

TRACES

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES
PROFESSEURS D'HISTOIRE
DU QUÉBEC

HIVER 2024
VOLUME 62 – NO 1

Les Templiers • Les récits de l'Anthropocène •
Nos Géants : fiche pédagogique sur Honoré Mercier •
Analyser des oeuvres d'art en univers social

ISSN 0225-9710

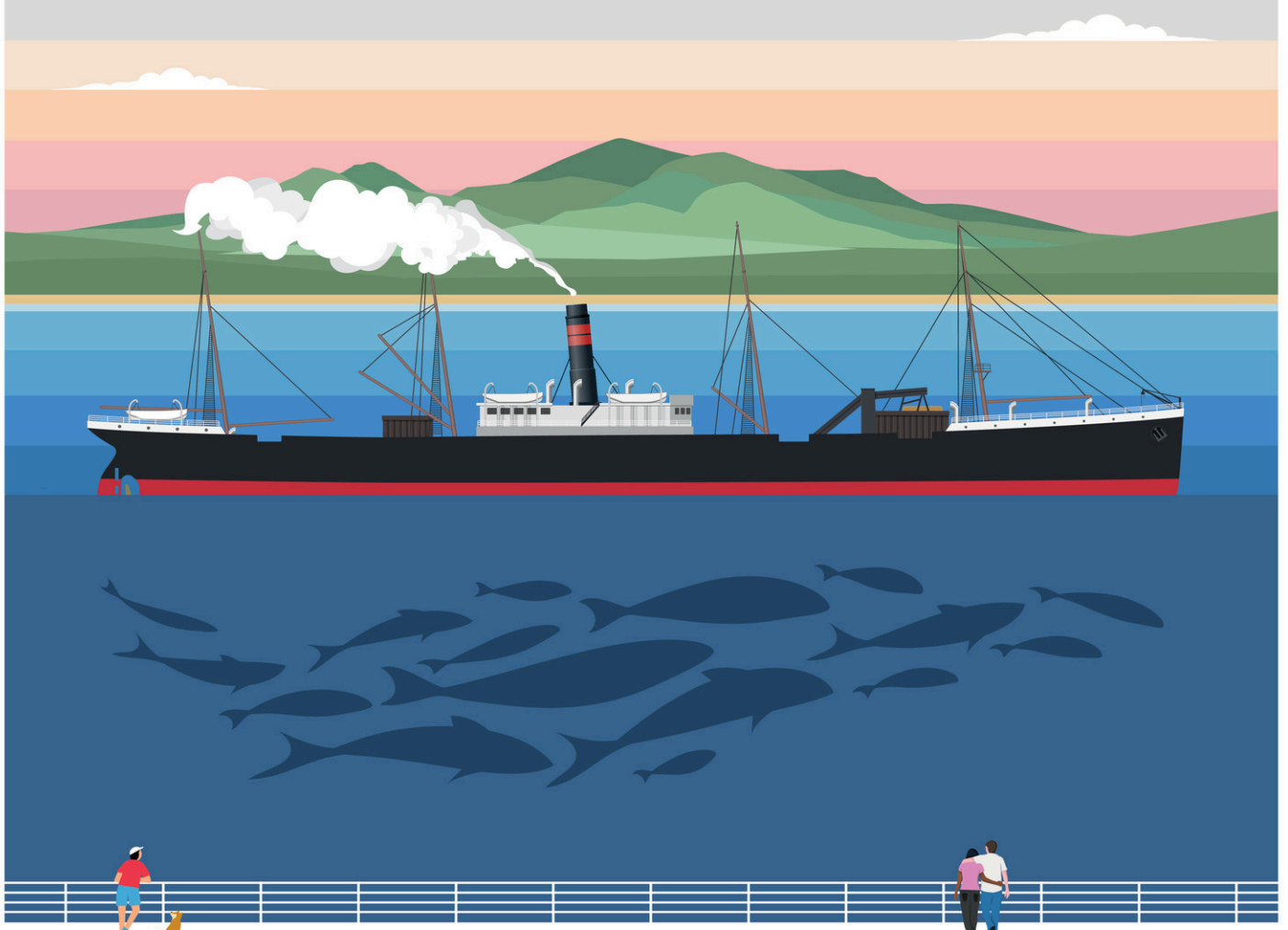
POINTE-À-CALLIÈRE

EXPOSITION

FLEUVE SAINT-LAURENT

ÉCHOS DES RIVAGES

Jusqu'au 3 mars 2024



POINTE-À-CALLIÈRE
Cité d'archéologie et
d'histoire de Montréal

INTERCONTINENTAL
MONTREAL



TOURISME /
MONTREAL

Montréal



SPHQ

ÉDITO

Raymond Bédard **3**

Congrès en images **6**

Pleins feux sur l'Histoire

L'occupation franco-belge de la Ruhr :
les buts d'une action délictueuse

Martin Destroismaisons **10**

Les récits de l'Anthropocène : une histoire
environnementale de l'humanité

Stéphane Castonguay et Pascal Di Francesco **16**

Les Templiers

Raphaël Weyland **24**

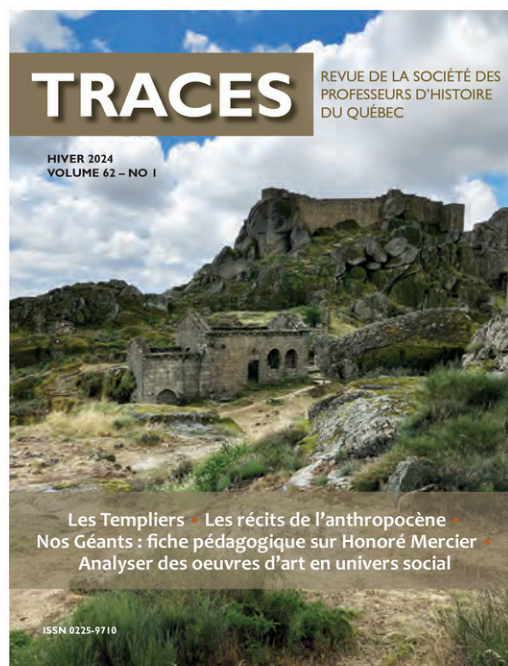
Activités pédagogiques

Balado *Passé date ?* (3^e saison) – Quiz
Raymond Bédard **31**

- Solutionnaire **8**

Nos géants, les défenseurs de la langue française
de la Nouvelle-France à nos jours **33**

Questionnaire **35**



Didactique en mouvement

Les archives religieuses au service des situations
d'apprentissage en histoire de la 4^e secondaire
(Deuxième partie)

Dominique Laperle **39**

Le temps du regard pour accéder au regard du
temps : apprendre à analyser des œuvres d'art en
univers social

Catinca Adriana Stan, Héloïse Côté
et Denis Simard **44**

Quoi de neuf ?

Côté livres **52**

Côté musées **56**

En page couverture : Les vestiges du château de Mosento au Portugal (Crédit photo : Raymond Bédard).

Après la reconquête face aux Maures, le roi du Portugal, Don Alfonso Henriques fit don des terres à Gualdim Pais, maître de l'ordre des Templiers (Ordre de Santiago) qui y fit construire, au sommet d'une colline de granit à 758 mètres d'altitude, le château de Monsanto au 12^e siècle.

Source : *Portugal*, guide Michelin, 2018.

SPHQ

des
du Société
professeurs d'histoire
Québec

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

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

La revue *Traces* vise à assurer la diffusion de l'information et le développement professionnel des membres de la SPHQ.

Elle se veut un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'enseignement de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire.

Le nom *Traces* a été choisi pour rappeler les fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé.

