vote.

Élections Canada a commandé une étude indépendante du programme Vote étudiant en 2011, pour évaluer l'impact de la participation au programme chez les enseignants, les élèves et les parents. Les résultats de l'étude sont très positifs. Chez les enseignants, 85 % ont rapporté qu'ils ont davantage confiance dans leurs compétences en éducation civique et que la participation au programme leur a permis d'approfondir leurs propres connaissances politiques. Chez les élèves, leur participation au programme a renforcé leur sens du devoir civique et de l'importance du vote, et a augmenté leur intérêt pour la politique, leurs connaissances politiques, leur compréhension du processus électoral et les échanges en famille. Selon l'Enquête nationale auprès des jeunes (étude commandée par Élections Canada en 2011), la consolidation de ces quatre caractéristiques aide à accroître la probabilité que les jeunes électeurs se présentent aux urnes. Finalement, chez les parents, 61 % estiment que la participation de leur enfant au programme a contribué à approfondir leurs propres connaissances politiques et des élections. De plus, 20 % des parents qui ont voté ont indiqué que la participation de leur enfant au programme a eu une incidence positive sur leur propre décision de voter. Par conséquent, le Vote étudiant développe chez les jeunes les caractéristiques de futurs électeurs dans l'objectif de bâtir l'habitude du vote et d'augmenter la probabilité de leur participation électorale à l'âge de 18 ans. Le programme a aussi un important effet secondaire positif sur les parents et les enseignants.

Il est évident que les écoles ont un rôle clé à jouer dans la formation des compétences civiques des élèves, et qu'il faut profiter d'expériences pratiques et réelles pour donner vie aux concepts de démocratie, de représentation et de participation citoyenne. L'Enquête nationale auprès des jeunes recommandait de renforcer l'éducation civique auprès des jeunes et soulignait l'importance d'accroître leurs connaissances de la politique et de la démocratie au Canada, ainsi que leur motivation de voter. Plusieurs facteurs sont des indicateurs d'une plus grande participation électorale chez les jeunes, dont un haut niveau de scolarité, de revenu personnel et de participation sur le marché du travail. Le taux de participation est nettement plus élevé (90 %) chez les jeunes qui indiquent avoir souvent pris part à des discussions sur la politique ou sur le gouvernement à la maison, que ceux qui indiquent ne l'avoir jamais fait (57 %). Les écoles ont donc un rôle important à jouer afin de minimiser l'impact des différents facteurs sociodémographiques et familiaux, en donnant à chaque jeune les mêmes outils et les mêmes possibilités de vivre une participation citoyenne complète.

En vue de l'élection fédérale le 19 octobre 2015, le programme Vote étudiant sera offert gratuitement à toutes les écoles primaires et secondaires du Canada, en partenariat avec Élections Canada. Inscrivez votre école au programme et mettez la démocratie à l'agenda cet automne !

Projet de recherche action-formation sur l'enseignement des concepts en histoire au 2e cycle du secondaire

Gabriel Thériault, professionnel de recherche
Jean-François Cardin, professeur titulaire, Université Laval

Les concepts, que l'on pense par exemple à « démocratie » ou encore à « révolution industrielle », sont au cœur des programmes en univers social (US) au secondaire. Depuis le primaire jusqu'à la fin du secondaire, ils ont été déterminés suivant une certaine progression et se présentent comme des éléments fédérateurs de ces programmes. Or, la recherche en didactique de l'histoire tend à montrer que s'il est difficile pour beaucoup d'élèves de s'approprier les concepts historiques et de les mettre en relation, les processus intellectuels dont ils permettent la mise en action favorisent des gains cognitifs importants et améliorent la compréhension des phénomènes du passé. Ce constat, partagé par le ministère de l'Éducation, explique d'ailleurs la large part faite aux concepts dans les programmes d'histoire du secondaire.

Dans ce contexte, une équipe composée d'un chercheur de l'Université Laval et d'un professionnel de recherche, d'une part, ainsi que de conseillers pédagogiques en US de la région 03-12 (Québec et ses environs), d'autre part, a demandé et obtenu en 2011 une subvention dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7) visant à développer des stratégies pour accompagner et soutenir les enseignants en *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HÉC) dans leur enseignement des concepts. Les premiers devaient nourrir le projet d'un apport théorique et fournir un soutien logistique et organisationnel, tandis que les seconds apportaient leur connaissance pratique du milieu scolaire et leurs contacts privilégiés avec les enseignants. Ce projet en est à la fin de sa première phase d'opération (2011-2015) et est en attente d'un autre financement afin d'étendre l'expérience acquise au premier cycle du secondaire.

Origine du projet

Le projet s'inscrit dans une démarche de longue durée. Depuis plusieurs années déjà, des conseillers pédagogiques de la région 03-12, avec l'appui de leur commission scolaire, travaillaient sur la problématique de l'enseignement des concepts, notamment par une analyse des concepts prescrits dans les programmes en US et la création de tâches modèles d'enseignement-apprentissage destinées à supporter les enseignants en classe. Plus qu'une précieuse expérience de soutien auprès de ces derniers, ce travail initial a constitué la base même de notre projet.

À l'hiver 2011, le professeur-chercheur Jean-François Cardin s'est joint à l'équipe de conseillers pédagogiques qui désiraient notamment enrichir d'un apport théorique et scientifique leur réflexion et ainsi bonifier les tâches de conceptualisation. Déjà, dans ses cours de didactique au BES, M. Cardin insistait sur l'apprentissage des concepts et incitait ses étudiants à mettre en place des stratégies spécifiques pour en favoriser une meilleure appropriation par les élèves. Très rapidement, on s'entendit pour faire une demande « Chantier 7 » au ministère de l'Éducation, qui y répondit favorablement en novembre 2011 et permit alors le démarrage de cette recherche intitulée *Formation et soutien du personnel enseignant en Histoire et éducation à la citoyenneté dans l'enseignement-apprentissage des concepts au 2e cycle du secondaire*.

Objectifs

Les visées de cette recherche sont triples : 1) favoriser l'appropriation par les enseignants des concepts et de leur rôle dans la formation en histoire des élèves; 2) à cette fin, créer et valider des tâches modèles d'enseignement-apprentissage, ainsi que le matériel nécessaire au développement des concepts pour les enseignants et les élèves; 3) à partir de l'expérience ainsi acquise, concevoir et réaliser des formations auprès des enseignants sur les fondements théoriques et pratiques de l'apprentissage des concepts en HÉC.

Sont ainsi bien exposées les trois dimensions de ce projet de *recherche action-formation*. **Action**, en ce qu'il y a conception et création de matériel pédagogique, soit des **tâches** mises à l'essai par des enseignants qui sont accompagnés et observés, générant ainsi de riches données sur la conceptualisation tant du point de vue de l'enseignement que de l'apprentissage – car des données sont également recueillies auprès des élèves (*focus group*, questionnaires). Il y a donc un aspect foncièrement pratique, centré sur l'action en classe. **Formation**, car le projet encadre et soutient plusieurs enseignants dans leur volonté de repenser leur pratique enseignante en matière d'enseignement des concepts, expérience à partir de laquelle seront élaborés, à terme, des modules de formation destinés à l'ensemble des enseignants en HÉC de la région 03-12.

Enfin, et de manière plus générale, **recherche**, en ce

que les bases du projet s'appuient sur de solides assises théoriques élaborées au moyen d'une vaste recension des écrits scientifiques sur la conceptualisation en histoire, réalisée par le professionnel de recherche. Ainsi, plus d'une cinquantaine d'articles scientifiques ont été lus puis résumés sur deux pages. Points de départ d'une plus vaste réflexion sur la pratique de la conceptualisation en classe, ces mêmes résumés sont déposés sur un portail informatique, lieu d'échanges et de partage des informations et des savoirs entre tous les participants. Ainsi, la « rencontre » entre ces écrits scientifiques alliant fondements théoriques divers (Piaget, cognitivisme, constructivisme, etc.) et prescriptions quant à la pratique de la conceptualisation en histoire, d'une part, et les enseignants de terrain confrontant leur pratique à ce corpus, d'autre part, fut particulièrement féconde et riche d'enseignements pour tout le monde.

Ainsi bien assise sur des bases théoriques, cette recherche est également empirique et productrice de données originales issues d'observations sur le terrain. Le professionnel de recherche a donc également contribué, avec le chercheur universitaire et les conseillers pédagogiques, à la cueillette puis à l'analyse de données tirées de nos observations et de nos échanges avec les enseignants participants (enregistrements audio et vidéo). Nos résultats furent soumis aux enseignants et discutés avec eux, et de ces échanges furent tirés des conclusions et des principes d'action visant à mettre au point les meilleures pratiques pour amener les élèves à mieux conceptualiser en HÉC. Par exemple, à l'issue de la deuxième année d'opération, il fut convenu de miser de manière plus explicite sur les diverses techniques et formes de rétroaction afin d'amener les élèves à mieux saisir et s'approprier le sens des concepts enseignés et leurs divers attributs.

On le voit, le modèle général d'organisation du projet est fortement collaboratif. Il intègre, au cœur même de son processus, une étroite union entre ses trois pôles – université, conseillers pédagogiques et enseignants –, chacun nourrissant le projet de son apport, du plus théorique au plus pratique. D'ailleurs, cette collaboration de personne à personne se double d'une collaboration institutionnelle entre l'Université Laval, les commissions scolaires et les différentes écoles secondaires impliquées. À titre d'exemple, dix enseignants ciblés des commissions scolaires participantes, choisis par les CP pour leur intérêt et leur volonté de s'impliquer plus directement, ont collaboré de près aux travaux de l'équipe. Ils ont été notamment associés à la conception et à la validation des tâches.

Organisation du travail

Dès la première année d'opération, un cycle annuel de travail s'est mis en place et a fait ses preuves. En août, à la veille de la rentrée scolaire, une ou des rencontres ont lieu entre les conseillers pédagogiques, le chercheur universitaire et le professionnel de recherche afin de planifier l'année qui vient. L'automne est une phase de préparation et de formation des enseignants (théorique et pratique) qui se concrétise principalement par la tenue d'au moins une journée de travail avec les enseignants. On y fait alors un retour sur l'année précédente, fixe les objectifs pour la nouvelle année et met au point les tâches qui seront mises à l'essai dans les classes. L'hiver et le printemps sont consacrés à la mise à l'essai des tâches, à la collecte des données (observations, entrevues avec enseignants et élèves, etc.) et à la réalisation d'un bilan. Celui-ci se fait lors d'une journée de travail se tenant vers la fin de l'année scolaire et réunissant tous les partenaires de la recherche. C'est lors de cette rencontre que les données issues des observations en classe et des échanges avec les enseignants et les élèves sont analysées et discutées.

Principaux résultats à ce jour

Les données issues de l'application en classe des tâches d'enseignement[1], nous permettent de confirmer plusieurs constats issus des écrits scientifiques et de préciser certains aspects de l'enseignement et de l'apprentissage des concepts du programme HÉC. Allons-y d'abord avec quelques remarques générales qui ne surprendront guère les enseignants d'expérience mais qu'il convient tout de même de rappeler. Ainsi, une idée est revenue de manière récurrente dans nos échanges avec les enseignants participants, à savoir l'importance de bien s'approprier le concept pour bien l'enseigner. Les concepts sont des notions touffues, souvent polysémiques et s'incarnant de manière différente selon les époques et les contextes historiques. Si le concept de démocratie demeure toujours structuré autour des mêmes attributs essentiels qui lui donnent sa spécificité, il n'en demeure pas moins que la démocratie à Athènes, la démocratie à l'époque du Canada-Uni ou la démocratie dans le fonctionnement actuel de l'Assemblée nationale renvoient à trois formes bien différentes d'application du concept avec lesquelles l'enseignant doit être familier et à l'aise, d'autant que cette diversité est souvent une difficulté pour l'élève.

Sur un autre plan, nous avons noté que la perception qu'a l'enseignant de la capacité de ses élèves à réussir la tâche semble avoir une influence sur la réussite effective de ceux-ci. Ainsi, un enseignant qui doute d'avance de la capacité de ses élèves à réussir une tâche par laquelle ils explorent et « manipulent » de manière relativement autonome un concept complexe va souvent agir de manière plus directive et transmissive envers ces derniers, plutôt que de cadrer et de piloter leur démarche d'apprentissage. Ce qui nous amène à un constat que nos entrevues avec les élèves ont mis en lumière : l'enseignement des concepts en classe d'histoire reste encore très transmissif et déclaratif. Au départ de la recherche, en effet, dans nos échanges avec les enseignants, ces derniers justifiaient cela du fait que les concepts étant justement des notions complexes et structurantes, il fallait les enseigner de manière plus transmissive. Toutefois, nous avons été à même de

constater que plus le projet avançait, plus les enseignants reconnaissaient qu'un apprentissage plus actif et autonome permettait aux élèves de mieux se les approprier, de mieux en saisir la complexité et d'opérer plus facilement un transfert dans d'autres contextes que celui de la tâche.

Sur la base de ces considérations plus générales, nous avons pu cibler quelques pistes d'action qui nous semblent favoriser la conceptualisation en classe d'histoire :

- User de questions et de rétroactions fréquentes (pour faire « atterrir » et fixer la compréhension des élèves sur le concept).
- Dans cet esprit, élaborer une définition ou un schéma conceptuel en fin de tâche pour permettre une meilleure intégration/appropriation du concept.
- Modéliser ou exemplifier les opérations de base d'appropriation du concept (par exemple l'analyse de documents mettant en évidence des attributs du concept).
- Calibrer adéquatement le niveau de difficulté d'une activité ou de la tâche selon les capacités des élèves.
- Ramener le concept (le transférer) d'hier à aujourd'hui.
- Faire ressortir les continuités et les différences du concept selon les époques historiques.