Il rejoint, en second lieu, l'empreinte particulière laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit.

Il évoque finalement l'action et l'influence passées et présentes de la SPHQ dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec.

Comité de rédaction : Raymond Bédard (rédacteur en chef), Patrick Baker, Dominique Laperle, Samuel Rabouin, Adriana Catinca Stan
Infographie : Vivadesign
Impression : Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, rue du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec, J7V 8P2

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada, ISSN 0225-9710.
Envoi de publication no 40044834.
Port de retour garanti.
Date de parution : janvier 2024
Indexé dans *Repère*.

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

Le masculin est utilisé comme genre neutre pour désigner les hommes et les femmes.

Revue *Traces*
Case postale 311
Saint-Bruno-de-Montarville
(Québec) J3V 5G8
www.sphq.quebec
Publicité : president@sphq.quebec

Adhésion annuelle à la SPHQ avec 4 numéros
Individu : 80 \$
Institution : 90 \$
Retraité ou étudiant : 40 \$
Frais de poste et de manutention inclus

ÉDITO

Raymond Bédard
Rédacteur en chef



Passer le flambeau...

Après 12 ans en tant que président de la SPHQ, j'ai décidé que le temps était venu de passer le flambeau à la relève. Le moment est propice puisque la SPHQ se porte très bien et connaît une vitalité nouvelle depuis quelques années. Les finances sont excellentes, les congrès annuels sont très achalandés, les partenariats avec divers organismes (musées, IHAF, FLG, etc.) se multiplient, la revue *Traces*, de facture plus attrayante, s'enrichit de nouveaux collaborateurs et la tempête du programme d'histoire du Québec est derrière nous. Ainsi, lors de l'assemblée générale annuelle, qui s'est tenue en mode virtuel jeudi le 9 novembre dernier, il a été décidé que

Véronique Charlebois, ma collègue et complice depuis plusieurs années à l'organisation des congrès et des nombreux événements avec divers organismes, préne la relève comme présidente de la SPHQ. Je quitte le conseil d'administration de la SPHQ, tout en restant présent pour soutenir la CA dans certaines tâches, notamment celle de poursuivre mon travail comme rédacteur en chef de la revue *Traces* que j'accomplis avec bonheur et rigueur depuis 2014. J'aurai l'occasion de faire un bilan plus élaboré de ma contribution à la SPHQ dans un prochain numéro de *Traces*.

Retour sur le congrès de 2023

Encore une fois, le congrès de la SPHQ, qui se tenait à l'Hôtel Sheraton de Saint-Hyacinthe en octobre dernier, fut un beau succès avec une participation de près de 300 personnes. La conférence d'ouverture de l'historien des sciences Yves Gingras a donné le coup d'envoi à ce rendez-vous annuel des enseignants en histoire qui ont pu choisir entre les 34 ateliers offerts sur deux jours. La formule du café-causerie du vendredi matin, animé par la vice-présidente Catinca-Adriana Stan, semble être appréciée des congressistes venus en grand nombre écouter le point de vue des deux invités, Sabrina Moisan et Jean-François Cardin, sur des sujets touchant la pratique de la profession. Pour sa part, la pertinence du salon des exposants ne se dément pas puisqu'il demeure très fréquenté des congressistes. Le prochain congrès aura lieu au Centre des congrès de Lévis, les 24 et 25 octobre 2024.

Front commun des années 1980 et les négociations dans le secteur public

En 1982, dans un contexte économique difficile où l'inflation et le chômage atteignent des sommets, le Québec est secoué par une série de grèves. Les négociations entre le gouvernement du Québec et ses 320 000 employés du secteur public et parapublic, regroupés en Front commun, se détériorent au point où le gouvernement de René Lévesque adopte la loi 105 pour décréter les conditions de salaires et de travail jusqu'en 1985 de l'ensemble des employés de l'État, afin de freiner le déficit. Par cette loi spéciale les syndiqués, ayant refusé la réouverture de leur convention collective, voient leur salaire coupé de 20% durant les trois premiers mois de 1983. C'est dans ce contexte que s'amorçait ma carrière dans l'enseignement au secondaire! Pour freiner encore plus le mouvement de grèves dans le secteur de l'éducation, le gouvernement du Parti québécois adopte par la suite la loi 111 qui, entre autres, édicte la perte d'un an d'ancienneté pour chaque jour de débrayage. Cette attaque frontale va affaiblir le mouvement syndical et mettre fin aux grèves. Aux élections de 1985, le Parti québécois est chassé du pouvoir et on assiste au retour du Parti libéral et de son chef Robert Bourassa. La déception des enseignants a certainement joué un rôle important dans ce revirement politique. Au regard de l'histoire, le gouvernement de la CAQ devrait se montrer prudent et ne pas sous-estimer les conséquences politiques du front commun de 2023, qui regroupe jusqu'à 420 000 travailleurs.

Pour un résumé des événements entourant le Front commun de 1982-1983, voir l'excellent article de Serge Denis paru dans le *Bulletin d'histoire politique*.

<https://www.erudit.org/fr/revues/bhp/2003-v12-n1-bhp04654/1060658ar.pdf>

La crise des médias et la démocratie

La transformation du paysage médiatique s'accélère avec la migration des revenus publicitaires des médias traditionnels vers les géants du Web. L'entente intervenue en novembre dernier entre le gouvernement fédéral et Google sur la contribution de ce dernier pour dédommager les médias traditionnels d'information dont les reportages sont relayés sur leur plate-forme, n'est qu'un pansement sur une plaie qui n'est pas près de guérir. Les différentes annonces d'importantes mises à pied voir même de fermetures dans l'univers des médias (Radio-Canada, TVA, Les coops de l'information, Métro...) sont de très mauvais augure pour l'avenir de la démocratie. Au moment où une grande partie de la population s'informe sur les médias sociaux (surtout X et Facebook), dont les algorithmes (Chambre d'échos) confortent les utilisateurs dans leurs convictions sur les sujets qui les préoccupent, il est d'autant plus important de renforcer les organes d'information traditionnels qui sont bien encadrés par des règles éthiques professionnelles et dont la mission est de rapporter des faits, de questionner, d'analyser et de commenter de façon objective l'actualité.

La confrontation de points de vue entre personnes qui ne partagent pas nécessairement la même vision, revêt une importance essentielle pour faire avancer la société. Dans notre pratique de l'enseignement de l'histoire au secondaire, il est d'autant plus important d'amener les élèves à prendre conscience des divers points de vue, à partir de sources variées et crédibles, pour mieux comprendre l'évolution d'une société.