À l'inverse, nos observations nous conduisent à identifier des pratiques pouvant nuire à la conceptualisation :

- Conceptualiser à la place des élèves (notamment lorsque ceux-ci piétinent).
- Laisser les élèves à eux-mêmes dans les phases de travail en équipe (certains attendent le retour en plénière pour se faire donner la « bonne » réponse; d'autres sont bloqués sur le « comment faire » et ont besoin d'un petit conseil pratique pour opérer).
- Marteler à outrance et de manière marquée le concept et ses attributs (un sentiment de lassitude peut s'installer alors chez les élèves pouvant générer une certaine démobilisation).

Du côté des élèves, nos données montrent qu'ils s'engagent activement pour la plupart dans le défi qui leur est soumis et qu'ils apprécient ce type de tâche où ils sont plus autonomes. Mais du même coup, ils expriment une certaine angoisse envers la réussite de la tâche et de la « bonne réponse » dans un mode de travail où ils se sentent parfois « sans filet », laissés à eux-mêmes, d'autant que ce modèle d'apprentissage, tel qu'indiqué précédemment, n'est pas courant dans leurs cours d'histoire. En effet, même si les démarches d'exploration autonome et de découverte sont relativement courantes dans d'autres matières – en sciences par exemple –, il reste que pour plusieurs des élèves que nous avons interrogés, l'histoire est perçue comme une matière que l'enseignant explique et transmet par sa parole et son discours.

En somme, nos résultats soulignent l'importance d'amener l'élève à explorer les concepts, à les travailler par lui-même. Ce qui ne signifie pas qu'il soit laissé seul à la dérive : au contraire, une guidance serrée et active de l'enseignant est d'autant plus nécessaire. La démarche de base que nous retrouvons sous des formes diverses dans nos tâches s'inspire en fait du modèle « classique » de la conceptualisation en histoire, modèle qui a été à quelques reprises exposé dans les pages de la revue *Traces*[2]. Ce modèle consiste à faire déduire par l'élève les attributs des concepts, à en arriver à construire avec lui une définition formelle commune – ou à tout le moins une représentation commune – et à « tester » celle-ci avec des exemples, des contre-exemples, des analogies, etc. Il s'appuie aussi sur des rétroactions fréquentes et échelonnées tout au long de la démarche, afin de vérifier explicitement et à chaque étape de leur construction la bonne compréhension des concepts par chacun des élèves. Enfin, il mise sur des approches pédagogiques variées, ce dont témoigne la diversité de structure de nos tâches.

Conclusion

Ce projet de formation continue, impliquant des enseignants, leurs conseillers pédagogiques et un chercheur universitaire (avec son professionnel de recherche), a connu un certain impact dans le milieu de l'univers social de la grande région de Québec. Le fait qu'une grande majorité des commissions scolaires de la région y ait été impliquée explique en partie cette reconnaissance et ce succès. Au moment d'écrire ces lignes (avril 2015), nous attendons la réponse du ministère de l'Éducation à la demande de renouvellement que nous avons soumise à l'automne 2014. Une réponse positive permettra de donner un deuxième souffle à cette recherche collaborative, de l'étendre au premier cycle du secondaire et d'en multiplier le rayonnement.

---

1 Les 6 tâches conçues pour le 2e cycle du cours HÉC sont toujours considérées à l'heure actuelle comme des « données de recherche ». Mais nous comptons éventuellement les finaliser et les mettre à la disposition de tous les enseignants du Québec. Nous sommes présentement en discussion avec le RECITUS à ce sujet.

2 Parmi bien d'autres, notons : Nicole Lebrun, « Stratégie de développement des concepts », dans *Traces*, vol. 34, no 3, mai-juin 1996, p. 10-14 et Laurent Lamontagne, « Modèle d'enseignement des concepts, comparaison des modèles d'Ausubel, de Desrosiers-Brüner et de Taba », dans *Traces*, vol. 34, no 1, janvier-février 1996, p. 15-20.

Destination Montréal 375e
Le pont Victoria

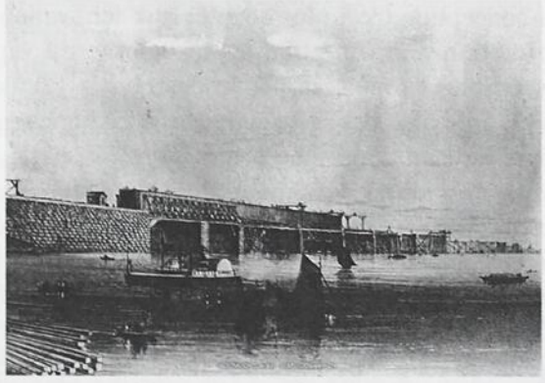
Geneviève Goulet, enseignante d'histoire au Collège Sainte-Anne de Lachine
Lise Guibault, bibliothécaire à la recherche bibliographique

En 2017, la ville de Montréal célébrera son 375e anniversaire de fondation. À sa façon, la SPHQ apporte sa contribution aux célébrations entourant cet anniversaire. Dans les numéros de *Traces* de 2015, des articles vous permettront d'en apprendre plus sur Montréal, cette ville au mille clochers.

En cette saison où les chantiers s'imposent sur le réseau routier de la métropole, *Traces* vous propose un article sur un joyau d'ingénierie considéré, lors de son inauguration, comme la huitième merveille du monde! Incroyable, mais vrai, il s'agit du pont Victoria ! Celui-là même qui enjambe le fleuve Saint-Laurent et qui relie Montréal à la rive sud. Dans le court texte qui suit, nous vous présentons l'histoire de ce pont.

Voie fluviale et canaux

Depuis sa fondation en 1642, l'île de Montréal utilise son réseau fluvial, soit la rivière des Outaouais, le Richelieu et surtout le fleuve Saint-Laurent comme principale voie de transport des marchandises au Canada. Avec des rapides obligeant un portage de douze kilomètres pour le transport en amont, Montréal constitue un point de transbordement inévitable pour les marchandises telles que la fourrure, le bois, les marchandises de traite, etc. Sous le régime britannique du début du XIXe siècle, le développement économique de la ville repose principalement sur l'activité maritime. À partir de 1809, des bateaux à vapeurs sillonnent le Saint-Laurent entre Montréal et Québec, puis vers le Haut-Canada. En 1831, le navire *Royal William* construit à Québec, mu en partie à vapeur, effectue une première traversée transatlantique, ouvrant la voie à l'ère des bateaux à vapeur. Le commerce avec la Grande-Bretagne, principalement celui du bois, est en plein essor dans la première moitié du XIXe siècle. Grâce au canal Lachine et au canal Rideau, le trafic maritime domine sur le Saint-Laurent dans les années 1840. Or, avant la construction du pont Victoria, les traversiers étaient le principal lien entre l'île de Montréal et la rive sud. Cependant, l'hiver le service était interrompu une fois la glace prise sur le Saint-Laurent. Il fallait donc aménager des sentiers balisés sur la glace pour les traîneaux tirés par des chevaux. Cette solution temporaire ne favorisait pas le commerce.



Le pont Victoria en construction, 1859

Les chemins de fer

Depuis l'inauguration du canal Lachine en 1825, les innovations en matière de transport de marchandises dans la région montréalaise ne cessent d'évoluer. Si la première moitié du XIXe siècle a été l'âge d'or du développement du transport maritime sur le Saint-Laurent grâce à un réseau de canaux, la seconde moitié devient l'époque des chemins de fer. Le développement de ce nouveau moyen de transport va donner accès à des régions jusque-là inaccessibles par voie navigable ce qui intéressent au plus haut point les marchands et industriels en quête de nouveaux marchés et de nouvelles ressources. On assiste donc à la construction d'un important réseau ferroviaire dont celui de la compagnie du Grand Tronc. Avec ses entreprises commerciales, ses nombreuses industries manufacturières et ses installations d'entreposage, Montréal constitue le site idéal pour devenir la plaque tournante d'un réseau ferroviaire regroupant les lignes interprovinciales et internationales. Toutefois, son caractère insulaire freine l'expansion économique de la ville alors qu'elle connaît une expansion démographique constante. L'érection d'un pont permettant aux trains de traverser le fleuve Saint-Laurent en toutes saisons devient alors incontournable.

La construction du pont

En septembre 1853, la firme britannique *Peto, Brassey and Betts* obtient le contrat de construction du pont Victoria. Le pont est conçu par les ingénieurs Robert Stephenson, fils de l'inventeur de la locomotive à vapeur et ingénieur en chef à la compagnie du Grand Tronc, et Alexander McKenzie Ross. Les ingénieurs optent pour une structure tubulaire. La responsabilité du chantier est

confiée à James Hodges, ingénieur qui avait participé à la construction du chemin de fer de Greenwich. Environ 3 000 hommes travaillent à la construction du pont Victoria. Ils sont manœuvres, artisans, ferblantiers, charpentiers, menuisiers, etc. Ils représentent la composition ethnique montréalaise de l'époque : Anglais, Français, Irlandais ou Écossais. Les travaux commencent en 1854 et la travée centrale est érigée au cours de l'hiver 1858-1859. Les échafaudages sont montés directement sur la glace et le travail se poursuit jour et nuit afin que l'assemblage du pont soit complété avant l'arrivée du printemps et la fonte des glaces. La construction du pont Victoria comporte des risques pour les ouvriers et vingt-six d'entre eux perdent la vie, pour la plupart noyés.

Chronologie

- Septembre 1853 : La Compagnie du Grand Tronc accorde un contrat de construction d'un pont reliant l'île de Montréal à la rive sud.
- 22 juillet 1854 : La première pierre du pont est posée.
- 31 janvier 1859 : Les échafaudages sont dressés, on fixe le premier rivet.
- 24 novembre 1859 : George-Étienne Cartier, procureur général au Bas-Canada, franchit le premier le pont Victoria.
- 12 décembre 1859 : Le pont est ouvert à la circulation ferroviaire.
- 25 août 1860 : Le prince de Galles inaugure le pont de manière officielle.
- 1898 : Des travaux de réfection du pont sont entrepris.
- 1901 : Réouverture du pont « Victoria Jubilee ».
- 1908 : Des trains électriques empruntent le pont Victoria.
- 1923 : Avec la nationalisation du Grand Tronc, le pont Victoria devient la propriété du Canadien National.
- 1935 : Une passerelle est rattachée en amont de la structure pour permettre le passage des véhicules dans les deux directions.
- 1940 : Les piliers d'origine du pont reçoivent une injection de ciment clair pour souder les uns aux autres les énormes blocs de calcaire qui les composent.
- 1955 : Une passerelle est ajoutée en aval pour les véhicules se rendant à Montréal.
- 1958 : Deux travées levantes sont aménagées pour faciliter la navigation sur la voie maritime du Saint-Laurent.
- 1961 : Le pont Victoria épouse la forme d'un immense Y dans sa partie sud-ouest. Les trois modes de transport (ferroviaire, routier et maritime) sont complètement indépendants les uns des autres.



Hommes posant à l'entrée du pont « Victoria Jubilee »
© Transports Québec © Héritage Montréal

L'inauguration

L'inauguration du pont Victoria est la principale raison de la venue du prince de Galles en Amérique. Fils de la reine Victoria et futur roi Édouard VII, le prince de Galles arrive en Amérique à Saint-John's, Terre-Neuve, le 23 juillet 1860. Après quelques arrêts à Halifax, Saint-Jean, Fredericton, Charlottetown, Québec et Trois-Rivières, le prince fait son entrée à Montréal le 6 août. Pour l'occasion, un pavillon est érigé au marché Bonsecours dans le port de Montréal. Pour sa venue, les autorités ont mis en place plusieurs installations afin de rendre la ville plus attrayante. Plusieurs arches sont érigées le long du parcours du défilé royal, du quai jusqu'à la résidence officielle du prince durant son séjour à Montréal. Le 25 août 1860, sous un arc-de-triomphe aménagé pour l'occasion, le jeune prince âgé de 19 ans est invité à placer la dernière pierre du pont, à l'aide d'une truelle d'argent fabriquée spécialement pour l'évènement. Il enfonce le dernier rivet sous les applaudissements de la foule. Les festivités entourant sa visite se poursuivent jusqu'au 31 août, journée où le prince quitte Montréal pour une tournée nord-américaine.

Huitième merveille du monde

Lors de son inauguration, le pont Victoria est considéré comme la huitième merveille du monde. Ce long tube rectangulaire de tôle d'acier renforcé de cornières et monté sur 24 piliers de pierre calcaire est une merveille d'ingénierie. Toutefois, à peine une dizaine d'années plus tard, sa conception n'est plus adaptée aux innovations en matière de transport. En effet, les locomotives à vapeur, de plus en plus propulsées par le charbon et l'huile au détriment du bois, dégagent une épaisse fumée noire qui abîme les parois du tube et désagrège le métal. Les voyageurs sont aussi incommodés par la fumée et le conducteur du train doit veiller à ce que toutes les fenêtres des wagons soient fermées lors du passage dans le tube pour éviter les inconvénients. Afin de régler ce problème d'aération, une brèche d'environ 50 cm est percée sur toute la longueur du tube. Ainsi, l'air et la lumière du jour entre dans le tunnel et l'épaisse fumée peut enfin s'échapper.