Du balado au livre

Tel qu'annoncé en ouverture du dernier congrès, le livre *Passé date? La Nouvelle-France* est arrivé en librairie en novembre dernier. C'est avec beaucoup de fierté que les trois auteurs, Martin Landry, Renée Achim et moi-même, avec la collaboration spéciale de Mérérik Sioui, avons accueilli cette version papier toute en couleur des balados du même nom. Revu, augmenté et enrichi de documents iconographiques (cartes, illustrations, portraits et documents d'époque), chaque chapitre reprend les thèmes de la série dans un ordre chronologique. Accompagné d'encadrés sur des personnages historiques, des anecdotes et de commentaires des auteurs, ce livre est

le reflet de la passion qui anime les auteurs issus du milieu de l'enseignement pour raconter l'histoire du Québec.



Crédit photo : Julia Marois

Traces

Dans ce numéro d'hiver de Traces, avec la permission des éditions du Septentrion, nous vous proposons un extrait du livre de Raphaël Weyland, *Le Moyen-Orient, Des croisades aux Ottomans*, sur les templiers. Martin Destroismaisons aborde l'occupation franco-belge de la Ruhr après la Première Guerre mondiale, tandis que Stéphane Castonguay nous propose une histoire environnementale de l'humanité. La Fondation Lionel-Groulx nous présente la série de vidéos pédagogiques *Nos Géants*, accompagnée d'un questionnaire pour les élèves sur Honoré Mercier. Dominique Laperle poursuit sa réflexion sur les archives religieuses et les SAE. Pour leur part, Catinca-Adriana Stan, Héloïse Côté et Denis Simard proposent des pistes pour analyser des œuvres d'art en univers social. Afin d'exploiter en classe le balado *Passé date ?* de la 3^e saison, je vous propose un Quiz sur l'épisode consacré à la vie urbaine en Nouvelle-France. En terminant, la rubrique *Quoi de neuf ?* fait un tour d'horizon des nouvelles parutions en histoire et des suggestions d'expositions à visiter.

Bonne lecture

Conseil d'administration de la SPHQ 2023-2024



De gauche à droite : Samuel Venière (représentant muséal), Samuel Rabouin (trésorier), Laurent Constantin (administrateur), Catinca-Adriana Stan (vice-présidente), Véronique Charlebois (présidente), Raymond Bédard (président sortant), absente de la photo, Laurence Murray-Dugré (administratrice).

Prix d'excellence en enseignement de l'histoire 2023



Félicitations à Alexandre Robillard (à droite de la photo) et Denis Robitaille (à gauche), récipiendaires du prix d'excellence en enseignement de l'histoire de la SPHQ. Les lauréats ont reçu leur prix lors du 61^e congrès qui se tenait à l'Hôtel Sheraton de Saint-Hyacinthe en octobre dernier.

Le 61^e congrès en photos

Ouverture et café-causerie



Le conférencier d'ouverture M. Yves Gingras en compagnie du président Raymond Bédard et de Véronique Charlebois responsable des communications.



Ouverture du congrès.



L'équipe de bénévoles : Roger Thiffaut, Rémi Duchesne, Anne-Marie Paquet, Jérémy Fortin-Dufour, Mathieu Mc Duff.



Café-causerie sur les pratiques de l'enseignement : Sabrina Moisan, Catinca-Adriana Stan et Jean-François Cardin

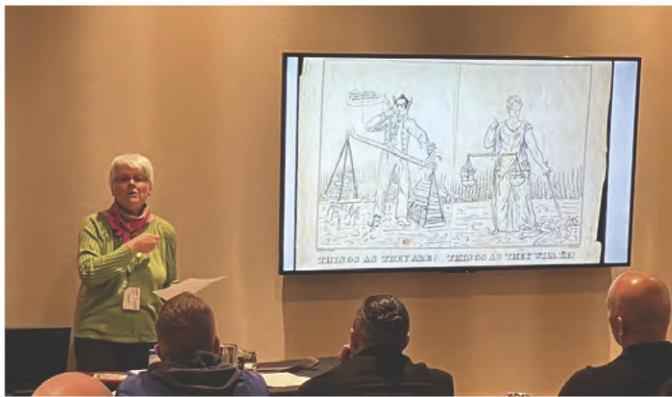


Salon des exposants

Ateliers



Martin Landry : *Création d'un balado historique en classe*



Anne-Marie Sicotte : *Propagande ou histoire?
Le cas des Rébellions patriotes*



Danny Legault : *Perspective autochtones en enseignement*



Samir Saul : *Revisiter les empires*



Ségolène Vandeveld : *Enseigner la préhistoire européenne* et Noémie Plourde : *Enseigner l'archéologie et la préhistoire aux Premiers Peuples*

Activités et prix



Benoit Gilbert (Commission des champs de batailles nationaux-Plaine d'Abraham)



Les frères Lagueux en officiers de la Cie Franche de la Marine.