Le Roc irlandais

En creusant aux abords du nouveau pont Victoria, des ouvriers ont déterré des ossements humains. Des immigrants irlandais qui étaient morts du typhus avaient été inhumés à cet endroit. Afin de préserver ce site d'une nouvelle profanation, une masse énorme, sortie du fleuve Saint-Laurent et mesurant dix pieds de hauteur, est déposée sur la rue Bridge, près de l'entrée du pont Victoria. Sur ce roc, nous pouvons lire :

« Pour préserver de la profanation les restes de 6 000 immigrants morts de la fièvre des navires A. D. 1847-48 cette pierre est érigée par les travailleurs de Messieurs Peto, Brassey et Betts responsables de la construction du pont Victoria A. D. 1859 »



© Mononc' Paul

L'expansion de Montréal

La construction du pont Victoria entraîne le développement d'un secteur de Montréal. Ainsi, afin de fabriquer ses propres wagons, locomotives et rails, le Grand-Tronc construit des ateliers sur des terres arabes au sud-ouest de Montréal, entre le canal Lachine et le fleuve Saint-Laurent, achetées à quatre communautés religieuses. Avec l'installation d'ateliers de fonte, de forge, d'entreposage et de montage, Pointe-Saint-Charles connaît un développement important et attire un grand nombre d'ouvriers déjà concentré le long du Canal Lachine. Vers 1871, quelques 750 employés travaillent aux installations de Pointe-Saint-Charles.

La construction du pont Victoria permet aux marchands de Montréal d'avoir un accès direct à la ville de Portland important port de la côte Est américaine. Ouvert à l'année, ce port facilite le commerce avec l'Europe. Les infrastructures de transport de Montréal forment un réseau bien intégré avec les installations portuaires, le canal Lachine et les voies ferrées du Grand Tronc qui en font la métropole du Canada. En 1871, avec ses 107 000 habitants, Montréal dépasse les autres villes canadiennes et se classe parmi les villes les plus importantes de l'Amérique du Nord. En plus des industries liées au transport ferroviaire, on y retrouve un secteur manufacturier dominé par le textile, l'alimentation, le cuir et le tabac.

Le pont « Victoria Jubilee »

Près de quarante ans après son inauguration, le pont Victoria a besoin d'une cure de rajeunissement. Le pont enfumé et bruyant de par son recouvrement, ne comportait qu'une seule voie ferrée. Afin de répondre à la demande d'une ville dont le développement économique ne cesse de croître, le tablier du pont est changé. Son élargissement lui permet dorénavant de recevoir deux voies ferrées, une travée à deux voies pour la circulation routière et deux trottoirs. Les travaux sont exécutés par *The Detroit Bridge* sous la direction de Joseph Hobson, ingénieur en chef du Grand Tronc. Le projet coûtera 2 millions de dollars. Le pont nommé « Victoria Jubilee » en l'honneur du 50e anniversaire du règne de la reine Victoria est à nouveau ouvert à la circulation en 1901.

Avec la mise en place d'un réseau de communication essentiel au développement économique du Québec, la construction du pont Victoria au XIXe s'inscrit comme un élément clé de la première phase de son industrialisation. Le pont représente toujours un lien essentiel pour le développement économique, industriel et politique de la ville de Montréal. Aujourd'hui, l'utilisation par des milliers de travailleurs du train de banlieue reliant Montréal aux villes de la Rive-Sud confirme l'importance de ce lien avec la métropole.

Références

Collard, E. A. *Montréal du temps jadis*, Montréal, Les Éditions Héritage, 1981.

Conciatori, C. « Montréal, une île, des ponts », *Continuité*, No 95, hiver 2002-2003, p. 25-27

Dickinson, John A. et Brian Young, *Brève histoire socio-économique du Québec*, Québec, Septentrion, 1992.

Fougères, D. *Histoire de Montréal et de sa région*. Tome I. Québec : Les presses de l'Université Laval, 2012.

MacKay, D. *L'histoire du CN*, Montréal, Les Éditions de l'homme, 1992.

Ministère des transports du Québec, *Ponts du Québec*, 1975.

Montréal, une histoire à suivre, Montréal, Le Temps Éditeur, 1992.

Lesser, G. « En 1860, le Prince de Galles inaugure le pont Victoria », *Vie des Arts*, Vol. 26, no 105, hiver 1981-1982, p. 38-89.

Linteau, P.-A. *Histoire de Montréal depuis la Confédération*. Montréal, Boréal, 1992.

Pratt, M. « Le pont tubulaire et ferroviaire Victoria », *Histoire Québec*, Vol. 16, no 1, 2010, p. 39-41.

Racine, D. « L'inauguration du pont Victoria », *Cap-aux-Diamants*, no 106, juin 2011, p. 43-44.

Didactique de l'histoire dans *Traces* au tournant du 21e siècle, en 2000 et 2001

Félix Bouvier, UQTR
Jean-François Cardin, Université Laval
Catherine Duquette, UQAC

Cet article poursuit une série amorcée en 2008 sur les écrits à teneur didactique parus depuis 1962[1] dans la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), d'abord son *Bulletin de liaison*, puis la revue *Traces* depuis 1987. Nous traitons donc ici des 38e et 39e années d'histoire de réflexions didactiques professionnelles avec les numéros de 2000 et 2001.

L'article précédent, celui des années 1998 et 1999[2], faisait état des écrits et des recherches du didacticien Robert Martineau, assurément un personnage incontournable en ces années en didactique de l'histoire au Québec. « Ses écrits sur la méthode historique en particulier nous semblent constituer en quelque sorte une synthèse et un aboutissement théorique et scientifique à un processus de réflexion et d'échanges amorcés »[3] dès les années 1960. Ces mêmes textes dénotent aussi un certain relativisme quant à l'importance à accorder aux contenus disciplinaires, un enjeu qui fut à la base du plus important débat de l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec qui aura cours à partir de la fin avril 2006. Par ailleurs, en ces années 1998 et 1999, des enseignants se positionnent quant à leurs propositions de nature didactique faites à leurs collègues. Parmi eux, le futur président de la SPHQ – de 2004 à 2011 – Laurent Lamontagne se démarque nettement.

Volume 38, janvier-février 2000

Le président de la SPHQ de 1996 à 2004, Grégoire Goulet, amorce l'année 2000 en demandant, dans une lettre au ministre de l'Éducation François Legault, d'intégrer les sciences humaines dès le premier cycle du primaire, car il ne serait pas souhaitable que les concepts de temps, d'espace et de société soient pris en charge par d'autres disciplines[4]. On peut présumer ici que la représentation de la SPHQ a eu à ce chapitre un certain effet, car le programme du primaire instaurera officiellement un an et demi plus tard, à l'automne 2001, la compétence *Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société*. Pour plusieurs toutefois, les constats de la recherche et sur le terrain faits plus d'une décennie plus tard indiquent que cela est nettement insuffisant. À terme, il semble évident que l'enseignement-apprentissage lié aux programmes des sciences humaines en général et de l'histoire en particulier à l'ordre primaire devront être revu en profondeur[5].

Vient ensuite un article de Jean-Claude Richard, conseiller pédagogique à la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal, membre important du comité de rédaction de la revue *Traces* et juge au concours du prix du gouverneur général du Canada en enseignement de l'histoire. Il présente trois exemples de tâches à faire avec les élèves de secondaire IV, en histoire nationale[6]. Elles proviennent de l'enseignant Sylvain Christin, finaliste en 1998-1999 au concours évoqué. Le premier exemple consiste en une entrevue que les élèves doivent mener avec un personnage marquant de la Nouvelle-France. Les dix questions posées par les élèves doivent entre autres faire des liens entre le monde contemporain et l'époque étudiée. Une carte géographique doit aussi être produite, tout comme une ligne du temps et une bibliographie. La deuxième tâche doit traiter de la société canadienne – allant bientôt devenir canadienne-française, après 1840 – au début du dix-neuvième siècle, au Bas-Canada. Les élèves prennent alors le rôle de conservateurs de musée devant produire un dépliant-guide sur les changements sociaux, politiques ou économiques propres à l'époque. Dans la troisième tâche portant sur le 20e siècle, l'élève doit, entre autres possibilités, traiter dans un éditorial du Krash boursier de 1929, de la Deuxième Guerre mondiale ou encore de la période de Maurice Duplessis.

En somme, ces trois tâches illustrent des modèles de situations problèmes en vogue à cette époque, tel que nous le verrons lorsque l'enseignant Raymond Duchesne sera mis en évidence par le comité de rédaction de la revue *Traces* avec le Volume 39, mars-avril 2009. Pour l'heure toutefois, si ces démarches sont originales dans leurs détails, elles ne s'en inscrivent pas moins dans la tradition de la « démarche active » qui est une tendance des années 1960 et 1970, dans la foulée du *Rapport Parent* et des programmes cadres de 1970, avant de s'imposer en quelque sorte avec les programmes de 1982 et de paver la voie à la venue subséquente de guides d'enseignement proposant nombre d'activités similaires.

Pour clore le volet didactique de ce premier numéro de l'année 2000, Étienne Rouleau, étudiant au baccalauréat

en enseignement secondaire à l'UQAM, propose un résumé étoffé du livre *Enseigner l'histoire au lycée* de Nicole Lautier (Armand Colin/Masson, 1997). D'entrée de jeu, Rouleau précise l'objet général du livre, qui est de s'interroger sur le rôle de l'histoire, tant au niveau des recherches disciplinaires que sur le plan de son enseignement à tous les échelons du réseau scolaire français. La structure de l'ouvrage que nous présente Rouleau est la suivante : Lautier dresse d'abord un portrait de la discipline et des pistes de questions à approfondir afin d'aboutir à un idéal d'enseignement à atteindre. La didacticienne croise ensuite différentes thématiques telles que l'épistémologie de l'histoire, les finalités éducatives, la gestion des groupes, les attentes institutionnelles et les besoins des élèves. Puis, six parties distinctes structurent le livre : 1) une histoire explicative, 2) la compréhension de l'histoire, 3) une culture historique, 4) penser le temps, 5) de la logique de la communication à la logique de l'apprentissage et 6) profession, professeur d'histoire. Rouleau indique que l'ouvrage de Lautier s'appuie en toile de fond sur les écrits de Paul Ricoeur. En conséquence, « en ramenant la forme narrative, l'auteure remet inévitablement en question le type d'enseignement prévalant actuellement au lycée »[7].

Lautier propose ensuite que les élèves ne voient pas l'histoire à partir du phénomène de causalité, mais plutôt suivant celui de rupture. Le profane, pour elle, conceptualise l'histoire selon trois procédés : 1) le jugement de valeur, 2) le recours à l'analogie et 3) les schèmes de la mémoire collective. Afin de plutôt favoriser un enseignement de l'histoire fondé sur la logique et la pensée critique, Lautier favorise trois démarches de généralisation : 1) la sémantique des concepts, 2) l'expérimentation des modèles et 3) le raisonnement analogique. L'ensemble s'utilise à partir de l'étude de la structure narrative en histoire qui fait le pont entre connaissances générales et connaissances historiques. Cette utilisation du récit ne veut pas dire qu'il faille revenir à un enseignement magistrocentré de l'histoire, mais bien amener les élèves à être actifs dans leurs apprentissages.

En somme, le compte-rendu de cet étudiant de l'UQAM souligne bien le contexte des propos de Lautier, soit une revalorisation du récit en classe d'histoire, en réaction à un courant qui fut très fort en France de la fin des années 1960 jusqu'aux années 1990, soit l'étude de l'histoire par les documents, une histoire que certains trouvaient un peu trop parcellaire parce qu'en « petits morceaux ». De même, elle réagit aussi à une application un peu mécaniste de la causalité en classe d'histoire. De ce point de vue, Lautier confirme un certain retour du balancier vers la nécessité de retrouver la logique du récit (qu'il soit narratif, évocateur, explicatif, etc.) afin d'éclairer le sens du mouvement d'ensemble des phénomènes historiques. Des ouvrages récents tel celui de Didier Cariou *Écrire l'histoire scolaire* (2012), ou quelque peu plus anciens comme celui de Henri Moniot, *Didactique de l'histoire* (1993), ont également plaidé en ce sens. Et comme le relève bien à propos Étienne Rouleau[8], Lautier, tout comme Cariou et Moniot, ne tombent pas pour autant dans le piège de la promotion de l'enseignement magistral, ou plus généralement transmissif. L'élève apprend l'histoire en faisant de l'histoire et, qu'il soit confronté aux récits de son enseignant, à ceux de son manuel ou aux siens propres qu'il construit, ces auteurs comprennent qu'il doit être actif intellectuellement et travailler les opérations fondamentales de la pensée ou méthode historique, notamment le sens critique, puisque tout récit est reconstruction de la réalité historique.

Finalement, d'autres éléments sont à retenir de la pensée de Nicole Lautier. Il faut se méfier des conceptions spontanées des profanes – nos élèves ou étudiants, les médias, le public, etc. – lorsqu'ils abordent l'histoire, dont celles liées aux schèmes de la mémoire collective et aux jugements de valeur qui sont dans l'air du temps. Elle oppose notamment à cela une démarche structurée autour de l'enseignement-apprentissage, centrée sur l'importance des concepts et du raisonnement analogique.

Volume 38, mars-avril 2000

En ce printemps 2000, trois enseignants de l'école secondaire Le Ber de Sherbrooke présentent un projet visant à revitaliser l'enseignement de l'histoire à leur école[9]. Il s'agit du procédé « classique » de l'exposition annuelle, mais adaptée à l'histoire de Sherbrooke et des Cantons-de-l'Est par sa thématique annuelle et ouverte à tous les étudiants de l'école. Aussi, le projet se veut transdisciplinaire, car il requiert des experts de tous les domaines disciplinaires impliqués. Les concepteurs nous indiquent qu'ils motivent leurs élèves en leur donnant d'importantes et nombreuses responsabilités dans le projet. L'exposition peu à peu mise en place se prépare par des activités parascolaires et lors de cours réguliers qui ne touchent pas uniquement les classes d'histoire. De plus, quelques musées de la région participent au projet.