Accompagnée de ses collègues, Catherine Dupont gagnante d'une *Apple Watch* (prix de présence), entre Raymond Bédard, président, Adriana Stan, vice-présidente et Véronique Charlebois, trésorière.



Salon des exposants

Réponses : Balado *Passé date?* (3^e saison) – Quiz sur la vie urbaine en Nouvelle-France de la page 31

- | | | | | | |
|------|------|------|-------|-------|-------|
| 1. A | 2. A | 3. A | 4. C | 5. D | 6. D |
| 7. B | 8. C | 9. D | 10. B | 11. A | 12. C |



Annie Masson, Chantal Clabrough et Pascal Bureau – lauréats québécois du Prix de 2023. Photo par Kate Jaimét.

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

VOUS CONNAISSEZ DES ENSEIGNANTS QUI ONT UNE APPROCHE ORIGINALE POUR ENSEIGNER L'HISTOIRE CANADIENNE? NOUS VOULONS LES CONNAÎTRE!

La Société Histoire Canada est à la recherche des meilleurs professeurs d'histoire canadienne au pays. Peu importe qu'ils aient trois ou trente années d'expérience, la Société veut souligner le leadership et l'esprit innovateur de ceux et celles qui transmettent aux jeunes leur passion pour le passé.

SIX LAURÉATS RECEVRONT

- une bourse de 2 500 \$;
- une seconde bourse de 1 000 \$ réservée à leur école;
- une médaille.

Pour de plus amples renseignements ou pour proposer un enseignant, visitez HistoireCanada.ca/PrixGG.

L'occupation franco-belge de la Ruhr : les buts d'une action délictueuse (1^{ère} partie)

Martin Destroismaisons,

M.A. Histoire et enseignant d'Histoire au Collège Saint-Louis

« *Aucun peuple au monde n'a connu une expérience comparable à ce que fut celle des Allemands en 1923 [...] De l'année 1923, l'Allemagne allait sortir mûre non pas précisément pour le nazisme, mais pour n'importe quelle aventure abracadabrante².* »

- Sebastian Haffner

Le traité de Versailles de 1919 et l'occupation de la Ruhr

Les relations entre la France et l'Allemagne furent souvent placées sous de bien peu favorables auspices. Depuis la création de l'État allemand en 1871, elles furent marquées par des affrontements économiques, idéologiques, politiques voire militaires. De ces multiples barouds, la mémoire collective a retenu en premier lieu les deux guerres mondiales. Mais qu'en est-il de la période « coincée » entre ces deux tragédies? Fut-elle exempte de tout affrontement entre ces deux puissances? La réponse à cette dernière question serait négative. En fait, les années vingt furent marquées par l'un des plus graves litiges ayant opposé ces deux pays : l'occupation de la Ruhr. Occupation dont on « fêtera » d'ailleurs, cette année, le centenaire.



Portrait officiel de Raymond Poincaré en tant que président de la République.

Source : Wikimedia Commons

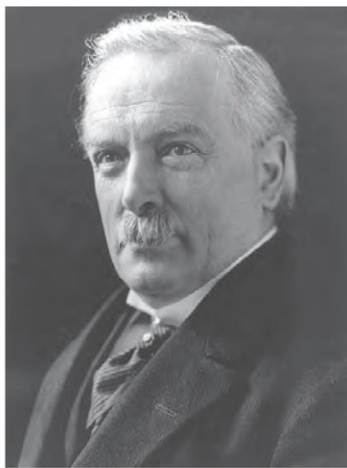
Cet affrontement, qui tient du paradoxe puisqu'il advint en temps de paix, débuta le 11 janvier 1923 lorsque Raymond Poincaré, président du Conseil de la III^e République française, ordonna l'occupation militaire du « poumon industriel » allemand : la Ruhr. Les origines de cette lutte remontent à la signature allemande forcée du traité de Versailles. Signé le 28 juin 1919 dans une ambiance éloignée de l'esprit de concorde, ce dernier contenait des clauses coercitives à l'encontre de l'Allemagne³. Ceci allait faire en sorte que les anciens ennemis eurent à poursuivre le combat dans l'arène politique afin d'en assurer l'application ou la révision. Cette bataille, économique et politique au départ, allait dégénérer en un affrontement musclé en 1923 dont les objectifs intrinsèques et la portée internationale dépassèrent de beaucoup la simple divergence interprétative d'un document juridique.

Pour comprendre les tenants et aboutissants de l'occupation de la Ruhr, il faut d'abord se pencher sur le traité de Versailles. Ce dernier, qui devait assurer une paix pérenne à l'Europe à la suite de la Grande Guerre, fut le fruit de négociations entre les Alliés et leurs Associés. Les vaincus furent exclus des travaux qui durèrent cinq mois. À l'occasion de la Conférence de la Paix de Versailles, la France fut le pays qui désira le plus l'inscription dans le traité d'un grand nombre d'entraves à la souveraineté allemande et de lourdes charges financières. Cette ligne de conduite, compréhensible si l'on s'attarde aux innombrables destructions subies par la France au cours de la dernière guerre, avait pour but d'assurer la

1. Le texte qui suit se veut un bref tour d'horizon d'une plus vaste problématique explorée antérieurement par l'auteur dans son mémoire de maîtrise. Voir à ce sujet : Destroismaisons, Martin. *L'occupation de la Ruhr et le révisionnisme de l'ordre versaillais dans deux grands journaux français (1920-1924)* (M.A.), Université de Montréal, 2008. 125 pages.
2. Sebastian Haffner, *Histoire d'un Allemand. Souvenirs (1914-1933)*, Arles, Actes sud, 2003, p. 84 et 85.
3. Voir à ce sujet : Martin Destroismaisons, « Le traité de Versailles : une paix et ses conséquences », *Traces*, volume 53, no. 1 (hiver 2015), p. 13-20.

reconstruction des départements français et d'amoindrir la puissance allemande⁴. C'est ainsi que la délégation allemande menée par Hermann Müller (ministre des Affaires étrangères) et le Dr Hans Bell (ministre du cabinet Bauer) signa un traité incluant l'article 231, si fatidique en regard à sa récupération par la droite nationaliste allemande :

Les gouvernements alliés et associés déclarent et l'Allemagne reconnaît que l'Allemagne et ses alliés sont responsables, pour les avoir causés, de toutes les pertes et les dommages subis par les gouvernements alliés et associés et leurs nationaux en conséquence de la guerre, qui leur a été imposée par l'agression de l'Allemagne et de ses alliés⁵.



David Lloyd George en 1919.

Source : Wikimedia Commons

Cet article, que l'on doit à Lloyd George⁶, circonscrivait la responsabilité de la déflagration de la Grande Guerre à l'Allemagne et ses alliés et allait être la pierre angulaire de la politique française visant l'obtention de réparations. Ces réparations, l'Hexagone en avait un urgent besoin si l'on se fie aux statistiques évocatrices fournies par le ministre des Régions Libérées d'alors, Charles Reibel. Dans son rapport, il concluait que son pays avait à reconstruire 280 147 maisons et 4 084 établissements industriels, à réparer 422 736 maisons, 53 976 km de routes et 1 112 km de voies navigables en plus d'avoir à remettre en valeur 3 337 000 hectares de terres de culture⁷. Les coûts reliés à cette reconstruction, en plus des pensions à verser, étaient estimés à 170 milliards de marks-or⁸. Une fortune.

Pour les Français, l'entièreté de cette somme devait être déboursée par l'instigateur du désastre; d'où le célèbre « l'Allemagne paiera » repris abondamment par le ministre des Finances de France, Louis-Lucien Klotz. Ce dernier institutionnalisa même ce droit aux réparations en inaugurant une politique, en 1919, de division du budget français en deux parties. Il scinda ainsi le budget de 1920 entre le « budget des dépenses ordinaires » et le « budget des dépenses extraordinaires ». La deuxième partie recouvrait tous les frais reliés à la reconstruction devant ultérieurement être payés par l'Allemagne. Il s'agissait d'une façon adroite de présenter un budget équilibré⁹ tout en institutionnalisant les réparations.

La réticence et l'incapacité allemande à assurer le dédommagement intégral de tous les coûts réels ou supposés engendrés par la Grande Guerre se traduiront, en 1923, par une mesure coercitive comme l'occupation militaire de la Ruhr. Celle-ci est elle-même la conséquence de deux problèmes fondamentaux générés par le traité de Versailles.

Le premier de ces problèmes est le fait que l'ordre versaillais ne stipulait ni le montant ni le rythme des réparations qui devaient être payées par l'Allemagne tout en n'organisant point un grand emprunt de reconstruction. Trois raisons expliquent le silence des vainqueurs au sujet du montant des réparations. Tout d'abord, Klotz convainquit Georges Clemenceau¹⁰ qu'aucun montant réaliste ne pourrait agréer au peuple français et qu'aucun gouvernement s'attelant à la tâche d'en fixer un ne parviendrait à conserver le pouvoir. Lloyd George abondait dans le même sens et c'est ainsi que l'idée de John Foster Dulles fut retenue : c'est une Commission des Réparations (CR) qui fixerait un montant et un rythme pour le paiement des réparations, et ce, au plus tard le 5 mai 1921. Ensuite, il y eut la raison bien pratique que les chiffres avancés en mars 1919 par les trois plus importantes délégations (américaine, anglaise et française) étaient trop éloignés pour qu'il y ait un accord. Les Américains proposaient 120 milliards de marks-or dont la moitié serait versée en marks-papier (au cours du change) alors que le montant proposé par les Français oscillait entre 124 et 188 milliards de marks-or¹¹. Finalement, ce blanc laissé dans le