Administrativement, l'organisme de la société d'histoire mis sur pied par ce projet est composé d'un membre de la direction, de trois enseignants et de groupes ayant un lien avec le thème annuel. Aussi, la vingtaine d'élèves voulant s'impliquer à fond dans le projet font partie de l'exécutif, tandis que ceux voulant s'impliquer de façon modérée peuvent le faire à partir d'un organisme affilié. Ces membres de l'exécutif doivent s'impliquer dans l'un des sous-comités du projet, que ce soit dans les sous-comités « intellectuels » ou « manuels », pour mettre en valeur

le thème historique annuel choisi. Les auteurs concluent en indiquant que même si ces projets leur demandent une implication importante, les retombées pédagogiques de cet investissement en valent vraiment la peine. Ils indiquent aussi que grâce à ce projet, les élèves de l'école semblent davantage intéressés à l'histoire en général. D'ailleurs, les inscriptions au cours optionnel d'histoire contemporaine de secondaire 5 ont grandement augmenté au fil des ans. Tout cela apparaît bien probant en effet.

Jean-Claude Richard fait ensuite part d'une lecture didactique venant de France, *Enseigner l'histoire au collège*, de l'auteure Madeleine Michaud, publié en 1997 chez Armand Colin[10]. Richard est très élogieux face à ce livre destiné aux jeunes enseignants, et néanmoins utile aux plus expérimentés. Puisque les élèves rencontrés au niveau secondaire sont sensiblement les mêmes, Jean-Claude Richard croit qu'il est possible d'utiliser ce livre au Québec. On y traite de nombreux sujets telle la programmation, la conception d'une progression méthodologique, la démarche pédagogique pour faire émerger des concepts et des notions essentielles, la conception d'une tâche intégratrice, le travail sur les manuels et les ressources informatiques, ou encore le développement de la pensée critique par la comparaison de récits différents d'un même fait historique. L'auteure propose des solutions pédagogiques pour l'évaluation et termine par des suggestions d'analyse de sa propre pratique. À ceux qui diront que les propositions de Madeleine Michaud sont impraticables au Québec, Jean-Claude Richard suggère de revoir leur propre pratique.

Comme pour le livre de Lautier recensé longuement dans le numéro précédent, voilà un autre ouvrage didactique produit en France sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire dont il est fait écho au Québec. Bien que l'éloignement culturel scolaire puisse rebuter certains étudiants en enseignement ou certains jeunes enseignants québécois, il demeure qu'on y retrouve un tour d'horizon intéressant du métier d'enseignant d'histoire. Le livre de Michaud s'appuie manifestement sur des recherches, des observations et des préoccupations de la fin du vingtième siècle dans le monde didactique français. Cela débouche sur les pratiques, sur le « comment-faire », ce que par exemple l'ouvrage de Moniot, *Didactique de l'histoire* (1993), faisait moins, car davantage centré sur l'épistémologie et la théorie.

Volume, 38, mai-juin 2000

Luce Leclerc, de la Polyvalente Chanoine Antoine-Racicot de Saint-Jean-sur-le-Richelieu, est l'auteure du seul article de nature quelque peu didactique du numéro de *Traces* en ce début d'été 2000[11]. Il s'agit d'un compte-rendu d'une présentation plutôt psychopédagogique de deux conseillers pédagogiques (Jacques Robitaille et Jean Lavoie) au congrès précédent à Sherbrooke, le premier des huit congrès qui regrouperont les trois associations d'enseignements de sciences humaines : histoire (SPHQ), géographie (SPGQ) et économie (SPÉQ). Pour l'essentiel, cet article est typique de ceux de cette époque dans *Traces* nous semble-t-il où, comme au début des années 1980 lors de l'arrivée des programmes par objectifs, on cherche à informer les lecteurs de ce qui s'en vient au ministère de l'Éducation, de mettre le changement en perspective dans un esprit résolument positif et même dans un climat d'excitation face à la nouveauté. En effet, les articles de ces années et l'ambiance générale autour de la SPHQ par exemple, sont nettement favorables à la réforme prévue pour les années à venir.

Volume 38, novembre-décembre 2000

Le premier article de ce numéro est de Jean-Claude Richard, le contributeur didactique le plus régulier à la revue *Traces* en cette année 2000. Dans ce texte, le conseiller pédagogique et membre du comité de rédaction de la revue, tel que déjà mentionné, présente un programme d'enseignement disponible sur les Patriotes de 1837-1838 au musée de Saint-Eustache[12]. Il s'agit d'une description commentée de ce programme offert aux élèves des deuxième et troisième cycles du primaire et comportant trois volets : avant, pendant et après la visite.

Au départ, il s'agit de solliciter et de mesurer les connaissances ou les représentations préalables des élèves suite à la lecture ou à l'écoute d'une histoire liée à la thématique muséale. Le deuxième volet est constitué de la visite elle-même. Les objectifs sont « de faire découvrir les différentes facettes de l'histoire des Patriotes de Saint-Eustache, de développer le sens de l'observation, de l'induction et de la déduction ainsi que le jugement critique des élèves et de leur faire vivre une expérience de travail collaboratif »[13]. De retour en classe, les élèves réalisent des activités visant à favoriser le développement de leur esprit d'analyse et de synthèse, ainsi que leur jugement critique. Pour ce faire, l'enseignante – nous sommes à l'élémentaire – doit amorcer une discussion avec ses élèves à l'aide d'une fiche remise par le musée. Les élèves doivent ensuite développer une fiche bibliographique sur un personnage de leur choix de l'histoire des Patriotes. En somme et comme le souligne bien l'auteur en conclusion, l'activité est solide du point de vue didactique, car elle respecte les trois temps pédagogiques. L'accent y est mis non seulement sur les connaissances factuelles, mais aussi sur les connaissances « supérieures », tel le jugement critique.

Tout nouvellement arrivé en poste à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), le didacticien des sciences

humaines Marc-André Éthier propose une intéressante réflexion épistémologique sur les rapports entre l'histoire comme discipline savante et l'histoire comme discipline scolaire avec, entre les deux, une réflexion sur l'histoire fiction. Le tout est en lien avec le film *Le Gladiateur*, basé sur fond d'Empire romain[14].

Par-delà quelques anachronismes qui l'étonnent dans le film (famille nucléaire et statut égalitaire des femmes), deux points interpellent Éthier particulièrement : 1) aucun empereur romain n'a voulu restituer le pouvoir au peuple et 2) Rome n'a jamais été une démocratie au sens moderne. Toutefois, là n'est pas le cœur de l'article qui est plutôt constitué d'une réflexion didactique sur l'histoire savante, l'histoire scolaire et l'histoire fiction. Après une brève évocation du débat entre l'école historique des Annales et le courant positiviste, Éthier soumet que la production d'une histoire savante possède un attribut critique, soit de répondre à une question portant sur le passé, ce qui permet, grâce à un appareil critique, de débattre de réponses possibles. Quant à elle, l'histoire scolaire propose de développer chez les élèves des attitudes et des compétences liées à la pratique sociale de référence tel l'esprit critique ou, à l'opposé, l'enrégimentation. Il indique qu'au Québec, les anciens comme les nouveaux programmes d'histoire se veulent promoteurs de valeurs humanistes, ce qui implique donc de transposer didactiquement ces savoirs – ou habiletés, dirions-nous – afin de s'adapter aux contraintes de l'école. Pour plusieurs, cependant, il s'agit là plutôt d'un décalque de l'histoire savante[15].

Enfin, l'histoire fiction a un côté ludique, mais elle sert surtout à célébrer, à créer des identifications et à convaincre. Elle aborde l'histoire savante uniquement pour combler un besoin de crédibilité. L'histoire scolaire ne dédaigne pas l'histoire fiction, car elle permet d'entretenir la motivation chez les élèves et même de susciter des vocations historiennes. Éthier termine son article en indiquant que l'histoire savante et l'histoire fiction s'opposent, car la première est basée sur une démarche critique, tandis que la seconde se veut une création originale davantage dépendante de son auteur que des faits du passé.

Quelques années avant sa retraite de 2003 de l'Université Laval, le didacticien Christian Laville publie dans *Traces* un texte déjà paru dans le collectif *L'histoire et ses fonctions* (L'Harmattan, 2000). Laville débute par la prémisse que les programmes occidentaux du « tournant du XXIe siècle »[16] sont presque tous basés sur l'acquisition de savoir-faire et de savoir être, mais qu'ils proviennent pour l'enseignement de l'histoire nationale d'une fonction de confirmation de l'État-nation pour légitimer son ordre social et politique en donnant aux futurs citoyens une fierté et un sens du devoir.

Laville y va ensuite de quatre illustrations, la première portant sur les *National Standards for History*, débat ayant eu cours au long des années précédentes aux États-Unis quant à un certain relativisme culturel dénoncé par la droite républicaine. Après avoir abordé le traitement de l'histoire nationale aussi en Angleterre et en France, Laville note de façon prémonitoire (si l'on pense au débat québécois relatif à l'histoire nationale après avril 2006) que « l'histoire est certainement la seule discipline scolaire qui se vaut des interventions directes et la considération active des parlements. C'est dire combien elle reste un enjeu important pour les pouvoirs »[17]. Laville utilise ensuite des exemples propres à l'Europe de l'Est où des horreurs de la Seconde Guerre mondiale sont occultées pour mieux asseoir la reformulation de la mémoire collective. Troisièmement, Laville évoque des protestations contre l'État, par exemple au Japon, au Mexique et au Brésil, à propos des récits priorisés ou non par l'histoire scolaire. La quatrième illustration, portant sur plusieurs exemples nationaux, a surtout pour but de montrer l'opposition à un « récit fermé » dans l'enseignement de l'histoire en priorisant la construction par les élèves de perspectives variées et ouvertes, et en notant au passage que la conscience collective, et donc en partie nationale, provient davantage de la famille et du milieu social ambiant que de l'histoire que propose l'école. Sans l'ouverture requise, nous dit-il, « les assauts à la mémoire collective auxquels on se livre un peu partout dans le monde risquent de ne faire que des perdants, tant sur le plan des identités nationales que sur celui de la vie démocratique »[18].

Dans un article d'un tout autre ordre, l'enseignant Pascal Debien, de la Commission scolaire de Laval, propose un compte-rendu[19] du livre de Gérard Boutin et Louise Julien, *L'obsession des compétences*, paru aux Éditions Nouvelle en cette année 2000. L'enseignant débute son article en posant plusieurs questions à propos de la réforme annoncée qui sont ensuite reprises par l'ouvrage. Parmi ces questions, relevons-en quatre. Qu'est-ce que l'approche par compétences ? Doit-on faire table rase des expériences et acquis du passé ? Quels seront les rôles de l'enseignant et de l'élève dans les programmes à venir ? Quelle est la finalité et à quoi doit servir cette réforme ? En somme, il s'agit là de questions d'une grande acuité en ce tournant du millénaire au Québec, tant pour les enseignants d'histoire que pour les autres qui devront bientôt appliquer de nouveaux programmes

Ensuite, Debien propose une courte synthèse de chacun des chapitres. Au premier, les orientations générales de la réforme sont présentées avec ses deux pôles : la pédagogie par projet et le nouveau rôle d'accompagnateur de l'enseignant. Au chapitre deux viennent les origines et les contradictions philosophiques que dénoncent Boutin

et Julien, en notant en particulier la difficulté de définir ce qu'est une compétence et en soulignant l'importance d'un savoir transférable. Au troisième chapitre, on analyse l'impact de la formation initiale et le danger de former des enseignants techniciens, tout en dénonçant l'échec universitaire présumé quant à la production de bons enseignants. Au chapitre quatre, les limites de l'approche par compétences sont surtout perçues au regard des confusions qu'elle génère relativement à l'acte d'apprendre où l'enseignant est une fois encore vu comme un simple accompagnateur. Au cinquième chapitre, l'auteur s'interroge surtout quant à savoir si tout cela va véritablement amener les élèves à devenir des citoyens autonomes. En guise d'épilogue, Debien relève les dangers craints par Boutin et Julien quant à la mise de l'avant d'une seule approche pédagogique et sur l'absence néfaste d'un débat de fond préalable.

Quinze ans plus tard, cet article clôturant l'année 2000 est en soi annonciateur de certains aspects des années à venir et nous inspire quelques remarques. Ainsi, autant les zélotes de l'approche par compétences que ses détracteurs (dont Boutin et Julien) ont exagéré la « révolution » que cette approche allait supposément causer. Les premiers ont tenté de faire croire que l'on avait enfin trouvé la pierre philosophale qui allait diminuer le décrochage scolaire et produire tant des super-élèves que des super-citoyens. Il aurait été à notre avis plus sage et moins présomptueux de présenter les choses en continuité avec les savoir-faire des programmes précédents et en cohérence avec ce qui se faisait au collégial depuis le début des années 1990, ainsi que dans plusieurs professions, telle la médecine ou les sciences infirmières. Les seconds sont pour leur part tombés dans le même piège de la « révolution » appréhendée, en criant à la fraude pédagogique, à l'assujettissement de l'école au capitalisme via les compétences, ainsi qu'au mépris des connaissances et de l'enseignant transmetteur de celles-ci. Mais cessons d'anticiper ici et revenons plutôt au début du XXIe siècle, en 2001.