4. Pierre Renouvin, *Les crises du XX^e siècle. De 1914 à 1929*, Paris, Librairie Hachette, 1969, p. 247.

5. Cité dans Raymond Poidevin et Jacques Bariéty, *Les relations franco-allemandes 1815-1975*, Paris, Armand Colin, 1977, p. 232.

6. Bernhard D. Fulda, « Misgivings about Versailles: Lloyd George and the Weimar Republic », dans Manfred Görtemaker, dir. *Britain and Germany in the Twentieth Century*, Oxford and New York, Berg, 2006, p. 33 et 34.

7. Édouard Bonnefous, *Histoire politique de la Troisième République*, Paris, Presses Universitaires de France, 1959, tome III, p. 319.

8. Henri Lichtenberger, *Relations between France and Germany*, Washington, Carnegie Endowment for International Peace, 1923, p. 101.

9. Fabrice Grenard, *Histoire économique et sociale de la France de 1850 à nos jours*, Paris, Ellipses, 2003, p. 114.

10. Clemenceau (1841-1929) occupait alors la fonction de président du Conseil.

11. Denise Artaud, *La reconstruction de l'Europe (1919-1929)*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973, p. 10 et 11.

traité arrangeait les Français qui avaient, d'ores et déjà, l'intention de lier le montant des réparations aux dettes de guerre contractées auprès des Anglo-Saxons. Cette situation peu banale amena la délégation allemande à littéralement signer un chèque en blanc à ses ennemis d'hier. L'absence d'une quantification des réparations allait faire en sorte que les relations entre les anciens belligérants se corseraient aussitôt qu'il serait question de fixer un montant, de le faire accepter par l'Allemagne puis de s'assurer de son recouvrement. Entre la signature du traité de Versailles et l'occupation de la Ruhr, pas moins de 24 conférences internationales furent tenues démontrant de façon spectaculaire le caractère embryonnaire de ce traité et le climat d'insécurité et d'instabilité qu'il ne put combattre¹².

Le second problème provenant du traité de Versailles, qui exerça une grande influence dans la décision française d'entrer dans la Ruhr, provient du caractère de collégialité du processus l'ayant fait naître. Étant donné que la paix de 1919 fut une paix de coalition largement préparée par Clemenceau, Lloyd George et Wilson, le traité qu'ils élaborèrent en étant un de compromis. La France, spécialement, n'a pas su obtenir tout ce qu'elle désirait lors de la Conférence de la Paix. Non seulement le Quai d'Orsay aspirait à la mise en place d'un système de réparations permettant la reconstruction des régions touchées par la guerre mais il voulait aussi s'assurer que la sécurité française ne serait plus menacée. Pour atteindre ces buts, il fallait non seulement amener l'Allemagne à la résipiscence en la contraignant à payer des réparations mais aussi l'affaiblir. C'est pourquoi il était question, à l'intérieur de certains comités français, de réactualiser les frontières de l'Alsace-Lorraine de 1793 plutôt que celles de 1815 et de neutraliser la rive gauche du Rhin par la création d'un État-tampo¹³. Ces plans, élaborés afin d'annihiler toute chance de voir un jour une Allemagne hégémonique en Europe, furent rejetés par Lloyd George et Wilson. En contrepartie de l'abandon de ces desseins, la France se voyait offrir des garanties d'assistance militaire si l'Allemagne venait à l'agresser sans provocation préalable. La France accepta ce compromis mais, le 19 mars 1920, ces garanties furent rendues caduques lorsque le Sénat américain rejeta par six voix de majorité le traité de Versailles. À cause des désistements américain et anglais (dont les garanties étaient liées à la promesse américaine), le problème de la sécurité allait demeurer une préoccupation constante de

la politique française. Ce souci allait être concomitant avec l'immutabilité, dans certains cercles de l'administration, de l'idée selon laquelle il serait bon de réactualiser, si possible, les stratégies liées à la sécurité nationale abandonnées jadis par Clemenceau. C'est cette idée « d'améliorer » le traité de Versailles qui allait influencer les décideurs français à faire le grand saut dans la Ruhr.