Volume 39, janvier-février 2001

À l'occasion d'un stage de formation secondaire de la 3e année du baccalauréat en enseignement de l'Université Laval, l'étudiante Geneviève Boivin propose une situation d'apprentissage s'étalant sur 14 périodes et demie, soit le stage pratiquement en entier. Elle soumet donc des planifications d'activités très complètes avec entre autres des grilles d'évaluation riches en apprentissages divers et s'appuyant à plein sur le potentiel du travail d'équipe. À l'aide par exemple d'Internet, les élèves ont à bâtir un jeu questionnaire pouvant servir de guide touristique de villes du Moyen-Âge[20]. Elle termine son article en indiquant que ces activités répondent bien aux exigences du programme à venir, mais toujours pas annoncé.

L'article qui suit est important au sens où il évoque en amont une problématique importante de l'enseignement de l'histoire au Québec au cours des années qui vont suivre : sa jonction avec l'éducation à la citoyenneté[21]. Pour Danielle Quiniou, enseignante au Cégep d'Ahuntsic, face à la mondialisation et au contexte évolutif de la société au tournant du XXIe siècle, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) a réagi en imposant un cours d'éducation à la citoyenneté, aussi une compétence transversale devant être développée pendant l'ensemble de la formation secondaire des élèves. Des demandes associées aux programmes à venir d'histoire et de géographie – allant dorénavant être associés étroitement à l'éducation à la citoyenneté, surtout pour l'histoire – l'auteure en retient les éléments suivants. Le tout nécessitera une base solide de connaissances indispensables à la prise de conscience de l'individu comme faisant partie de la société. Cela présuppose aussi un retour en force des disciplines de l'histoire et de la géographie, nécessaires au développement de l'esprit critique. Quiniou note cependant que la conception de l'éducation à la citoyenneté retrouvée dans les documents du MÉQ est moins claire que celles offertes pour l'histoire et la géographie. Elle souligne, de façon prémonitoire nous semble-t-il, qu'il est important que l'éducation à la citoyenneté ne soit pas limitée à une présentation théorique des structures démocratiques.

Selon Danielle Quiniou, pour que cette réforme relative à l'éducation à la citoyenneté soit viable, les enseignants devraient recevoir une formation adaptée à leurs nouvelles tâches. Ainsi, une formation portant sur le Québec et le Canada devrait « inclure une connaissance de ses caractéristiques, physiques et humaines, ainsi que des mécanismes qui régissent les rapports entre ses citoyens, ses droits, la participation des citoyens, les institutions »[22]. C'est justement là que le bât blessera éventuellement. La formation offerte aux enseignants pour faire de l'élève un futur citoyen engagé et délibératif sera jugée par les enseignants eux-mêmes comme nettement insuffisante, pour pouvoir par exemple joindre de façon pertinente, sentie et efficace l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. La même remarque peut d'ailleurs valoir *a posteriori* quant au paradigme général cherchant frénétiquement, mais plus théoriquement que pratiquement, à rendre l'élève bien davantage actif dans ses apprentissages.

Ce numéro de l'hiver 2001 se termine par un article de Ghislaine Couturier-Tremblay, responsable du dossier de l'implantation du nouveau programme à l'ordre d'enseignement primaire pour la SPHQ. Le texte propose une synthèse de la mise en place du programme par compétences dans les écoles ciblées par le MÉQ[23]. Inféodé à une démarche de la Direction de la formation générale des jeunes du MÉQ, l'article rend compte d'une

opération de validation de la pertinence et du réalisme du nouveau programme au primaire. Ainsi, le MÉQ a offert vingt journées de formation aux enseignants sélectionnés et sept aux directions d'école. Les journées de formation étaient basées sur la conception de situations favorisant le développement de compétences.

Les commentaires recueillis indiquent généralement que le programme semble pertinent aux enseignants du primaire consultés. Ils pensent notamment que les compétences rapprocheront l'école de la vraie vie. Au sujet du rôle de l'enseignant, on se montre heureux de l'organisation par cycles afin de faciliter le travail d'équipe. Aussi, l'approche par projet a révolutionné l'enseignement de certains, tandis que d'autres notent que cela prend beaucoup de temps et qu'ils éprouvent des besoins de formation plus poussée à ce chapitre. Les enseignants notent également que le nouveau programme demande un changement de mentalité de la part du pédagogue, celui-ci devenant plutôt un accompagnateur de l'élève qu'un transmetteur de savoirs. Au niveau des contenus, les enseignants disent qu'il n'est pas toujours facile de les retrouver dans les compétences. Ils notent également qu'ils auront besoin de bons techniciens en technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de bien implanter cet aspect. En ce qui concerne l'organisation par cycles et le non-redoublement, les enseignants se font plus dubitatifs. Dernier point et non le moindre quand on analyse le tout en 2015, l'évaluation est perçue comme un problème réel et l'ensemble des enseignants s'accorde à dire qu'il est très difficile d'évaluer des compétences, bien que l'évaluation descriptive permet davantage aux élèves de comprendre leurs erreurs.

En somme, bien que ce texte montre que le MÉQ a alors voulu bien faire les choses en impliquant des enseignants de terrain avec ces écoles ciblées et qu'il a opéré une analyse en profondeur des expérimentations qui y ont été faites, on sent, à analyser cet article de Couturier-Tremblay, un certain *volontarisme* de la part du ministère et des promoteurs de la réforme. Un peu comme si on avait dit aux enseignants (ici ceux du primaire) : « oui, on sait que l'on vous en demande beaucoup et qu'il y a de nombreux obstacles dans cette implantation, mais si vous travaillez fort, si vous êtes convaincus comme nous, si vous appliquez bien "l'esprit" de la réforme, ces problèmes restent secondaires, techniques et ils disparaîtront d'eux-mêmes… ». Or, c'est sans doute parce qu'on a pas donné aux enseignants de réponses claires et praticables face à ces écueils possibles que la réforme est venue s'échouer, particulièrement au secondaire où ces problèmes devenaient encore plus criants, notamment dans l'évaluation des compétences quand on a, par exemple, six groupes de 32 ou 33 élèves…

Volume 39, mars-avril 2001

Fait exceptionnel, la rédaction de *Traces* elle-même, sans auteur spécifique, publie un article qui expose une démarche de Raymond Duchesne, enseignant à l'école Roger-Comtois de Loretteville et finaliste au prix du Gouverneur général en 1995-1996. Il s'agit de présenter une formule de « création d'une situation-problème »[24] afin d'aider les enseignants à rendre les élèves actifs dans leur apprentissages. L'article explique d'abord qu'une situation-problème est une « démarche [où] l'élève est placé dans une situation, un contexte, où il a un but à atteindre et des contraintes ou des obstacles à surmonter »[25]. Dans un tel contexte, c'est l'élève lui-même qui s'appropriera le nouveau savoir.

L'article se poursuit avec un exemple de planification visant à réaliser l'objectif terminal 6.2 en histoire de quatrième secondaire : évaluer les effets de la crise économique au Canada et au Québec. Les auteurs indiquent ensuite quelles seront les connaissances théoriques et les connaissances procédurales (stratégies et habiletés) développées pendant la situation-problème. On mentionne également les documents fournis aux élèves (venant principalement du manuel) pour réaliser le travail. On passe ensuite à l'explication des trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration des apprentissages, elle-même suivie d'une objectivation où l'élève met en perspective le travail effectué. Enfin, l'article se termine en traitant rapidement des évaluations formative et rétroactive qui visent à vérifier les savoirs des élèves, ainsi qu'à mettre en commun leurs connaissances spécifiques à l'objet étudié, tout en ajoutant les informations qui peuvent être absentes. En somme, cet article est révélateur des préoccupations de ces années à la revue *Traces* et son thème, la situation-problème, est tout à fait dans le ton de cette période qui précède tout juste la mise en place de la réforme.

Toujours membre du conseil d'administration de la SPHQ en cette année 2001, Ghislaine Couturier-Tremblay revient avec un article décrivant le programme ministériel *Parlement Écolier* offert aux élèves de 6e année du primaire[26]. Cela prouve que le MÉQ a alors ses entrées directes à l'intérieur de la SPHQ, ce qui ne sera plus le cas après 2002[27]. Quoi qu'il en soit, elle explique que les classes sélectionnées doivent, avant d'aller au Parlement à Québec, rédiger un texte de loi. Ensuite, cent vingt-cinq élèves peuvent s'y rendre et vivre le processus législatif (le début, l'amendement et le vote). Les débats sont présidés par le président de l'Assemblée nationale. Ce parlement écolier est instauré depuis 1997. Il est inspiré d'une activité semblable offerte en France. L'activité vise quatre objectifs : 1) amener l'élève à siéger à l'Assemblée nationale pendant une journée; 2) l'initier au travail législatif; 3) accroître la participation sociale et 4)

sensibiliser l'élève à son rôle de citoyen et à la démocratie.

Ce Parlement-Écolier, aujourd'hui bien institutionnalisé au primaire, au secondaire et au niveau collégial, est en fait une version plus formalisée du jeu de rôle en histoire, basé sur le principe de la simulation. Il s'agit d'un classique d'enseignement « actif » dans cette discipline, doté d'une structure provinciale bien établie. Dans la démarche décrite par Madame Couturier-Tremblay, on voit bien qu'il ne s'agit pas seulement d'une activité ludique, mais d'une véritable situation-problème par laquelle les élèves doivent recueillir et donner du sens à des connaissances dans le cadre d'une production formelle qu'est un projet de loi et sa présentation en chambre. Cet article suscite cependant une question. Quelle est la relation avec l'histoire ? Peu de liens semblent être effectués à cet égard, ce qui nous semble problématique.

Jean-Claude Richard rend ensuite compte, en le traduisant, d'un article d'Alain Skeoch[28], récipiendaire du prix du gouverneur général du Canada en 2001. La situation d'apprentissage (SA) exposée vise à rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages et elle s'adresse à des élèves de la région de Toronto. Le texte se divise en trois : les objectifs à atteindre, la tâche elle-même, puis des commentaires didactiques en conclusion. Quatre objectifs accompagnent la SA destinée à des élèves « difficiles » de 10e année (secondaire 4 au Québec). On doit d'abord amener les élèves à utiliser des sources premières en classe liées à l'adolescence de leurs parents. Deuxièmement, les élèves sont invités à bien délimiter leur recherche afin de ne pas être submergés d'informations ou encore d'en manquer. En troisième lieu, les élèves, pour se souvenir des informations trouvées, sont invités à développer une méthode pour ce faire. Le quatrième objectif consiste à aider les élèves à réaliser que leurs parents n'ont pas toujours été tels qu'ils les connaissent et que leur recherche va les aider à les connaître, sous un jour nouveau.

La tâche elle-même des élèves consiste à rédiger un texte de trois pages sur l'adolescence de leurs parents, entre 15 et 17 ans. Au préalable, les élèves auront interrogé soit leur père, leur mère, ou un autre adulte de la famille. Ils auront pris soin de bien identifier les lieux physiques en cause, les dates et autres éléments historiques qu'ils jugent pertinents. En somme, les élèves devront surtout reformuler le récit de leurs parents et parfois les citer. Une remarque, apparemment de monsieur Richard, indique d'entrée de jeu que la tâche semble simple, mais que pour la réaliser, les élèves doivent appliquer une méthode de recherche rigoureuse. Il note ensuite que la question (comment mes parents vivaient à 17 ans ?) est signifiante pour l'élève car elle cadre bien avec le module 7 d'histoire du Québec-Canada de secondaire 4 en ce qui touche les années 1970.

Richard suggère enfin aux enseignants-lecteurs de *Traces* de débuter la démarche par un remue-méninge afin de faire ressortir ce que les élèves croient savoir sur l'adolescence de leurs parents, puis d'élaborer une hypothèse de recherche qui sera vérifiée suite au travail, au moment de l'objectivation donc. Si l'on résume sur un plan didactique l'ensemble de cette démarche de recherche, il reste que les opérations intellectuelles fondamentales de la méthode historique sont pratiquées ici et que, au-delà de l'adolescence des parents eux-mêmes, il y a là une véritable investigation de la société immédiatement antérieure à la leur. Jean-Claude Richard rappelle au passage certains principes de la situation-problème tels l'obstacle franchissable, le défi motivant pour l'élève, le retour métacognitif sur l'hypothèse de départ et la méthode historique en phase d'intégration.

Le didacticien Marc-André Éthier (à l'UQTR jusqu'en 2004 et depuis à l'Université de Montréal) offre ensuite sa conception de ce que doit être, de ce qu'est et de ce qu'aurait dû être l'éducation à la citoyenneté[29]. Nous sommes alors durant la première année de l'implantation de la réforme à l'enseignement primaire québécois et quelques années avant son implantation officielle à l'ordre d'enseignement secondaire, en 2005. Le didacticien tente de répondre aux quatre questions suivantes : 1) Quelles raisons invoquent certains auteurs pour mieux éduquer politiquement le citoyen ? 2) Pourquoi affirment-ils que l'École devrait s'en occuper ? 3) Comment les programmes entendent-ils le faire et à quelles dérives cela peut-il conduire ? 4) Que faire alors ?

Dans la première section, Éthier propose des arguments en faveur de l'éducation à la citoyenneté en faisant référence à des intellectuels français et québécois, tout en indiquant qu'il n'adhère pas nécessairement à leurs propos. Deux grandes problématiques sont ainsi abordées. D'abord, les problèmes sociaux dominants sont illustrés par l'écart grandissant entre les riches et les pauvres, point de vue étayé par les divisions nord-sud au plan mondial et par les disparités montréalaises régionales. Ensuite, Éthier met en lumière un déficit démocratique se manifestant par un manque de participation sociale des citoyens. Cela toucherait en particulier les jeunes, perçus comme apathiques et indifférents à leur marginalisation. La démocratie serait ainsi aux prises avec un problème de désaffection et d'ignorance politique.

La deuxième section souligne que les élèves d'âge scolaire sont particulièrement dépolitisés. Éthier évoque ainsi les États généraux québécois de l'éducation de 1994, où il a été décidé « qu'il incomberait dorénavant à l'école de promouvoir les valeurs fondant la démocratie et de

préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables » (p. 4). Une augmentation des cours d'histoire serait le meilleur remède contre ce désintérêt politique. Cette suggestion du gouvernement allait dans le même sens que les arguments proposés dans le rapport Lacoursière (*Se souvenir et devenir*, 1996). Ensuite, le didacticien traite de recherches américaines qui accordent aux *social sciences* le rôle de développer la culture politique des élèves et de les inciter à la participation sociale par le biais des méthodes qui permettent de saisir l'évolution de la démocratie et ainsi comprendre les enjeux qui entourent son maintien au début du XXIe siècle. Éthier termine cette section en s'interrogeant sur les valeurs engendrées par un tel programme. Il note qu'étudier l'histoire n'immunise pas contre le conservatisme social et le rétro libéralisme. Tout dépend de la transposition didactique qui est effectuée.

Quelles dérives cela peut-il produire ? À ce sujet, Éthier en note deux possibles : l'excès d'identité et l'excès d'altérité. Pour lui, la perspective identitaire consiste en un style d'enseignement qui vise à convaincre des individus qu'ils appartiennent à un groupe qui partage des valeurs et des intérêts communs. Là où il y a dérive, c'est lorsque cela mène à un trop grand « centrisme politique » où l'élève est confronté à une problématique où l'ordre établi est violent ou injuste, ce qui peut mener à une voie sans issue quant à l'attitude à adopter. Quant aux dérives relatives à l'altérité, Éthier donne comme exemples les demandes de l'ONU aux pays occidentaux vis-à-vis leurs interventions dans des conflits internationaux, ou encore le rôle du Canada dans la Révolution congolaise de 1961. Suite à cela, l'auteur note que tout est une question de perspective en histoire et dépend de ce qu'est l'autre pour nous, ce qui devient de l'interprétation. En classe, c'est un problème car l'enseignant doit choisir quelle interprétation il proposera. Il donne deux exemples : celui de la Conquête (de 1760 au Canada) et celui de la lutte de classe.

Afin de pallier les problèmes évoqués, le jeune didacticien propose de développer en classe les méthodes inductives afin, d'une part, de favoriser le savoir-être des élèves, ce qu'il lie spécifiquement aux valeurs démocratiques. D'autre part, le savoir-faire concerne les méthodes d'analyse et les habiletés intellectuelles, elles-mêmes fondamentales pour produire une appropriation significative des savoirs chez les élèves. Par conséquent, les élèves devraient eux-mêmes choisir leur « camp ». Pour ce faire, l'enseignant devrait mettre en place des situations d'apprentissage basées sur la méthode historique ou géographique. Bien qu'elle ne soit pas aisée à implanter, ce genre d'approche est essentiel selon Éthier. Pour que l'élève devienne un citoyen engagé, il doit s'exercer dans le contexte de la classe ou de l'école. Sans remettre tout le pouvoir scolaire aux écoles, Éthier souligne l'importance de leur donner des responsabilités cohérentes avec leurs habiletés, ce qui permettra aux élèves d'exercer leur liberté dans le cadre sécuritaire de l'école.

En conclusion de ce long article touffu, Éthier indique qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil puisque les méthodes inductives et actives ont déjà été traitées de nombreuses fois par des auteurs de *Traces* (Laville, Martineau, Dumont-Johnson, Ségal, Richard, Berger, etc.). Il note également que *Le livre orange* de 1979 demandait déjà aux enseignants de préparer les élèves à jouer leur rôle de citoyens. Il se demande pourquoi ces demandes ne semblent pas avoir été prises en compte en classe. Est-ce que la centration de l'enseignement sur des événements et des habiletés techniques en serait la cause ? « La réforme de 1982 a-t-elle achoppée sur l'obligation qui nous était impartie de mesurer des comportements relatifs à chacun des sous-objectifs pour induire qu'il y a eu un apprentissage qui nous amenait à proposer l'information de façon hiérarchisée, cumulative et déstructurante ? »[30]. Il s'interroge également sur les impacts du nouveau programme à cet égard et il termine en se demandant si l'avenir de l'éducation et de l'humanité ne se trouveraient pas en dehors des murs de l'école.

Volume 39, novembre-décembre 2001

Le premier article de nature didactique de l'automne 2001 est de Jean-Claude Richard qui s'implique alors très activement dans la revue *Traces* depuis une bonne vingtaine d'années. Il s'intitule « Inclure les élèves dans la classe d'histoire »[31]. Il est possible de considérer cet article comme l'archétype même des écrits à teneur didactique dans la revue de la SPHQ au cours de ces deux décennies. Pour Richard, l'enseignant doit dorénavant s'éloigner du paradigme de transmetteur de connaissances pour plutôt être quelqu'un servant davantage de guide à des élèves qu'il aura mis en action et motivés.

Auparavant, deux questions se posent : qu'est-ce que l'histoire et pourquoi est-elle incorporée au curriculum scolaire ? À la première de ces deux questions, Richard amorce une réponse qui réfute tout ce qui peut être d'abord lié au cumul des connaissances. L'histoire est plutôt ce qui résulte d'un questionnement, suivie d'hypothèses de travail et d'une méthodologie appliquée pour répondre au questionnement original. Ensuite, pourquoi l'histoire est-elle enseignée ? *Grosso modo*, la réponse de Richard à cette question est que l'histoire vise ultimement à former les futurs citoyens et les modes de fonctionnement liés à son enseignement-apprentissage sont déterminants pour y arriver.

Si l'on jouxte les deux questions-réponses soulevées, la meilleure façon d'y répondre consiste à *véritablement* impliquer les élèves dans le cours d'histoire : c'est la thèse

de Jean-Claude Richard. Il faut d'abord, en début d'année scolaire, faire comprendre aux élèves que l'histoire doit constituer une recherche consécutive à un questionnement et à une ou des hypothèses. Ensuite, il s'agit de colliger des informations, de les traiter en les analysant afin d'en arriver à une synthèse qui pourra ensuite être objectivée, c'est-à-dire présentée dans un travail écrit, devant la classe, seul ou en équipe. En somme, à la suite d'une mise en scène appropriée mettant les élèves à la recherche de réponses à un problème historique, il s'agit ensuite pour l'enseignant de faire en sorte que soient appliquées les différentes étapes de la démarche historique ou la méthode historique. Ce sera d'ailleurs, moins de quatre ans plus tard, le centre nerveux des compétences mises en place dans le *Programme de formation de l'école québécoise* au premier cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté.

Préoccupé d'une éducation à la citoyenneté bien canadienne, l'article suivant est de Michel Brûlé[32]. Il est le rédacteur en chef de l'ACNUE Express, le *Bulletin de liaison de l'Association canadienne pour les nations unies*, section Montréal. L'auteur mentionne que les différents sites Web de l'ONU (Organisation des nations unies) sont une source d'informations pour les enseignants et les élèves, et contiennent de nombreux guides pédagogiques sur des thèmes tels que les droits de l'homme, l'urbanisation ou la mondialisation.

L'article qui suit est de Robert Martineau, didacticien de l'histoire engagé depuis un an à l'UQAM, après avoir passé les années 1994 à 2000 comme didacticien des sciences humaines à l'UQTR. Le texte cherche à faire le point sur la formation des maîtres[33] et il a été préparé pour alimenter les discussions lors d'un débat tenu le 29 septembre 2000 à l'UQAM et organisé par l'historien Robert Comeau, principal dirigeant de l'Association d'histoire politique du Québec qui chapeaute cette rencontre.

La première partie du texte traite surtout des préconceptions et des attentes liées à l'enseignement de l'histoire. Martineau mentionne que les élèves veulent un enseignant compétent, que les didacticiens sont principalement préoccupés par les finalités de l'enseignement de l'histoire, que les étudiants en formation initiale sont déchirés entre la culture pédagogique fermée de l'école et la demande universitaire de s'ouvrir à la recherche, que le grand public aimerait former des jeunes au savoir encyclopédique puis des enseignants fins conteurs et que les administrations scolaires veulent des enseignants polyvalents. Suite à cette description, Martineau souligne que l'enseignant d'histoire est avant tout un éducateur : « quelqu'un qui est capable non seulement d'aller exposer sa connaissance de l'histoire aux élèves, mais de faire en sorte, par ses interventions pédagogiques appropriées, que les élèves développent les habiletés, les attitudes, et, pourquoi pas, les compétences qui sont associées à l'étude de l'histoire et qui font qu'on attribue à cette discipline une valeur formatrice pour les jeunes et les futurs citoyens »[34].

La deuxième partie de l'article mentionne d'abord les critiques défavorables du « Rapport Lacoursière » (*Se souvenir et devenir*, 1996) à l'égard de la faiblesse de la formation des maîtres. Or, selon Martineau, ce Rapport est beaucoup trop laconique quant aux raisons expliquant cette lacune. Martineau ouvre ensuite le débat à la discussion à partir des idées suivantes. Pour lui, un bon enseignant d'histoire est quelqu'un qui connaît bien sa matière. C'est ainsi qu'il se demande bien logiquement si huit cours disciplinaires d'introduction à la matière historique sont suffisants pour les futurs enseignants du secondaire. Pour Martineau, une augmentation des cours d'histoire à la formation initiale ne passe pas par une diminution des cours de pédagogie. Pour lui, le problème est que les étudiants doivent maîtriser plus d'une discipline, telles le français et l'histoire. Il croit que les enseignants devraient être formés à devenir des spécialistes de matières concordantes comme l'histoire et la géographie, ce qui a d'ailleurs été fait peu après par le MÉQ. Martineau termine cette section en se demandant si une formation mono-disciplinaire ne serait pas préférable et s'il faut vraiment une formation pratique de sept cents heures.

Enfin, Martineau conclut son article en traitant de l'importance de l'historiographie dans la formation des maîtres. Une piètre connaissance de la nature de l'histoire génère pour lui des conséquences directes sur la qualité de l'enseignement. Il soutient et déplore que la formation initiale n'offre pas, en 2000, d'occasions structurées pour que les futurs maîtres puissent développer cette compréhension de la discipline. Son dernier mot est pour constater qu'en plus du savoir épistémologique et historiographique trop souvent absent de la formation, les futurs maîtres ont au surplus très rarement la chance d'enrichir leur culture historique, ce qui est pourtant essentiel.

Présent à ce même débat, Félix Bouvier, alors enseignant à la Polyvalente Saint-Joseph de Mont-Laurier, en propose ensuite une synthèse avec des commentaires sur la formation des maîtres en histoire[35]. La première question traitée s'interroge sur la pertinence d'exclure de l'enseignement secondaire les gens qui possèdent une maîtrise ou un doctorat en histoire. Pour Bouvier, cette situation pourrait être corrigée en offrant un certificat d'enseignement à ces détenteurs de diplômes d'études supérieures ou à ceux qui ont un baccalauréat spécialisé en histoire. En contrepartie, il comprend que l'imposition

du baccalauréat en enseignement vise à valoriser la profession et à éviter ceux qui s'y dirigeraient uniquement par nécessité alimentaire. Pour l'enseignant de Mont-Laurier (jusqu'en 2005), un autre aspect de la formation des maîtres n'a pas été suffisamment pris en compte, soit l'intérêt que porte l'enseignant d'histoire à la maîtrise de sa discipline et à son approfondissement. À ce sujet, le fait que le futur enseignant du secondaire n'ait suivi que sept cours d'histoire lui fait douter de sa maîtrise des contenus historiques. De plus, Bouvier est d'accord avec Robert Martineau qui suggère de diminuer le nombre d'heures de stage de sept cents à cinq cents heures. Selon son expérience comme enseignant-associé, il pense que cela pourrait être fait sans pénaliser l'étudiant.

Bouvier s'interroge ensuite sur la formation universitaire basée sur le tutorat, ce qui est pour lui trop loin des réalités scolaires. Il indique que la formation universitaire devrait, à tout le moins, s'arrimer avec la réalité du marché du travail. Il relate ensuite les propos de l'historien José Igartua qui indiquait que le focus universitaire devrait être l'élève et ses besoins. Selon Bouvier, il est essentiel en effet pour un enseignant d'aimer et d'avoir du respect pour les adolescents. Outre cet intérêt pour les élèves, il indique également qu'il est fort important pour un enseignant d'avoir une formation la plus poussée possible dans la discipline de spécialisation, ainsi qu'en pédagogie et en psychopédagogie. Car la relation maître-élèves se fonde sur l'affectivité tout comme sur le transfert des connaissances.

Par la suite, Bouvier revient sur les propos de Jean Gourd, un participant à ce débat et un nostalgique de l'enseignement classique. Pour Bouvier, ce conservatisme n'a pas lieu d'être. En effet, pour lui, le cours classique visait surtout une élite (et les classes moyennes) de la société canadienne-française et les membres du clergé désiraient, lors de ce cours, former leur propre relève. Du coup, la comparaison entre cette longue époque des collèges classiques (1635 à 1965-1970) et l'enseignement au Québec au tournant du XXIe siècle est impossible puisqu'à partir des années 1960, le côté universaliste de l'enseignement québécois a été mis en valeur et a nettement pris le haut du pavé. Cela a d'ailleurs largement aidé le Québec à combler ses retards séculaires en matière de scolarisation « face au reste de l'Occident » [36] au cours des dernières décennies du vingtième siècle. En conclusion, l'auteur estime que le débat tenu a été sainement mené et le processus d'échange qu'il suppose mérite d'être poursuivi. Le mieux-être en éducation que cela sous-tend profitera ensuite à l'ensemble de la société québécoise.

Conclusion et épilogue

Le présent texte s'inscrit dans une série d'articles amorcée en 2008 qui visait à condenser quatre décennies de réflexion proprement québécoise en didactique de l'histoire, entre 1962, année de la création de cette association professionnelle, jusqu'à la fin de 2001. Félix Bouvier, co-auteur de ces lignes, est membre du conseil d'administration de la SPHQ. Est-il nécessaire de dire qu'il se sentirait peu à l'aise d'en commenter l'évolution par le prisme des seuls écrits didactiques de la revue *Traces* ? Qui plus est, depuis 2006, le Québec est le théâtre du plus important débat de l'histoire de son enseignement de l'histoire, nationale surtout. La SPHQ a initié dans une bonne mesure et largement alimenté ce débat avec ses principaux dirigeants, Laurent Lamontagne, Raymond Bédard et Félix Bouvier. Dans ce contexte, il nous semble approprié d'arrêter cette série d'articles à l'année 2001.

Ce fut une belle aventure, extrêmement enrichissante et je tiens à remercier sincèrement les co-auteurs et co-chercheurs Jean-François Cardin et Catherine Duquette dont le professionnalisme et la pertinence du travail ne se sont jamais démentis au long de ces neuf années de recherche, depuis la mi-avril 2006. Cet automne-là d'ailleurs, la SPHQ nous a offert une aide concrète pour procéder à cette recherche, à Jean-François et à moi. Nous tenons à l'en remercier pour cela, ce qui a donné lieu à la publication, dans sa revue *Traces*, de nombreux articles sur les écrits à teneur didactique publiés dans ce qui fut d'abord le *Bulletin de liaison de la SPHQ*. Pour conclure, je vais évoquer ce que j'ai un jour dit à Jean-François Cardin, en 2010, lors d'un colloque à Monterrey, au Mexique : la collaboration de recherche que nous avons mené ainsi que le respect qui en a très généralement émané nous ont fait grandir, et ce, au cours de ces années d'un débat parfois acrimonieux où notre vision des choses n'était pas toujours la même. Et cela vaut tout autant pour Catherine.

---

1 Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette (2008). « Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : les années 1960 », *Traces*, vol. 46, no 2, p. 27-34.

2 Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette (2014). « Les articles de nature didactique dans la revue *Traces* en 1998 et 1999 », vol. 52, no 3, p. 12-24.

3 *Ibid.*, p. 23. Voir aussi à ce sujet et mêmes auteurs (2012). « *Le Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, et les transformations de la didactique durant les années 1960 », *Les Cartables de Clio, Revue suisse sur les didactiques de l'histoire,* 12, Lausanne, Antipodes, p. 229-238.

4 Grégoire Goulet (2000). « L'avenir des sciences humaines », *Traces*, vol. 38, no 1, janvier-février, p. 4-5.

5 Voir à ce sujet le chapitre de Julia Poyet, « … », dans M.-

A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Ste-Foy, éd. Multimondes, p. 109-116. Voir aussi le chapitre de Marie-Claude Larouche « D'une matière à une discipline… L'enseignement de l'histoire nationale au primaire au Québec, de 1980 à 2010 », dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et Marie-Claude Larouche (dir.), (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement*, p. 265-317. Voir aussi à ce sujet J. Lebrun, A. Araûjo-Oliveira et Y. Lenoir, (2010). « L'enseignement-apprentissage des sciences humaines : quelles finalités, quelles difficultés et quelles compétences professionnelles ? Résultats d'une enquête auprès de futurs enseignants québécois du primaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 33, no 1, p. 1-30.

6 Jean-Claude Richard (2000). « Des projets en histoire nationale », *Traces*, vol. 38, no 1, janvier-février, p. 10-11.

7 Étienne Rouleau (2000). « Enseigner l'histoire au lycée », *Traces*, vol. 38, no 1, janvier-février, p. 12.

8 *Ibid.*, p. 12-14.

9 Vincent Ruel, Luc Tousignant et Nicole Gobeil (2000). « La société d'histoire de l'école Le Ber », *Traces*, vol. 38, no 2, mars-avril, p. 16-19.

10 Jean-Claude Richard (2000). « Enseigner l'histoire au collège », *Traces*, vol. 38, no 2, p. 22.

11 Luce Leclerc (2000). « Quelques pas… quelques pistes », *Traces*, vol. 38, no 3, mai-juin, p. 10-11.

12 Jean-Claude Richard (2000). « Un musée dynamique et passionnant », *Traces*, vol. 38, no 4, novembre-décembre, p. 12-13.

13 *Ibid.*, p. 12.

14 Marc-André Éthier (2000). « Le Gladiateur : Apologie pour une histoire frelatée », *Traces*, vol. 38, no 4, novembre-décembre, p. 14-17.

15 *Ibid.*, p. 17.

16 Christian Laville (2000). « À l'assaut de la mémoire collective, discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXIe siècle », *Traces*, vol. 38, no 4, novembre-décembre, p. 18-26.

17 *Ibid.*, p. 21.

18 *Ibid.*, p. 25.

19 Pascal Debien (2000). « La réforme : pour une nouvelle vision », *Traces*, vol. 38, no 4, novembre-décembre, p. 28-29.

20 Geneviève Boivin (2001). « Labor ominia vincit improbus; le Moyen-Âge : une activité d'histoire générale », *Traces*, vol. 39, no 1, janvier-février, p. 18-23.

21 Danielle Quiniou (2001). « Éduquer à la citoyenneté : former des enseignants selon leurs besoins », *Traces*, vol. 39, no 1, janvier-février, p. 24-27.

22 *Ibid.*, p. 27.

23 Ghislaine Couturier-Tremblay (2001). « Écoles ciblées : rapport sur le suivi mai 1999 – juin 2000 », *Traces*, vol. 39, no 1, janvier-février, p. 28-32.

24 Rédaction de traces (2001). « La création d'une situation-problème », *Traces*, vol. 39, no 2, mars-avril, p. 8-10.

25 *Ibid.*, p. 8.

26 Ghislaine Couturier-Tremblay (2001). « Parlement-École, des élèves de 6e année à l'Assemblée nationale », *Traces*, vol. 39, no 3, mai-juin, p. 9-10.

27 Le premier auteur de cet article, Félix Bouvier, est membre du CA de la SPHQ depuis l'automne 2002 et son vice-président depuis 2007.

28 Alain Skeoch (2001). « L'adolescence de mes parents », traduit par Jean-Claude Richard, *Traces*, vol. 39, no 3, mai-juin, p. 11-12.

29 Marc-André Éthier (2001). « Où va l'éducation à la citoyenneté », *Traces*, vol. 39, no 3, mai-juin, p. 17-28.

30 *Ibid.*, p. 26.

31 Jean-Claude Richard (2002). « Inclure les élèves dans la classe d'histoire », *Traces*, vol. 39, no 4, novembre-décembre, p. 14-20.

32 Michel Brûlé (2001). « www.un.org; une encyclopédie des temps modernes », *Traces*, vol. 39, no 4, novembre-décembre, p. 21-23.

33 Robert Martineau (2001). « La formation des maîtres est-elle adéquate ? », *Traces*, vol. 39, no 4, novembre-décembre, p. 24-26.

34 *Ibid.*, p. 25.

35 Félix Bouvier (2001). « La formation des maîtres en histoire, à propos d'un débat », *Traces*, vol. 39, no 4, novembre-décembre, p. 27-30.

36 Félix Bouvier (2005). *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier, formation d'une élite et d'une classe moyenne*, Fides, Montréal, p. 8.



Hermann Goering
la vie d'un scélérat sybarite



Recension du livre de François Kersaudy publié aux éditions Perrin

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

« [Goering] n'est nullement le personnage comique si souvent décrit par les journaux. Ce n'est ni un imbécile ni un fou au sens shakespearien du mot, mais un homme généralement froid et calculateur. ».

Le major Kubala qui œuvra au *7th Army Interrogation Center*

À l'exception d'Hitler, peu d'hommes marquèrent autant l'avènement et le déclin du III[e] *Reich* qu'Hermann Goering (1893-1946) qui fut l'un des plus grands hiérarques de ce régime criminel. Pourtant, il n'existait jusqu'à récemment aucune biographie originale de langue française portant sur cet homme. Seule une traduction d'un ouvrage de David Irving[1], qui est sujet à caution[2], était disponible. C'est pour pallier ce manque que François Kersaudy, professeur à l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, nous donna son *Hermann Goering*.

Le moins que l'on puisse dire, c'est qu'une analyse de ce personnage haut en couleur n'est point chose aisée. C'est que ce vantard ventripotent, qui fut l'un des seuls sbires d'Hitler à relativement conserver sa popularité en Allemagne tout au long de la guerre, fut un personnage complexe. Il fut tour à tour un aviateur héroïque lors de la Grande Guerre, un chômeur, un putschiste de taverne, un homme d'affaires rusé, un président du *Reichstag*[3], un ministre de l'Intérieur, le créateur de la Gestapo[4], un ministre de l'Air, un doryphore d'œuvres d'art européennes et, finalement, le dauphin d'Hitler jusqu'en 1943. Bref, cet homme fut comme une comète dans le ciel politique de l'Allemagne dont la vertigineuse chute n'a d'égale que son ascension.

Pour tenter de discerner les tenants et les aboutissants d'une personnalité aussi alambiquée, l'auteur aborde les différentes étapes de la vie de Goering sans téléguider son propos; Kersaudy nous démontre bien que ce personnage a choisi son destin et que le fait qu'Hitler devint son « mauvais génie » ne représente point une inéluctabilité de sa vie. C'est ainsi qu'après avoir abordé succinctement sa jeunesse dorée (il grandit dans un château appartenant à l'amant juif de sa mère !), on découvre un Goering avide de sensations fortes. Le fait que ce dernier soi un casse-cou est un élément important pour saisir les motivations derrière moult actions de ce dernier. Lors de la Grande Guerre, il fut un grand pilote et n'avait de cesse de réclamer son transfert vers les secteurs où l'activité aérienne était la plus intense. Il commanda même la célèbre escadrille *Richthofen*[5].

À son départ des forces armées (le traité de Versailles interdisant à la nouvelle république allemande d'entretenir une force aérienne[6]), c'est l'industrie aéronautique civile allemande qui employa l'ancien capitaine. Il œuvrera ensuite au Danemark puis en Suède où il rencontrera sa première femme, la comtesse Carin von Fock-Kantzow, avec qui il débutera un amour adultère (la comtesse étant mariée). Goering s'installa ensuite à Munich où il entreprendra sans les terminer des études universitaires. C'est à cette époque fatidique que l'orphelin politique qu'il est devenu, suite à la chute du *Kaiser*, rencontrera Adolf Hitler. Les deux hommes entretiendront au fil des années qui suivirent une relation compliquée et parfois tumultueuse où l'un d'entre eux, à savoir Goering, sera presque toujours sous l'emprise de l'autre et se montrera extrêmement obséquieux à l'endroit de son ami. Kersaudy met, avec raison, beaucoup d'emphase sur cette relation amicale malsaine.

Les deux acolytes participeront d'ailleurs ensemble au putsch de la Brasserie de 1923 au cours duquel Hitler tenta de renverser le gouvernement bavarois et de débuter sa « marche sur Berlin ». Le putsch, d'un amateurisme frappant, est très bien expliqué par Kersaudy ainsi que le rôle que Goering y a joué. Ce dernier finira par y être blessé par balle à la cuisse. Mal soigné car en cavale, il deviendra accroc à la morphine et sera sujet à des douleurs pour le reste de sa vie.

Après avoir été amnistié, l'ancien putschiste rentre en Allemagne où il entreprend, sous l'égide du parti nazi (***N**ationalsozialistische **D**eutsche **A**rbeiter**p**artei* ou NSDAP), une carrière politique. Désirant encore et toujours être reconnu et honoré, Goering sera emballé de faire son

entrée au parlement fédéral le 20 mai 1928. Quatre ans plus tard, profitant des millions de votes des laissés-pour-compte de la Grande Dépression, il deviendra le troisième personnage politique du pays[7] lors de sa nomination au titre de président du *Reichstag*, et ce, à 39 ans seulement.

Lorsque le pouvoir sera enfin entre les mains du parti nazi, Goering se montrera sous le jour d'un ambitieux criminel n'hésitant point à faire tuer ses ennemis. Il sera également l'un des nazis les plus corrompus et sera reconnu pour son style de vie sybaritique et l'énorme gabegie ayant cours au sein des nombreux organismes qu'il contrôla. Au zénith de son pouvoir en 1939, il détenait de multiples fonctions importantes. Il était ministre de l'Air (*Reichsluftfahrtminister*), responsable du Plan de Quatre Ans (*Vierjahresplan*), chef de l'Armée de l'air (*Luftwaffe)* et président du conseil ministériel pour la défense du *Reich*. Il devint ensuite le seul et unique Maréchal du Reich (*Reichsmarschall des Großdeutschen Reiches*) et fut, jusqu'au milieu de la guerre, le dauphin attitré du *Führer*.

L'historien français couvre ensuite la période de la Seconde Guerre mondiale où il nous montre un Goering corrompu jusqu'à la moelle et frappé d'une grande pusillanimité face à Hitler. C'est que ce *dandy* obèse préférait la chasse à ses responsabilités et avait une sainte horreur de déplaire à Hitler. Il manquait à Goering, entre autre chose, une caractéristique qui fait les grands hommes : le courage moral. Ceci faisait en sorte qu'il commettait, pour ne pas s'attirer les foudres du *Führer*, des impairs stratégiques et tactiques graves. À titre d'exemple relevé par l'auteur de cette biographie, notons que lorsqu'il fut clair que le ravitaillement aérien de la 6e armée encerclée par les Soviétiques à Stalingrad était un fiasco total, le *Reichsmarshall* s'ingénia fort longtemps à s'épargner les colères hystériques de son Führer en omettant de transmettre à ce dernier les informations exactes concernant la situation des troupes de von Paulus.

Malgré tout, Goering était un homme réaliste. Dès 1942, il sut que la guerre était perdue même s'il n'en laissait rien voir lors de ses apparitions publiques. Il se réfugia alors encore plus dans son domaine de *Carinhall* et eut massivement recours à la morphine à partir de 1943. Kersaudy nous démontre, au cours de cette partie de son œuvre, toute l'étendue de l'incapacité de ce personnage à mener de front les tâches que son chef lui avait confiées et comment il profita des derniers moments du *Reich* pour s'enrichir et mener la grande vie. Cette biographie se termine sur l'important procès de Nuremberg (au cours duquel Goering fut le personnage central) et sur le suicide de ce dernier.

La démonstration de Kersaudy, extrêmement convaincante, demeure cependant minée par certaines faiblesses que nous devons aborder ici. Tout d'abord, cette biographie explicite parfois à l'excès la trame historique, ce qui a pour effet de transmuer cet ouvrage en synthèse politico-militaire de l'époque. Ce faisant, Goering apparaît trop souvent à l'arrière-plan; on aurait préféré moins de mise en contexte et « plus de Goering ». Ensuite, nous déplorons que l'auteur ne s'attarde pas plus sur la jeunesse de son sujet et qu'il ne pérore point assez concernant le rôle que tint ce dernier dans l'élaboration de la *Solution finale*. Malgré ces quelques insuffisances, cette biographie représente un ouvrage de grande qualité. En effet, Kersaudy a su brillamment faire en sorte que son propos soit intelligible et agrémenta même ce dernier d'anecdotes autant burlesques que divertissantes. La facture visuelle de ce livre est aussi intéressante avec l'ajout de quelques cartes et des photos. En somme, il s'agit d'une excellente biographie qui plaira aux passionnés de la Seconde Guerre mondiale et qui est heureusement appelée à supplanter le travail biaisé de David Irving.

1 Voir à ce sujet : Irving, David. *Goering*. Paris, Éditions Albin Michel. 2 volumes.

2 La raison en est que cet historien amateur d'origine britannique est un révisionniste, c'est-à-dire qu'il minimise l'Holocauste dans ses écrits. On peut d'ailleurs malheureusement retrouver ceux-ci sur maintes tablettes de librairies et de bibliothèques municipales québécoises.

3 Parlement fédéral allemand de la république de Weimar siégeant à Berlin.

4 Il s'agit de la très crainte police politique du IIIe Reich (*Geheime Staatspolizei*).

5 Cette escadrille d'élite, que les Allemands appelaient *Jagdgeschwader* 1, connut plusieurs grands chefs. Le dernier de ceux-ci fut Goering qui faisait bonne figure avec ses 22 victoires confirmées.

6 Voir à ce sujet : Destroismaisons, Martin. « Le traité de Versailles : une paix et ses conséquences », *Traces*, volume 53, no 1 (Hiver 2015), p. 13-20.

7 Tout juste derrière le chancelier Franz von Papen et le président du *Reich*, Paul von Beneckendorff und von Hindenburg.

Bibliographie

Destroismaisons, Martin. « Le traité de Versailles : une paix et ses conséquences », *Traces*, volume 53, no 1 (Hiver 2015), p. 13-20.

Irving, David. *Goering*. Paris, Éditions Albin Michel, 1991. 2 volumes.

Kersaudy, François. *Hermann Goering. Le deuxième homme du IIIe Reich*. Paris, Perrin, 2010. 800 pages.

Quoi de neuf côté livres ?

L'émeute inventée
James Jackson, Trois-Pistoles, VLB, 2014

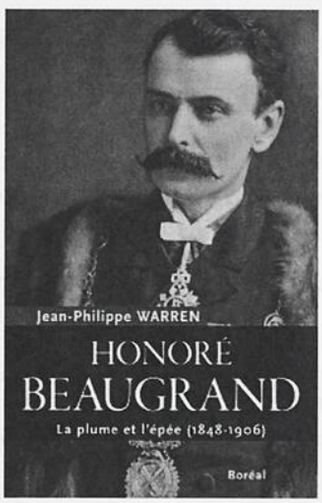
Le 21 mai 1832, Daniel Tracey, immigrant irlandais, médecin et directeur du Vindicator, journal proche des revendications des Patriotes, est sur le point de l'emporter dans une élection partielle dans le Quartier-Ouest de Montréal. Des magistrats qui soutiennent son adversaire, le loyaliste Stanley Bagg, font alors appel à l'armée. La troupe fait feu sur de prétendus émeutiers, et trois passants innocents sont tués. Or, comme le montre James Jackson dans cette magistrale enquête historique, il n'y a tout simplement pas eu d'émeute sur la rue Saint-Jacques. Le grand jury qui a innocenté les soldats, les officiers et les magistrats qui les avaient appelés était partial. On avait soigneusement veillé à ce qu'une majorité de fermiers protestants anglais récemment arrivés au pays se prononcent sur les circonstances de la mort de trois Canadiens français catholiques.



Étrangement, les historiens ont globalement accepté un récit officiel fabriqué de toutes pièces il y a 180 ans. Il était plus que temps de faire la lumière sur cette affaire d'État, qui a impliqué les autorités militaires, politiques et judiciaires cinq ans à peine avant les rébellions des Patriotes.

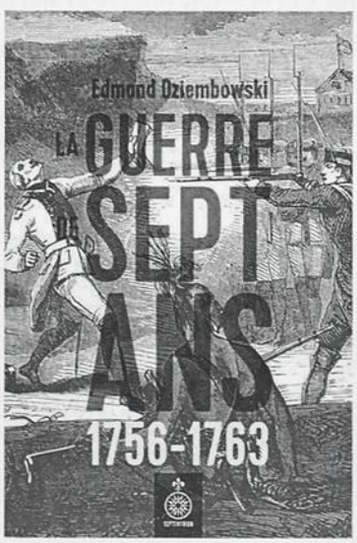
Honoré Beaugrand, La plume et l'épée (1848-1906)
Jean-Philippe Warren, Montréal, Boréal, 2015

Dans l'esprit de bien des gens, la seconde moitié du XIXe siècle confirme le repli conservateur d'une population canadienne-française engagée dans un combat ardu pour la survivance. Mais que faire d'un homme comme Honoré Beaugrand, qui aime à se décrire comme un « *natural-born kicker* » ? Soldat dans l'armée mexicaine, journaliste à La Nouvelle-Orléans, touriste en Chine, romancier et poète à ses heures, maire de Montréal, riche actionnaire de banques et de compagnies de chemins de fer, propriétaire du journal La Patrie, il entend convaincre ses compatriotes du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, du principe d'une éducation obligatoire et gratuite, de l'idéal du suffrage universel et de l'importance de l'autonomie des affaires temporelles à l'égard de l'autorité de l'Église catholique.



La Guerre de Sept Ans, 1756-1763
Edmond Dziembowski, Québec, Septentrion, 2015

Le 28 mai 1754, l'officier canadien Joseph Coulon de Villiers de Jumonville et une dizaine de ses soldats sont massacrés par des Indiens et des hommes de la troupe de George Washington. Cet accrochage au pays de l'Ohio engendre à partir de 1756 un conflit que Winston Churchill regardera comme la première guerre mondiale de l'histoire. Nées de la rivalité franco-britannique en Amérique du Nord, les hostilités s'étendent à l'Europe, où Frédéric II de Prusse et le roi de Grande-Bretagne affrontent, dans des « boucheries héroïques », les armées de Louis XV, de Marie-Thérèse d'Autriche et d'Élisabeth de Russie. Dans les colonies – au Canada, aux Antilles, en Afrique et en Inde – sur terre comme sur mer, ce sont les Tuniques rouges qui imposent leur loi. Maîtresse des océans à partir de 1759, irrésistiblement conquérante, la Grande-Bretagne se voit déjà comme la première puissance mondiale. Avec un véritable talent d'écrivain, Edmond Dziembowski propose la première synthèse sur ce grand conflit.



... côté musées ?

MUSÉE DE LA CIVILISATION DE QUÉBEC
5, rue Dalhousie, Québec (Dès le 27 mai 2015)

Égypte magique

Les anciens Égyptiens avaient une confiance inébranlable dans la magie où sont liés intrinsèquement les hommes, les dieux, les morts. Ils la considéraient à la fois comme la source d'une sagesse surnaturelle et un moyen d'influencer le destin. Selon un mythe égyptien, les dieux avaient employé la magie pour créer le monde et avaient conféré des pouvoirs aux hommes pour les aider à survivre. L'exposition présente certaines pièces des plus importantes collections égyptiennes au monde.

Égypte magique est une exposition organisée par le Rijksmuseum van Oudheden, Leiden, Pays-Bas, en coopération avec le Musée de la civilisation et avec la collaboration du British Museum, du Musée du Louvre et du Museo Egizio, Turin.

MUSEE DUFRESNE-NINCHERI
280, rue Notre-Dame Est, Montréal (Expositions permanentes)



Le Château Dufresne, témoin d'une cité moderne : Maisonneuve

Cette exposition vous permettra d'en apprendre davantage sur la maison et ses propriétaires de même que sur l'ancienne cité de Maisonneuve, à laquelle les frères Dufresne furent étroitement associés. Surnommée la Pittsburgh du Canada, Maisonneuve devint en l'espace de 35 ans la cinquième ville industrielle du pays et un modèle en matière d'aménagement urbanistique.

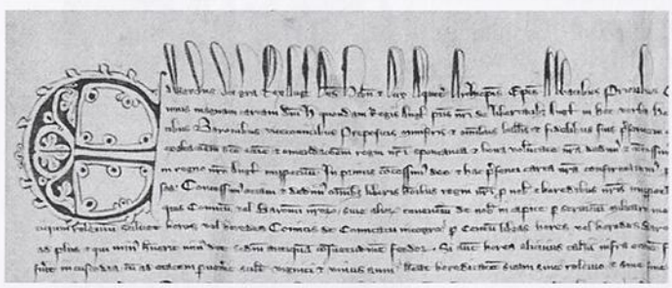
La mémoire des objets, parcours de collectionneurs

Intégré à la nouvelle exposition permanente du Château Dufresne, cette exposition présente 47 objets et tableaux chargés d'histoire, ayant appartenu à des personnages aussi marquants que Jeanne d'Arc, Louis XV, Madame du Barry, Marie-Antoinette, Rodolphe II, Pauline Borghèse, Napoléon 1er et Joséphine. Ils proviennent de la prestigieuse collection d'objets et de tableaux royaux et impériaux des collectionneurs M. Alexandre de Bothuri et Mme Élaine Bédard.

MUSEE CANADIEN DE L'HISTOIRE
100, rue Laurier, Gatineau (Québec) (12 juin au 26 juillet)

***Magna Carta* – loi, liberté et héritage**

La Magna Carta demeure un document pertinent et vénéré 800 ans après que le roi Jean d'Angleterre y eut apposé son sceau, en 1215. Ce célèbre document historique, ainsi que la Charte de la forêt, énonce des principes importants qui constituent la base de nombreuses notions de la vie démocratique actuelle, soit la primauté du droit, la garantie contre les arrestations arbitraires, le droit à un procès avec jury et la protection des biens communs et des droits des femmes.



L'exposition offre l'occasion rarissime d'admirer des exemplaires originaux de 1300 de la Magna Carta et de son document complémentaire, la Charte de la forêt, et de constater leur influence impérissable en tant que symboles de justice et de démocratie.

L'exposition est réalisée par Magna Carta Canada et présentée au Musée canadien de l'histoire. La Grande Charte et la Charte de la forêt sont prêtées par la cathédrale de Durham, en Grande-Bretagne, et la tournée est organisée par Lord Cultural Resources.

Formulaire d'adhésion

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

IDENTIFICATION

Nom : ..... Prénom : .....

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

Adresse : .....

Ville : ..... Code postal : .....

Province : ..... Pays : .....

Téléphone : .....

Courriel : .....

FONCTION OU ORGANISME

☐ Enseignant

☐ Conseiller pédagogique

☐ Directeur d'école

☐ Étudiant

☐ Établissement d'enseignement

☐ Commission scolaire

☐ Autre : .....

ORDRE D'ENSEIGNEMENT

☐ Primaire ☐ Secondaire ☐ Collégial ☐ Universitaire ☐ Autre : .....

COTISATION

1 AN	**35 $** Étudiant ou retraité	**65 $** Enseignant	**75 $** Organisme ou institution
2 ANS	**65 $** Étudiant ou retraité	**125 $** Enseignant	**145 $** Organisme ou institution

MODE DE TRANSMISSION

Retourner le formulaire rempli accompagné d'un chèque à l'ordre de la SPHQ à l'adresse suivante :
Madeleine Vallières, trésorière
36, rue Frost, CP 48
Fort-Coulonge (Québec) J0X 1V0

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

POSTES PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834
Adresse de retour
SPHQ, 1319-A, Chemin de Chambly
Longueuil, QC, J4J 3X1

DESTINATAIRE

5/1 68 (P)
Dépôt légal Bibliothèque nationale du Québec
2275, rue Holt
Montréal (Québec) H2G 3H1

53e 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