Ce saut vers l'inconnu fut tenté le 11 janvier 1923. À cette date, la France et la Belgique conduisirent une opération éminemment militaire dont la responsabilité fut déléguée au général français Degoutte. Ce dernier disposait de trois divisions prélevées sur les effectifs de la Rhénanie (19 000 hommes), de l'appui du général belge Borremans et ses 2 500 hommes et de tout l'équipement moderne souhaité. Poincaré fit alors cette déclaration d'intention devant la Chambre : « Nous allons chercher du charbon et voilà tout; si cette recherche nous fournit l'occasion de causer demain ou plus tard avec une Allemagne devenue plus conciliante ou avec des industriels moins exigeants, nous ne fuirons pas la conversation¹⁴. ».

Les raisons avancées pour justifier l'occupation étaient liées aux carences allemandes dans le paiement des réparations. Début 1923, il restait à la France à percevoir 14,5 des 24,873 milliards que Weimar aurait dû lui donner depuis 1919¹⁵ à quoi il fallait aussi rajouter des prestations en nature (dont du charbon). Cette incurie de Berlin à s'assurer du paiement des réparations dans leur intégralité permit à Poincaré d'utiliser la non-livraison de 25 560 m³ de bois et de 141 648 poteaux télégraphiques (d'une valeur globale de seulement deux millions de marks-or) pour s'assurer la reconnaissance, le 26 décembre 1922, d'un manquement auprès de la CR. Constatation qui sera suivie, le 9 janvier 1923, par un second vote de la Commission qui, par trois voix contre une (celle du délégué anglais), constata un manquement au niveau des livraisons de charbon. Poincaré avait un prétexte pour justifier l'occupation. Il restait cependant à savoir si ce dernier serait valable aux yeux de la communauté internationale.

La légalité de l'occupation

L'aspect le plus polémique de cette occupation fut sans doute sa légitimité dont les gouvernements français, belge et italien fondèrent sur le traité de Versailles. Pour le Quai d'Orsay, l'occupation était la conséquence logique des manquements allemands en regard aux articles

12. Jacques Néré, *La Troisième République 1914-1940*, 5^e éd., Paris, Librairie Armand Colin, 1975 [1967], p. 31.

13. Pierre Jolly, *Dossier inédit... de la guerre de la Ruhr... de ses conséquences*, Paris, la Pensée universelle, 1974, p. 15.

14. Cité dans : François Roth, *Raymond Poincaré*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2000, p. 424.

15. Stanislas Jeannesson, *Poincaré, la France et la Ruhr 1922-1924. Histoire d'une occupation*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1998, p. 137.

économiques du traité et se justifiait par les provisions de celui-ci. En place dès 1922, l'argumentation française utilisait comme expédient le paragraphe 18 de l'annexe II à la partie VIII du traité :

*Les mesures que les puissances alliées et associées auront le droit de prendre en cas de manquement volontaire par l'Allemagne, et que l'Allemagne s'engage à ne pas considérer comme des actes d'hostilité, peuvent comprendre des actes de prohibitions et de représailles économiques et financières et, en général, **telles autres mesures** (c'est nous qui soulignons) que les gouvernements respectifs pourront estimer nécessitées par les circonstances¹⁶.*

Pour la diplomatie française les termes « telles autres mesures » permettaient, en cas de manquements volontaires dûment notifiés par la CR, à chacun des signataires de prendre des sanctions appropriées. Ces dernières pouvaient prendre la forme d'une occupation dans le cadre de la décision du Conseil Suprême (ultimatum de Londres) du 5 mai 1921.

Cette interprétation sera rejetée aux États-Unis et en Angleterre¹⁷. Cette dernière désavoua d'ailleurs cette entreprise en refusant de s'y joindre. En Allemagne, on assimila l'occupation à une action délictueuse. Les objections soulevées ultérieurement par Berlin à propos de l'utilisation jugée abusive du paragraphe 18 ne sont pas sans rappeler l'interprétation de l'historien français Étienne Weill-Raynal.

Dans son étude fondamentale sur les réparations allemandes, ce dernier affirme que l'interprétation poincariste était erronée. Se basant sur d'autres paragraphes du traité, il en vint à la conclusion que les gouvernements français et belge ne pouvaient procéder unilatéralement à une occupation. L'argumentation de Weill-Raynal repose sur le fait que l'interprétation du paragraphe 18 est soumise, grâce au paragraphe 12 de la partie VIII du traité, à la CR. De plus, le paragraphe 13 précisait que l'unanimité était nécessaire sur les questions d'interprétation des dispositions de la partie VIII. Si cette unanimité ne pouvait être atteinte, alors les gouvernements alliés et associés s'engageaient à déférer le conflit à

l'arbitrage d'une personne impartiale sur la désignation de laquelle tous seraient d'accord. Ce n'est donc qu'après avoir soumis son interprétation à l'approbation unanime des membres de la CR ou à la suite de l'assentiment d'un arbitre que Poincaré aurait pu mettre en chantier son occupation. Étant donné la position britannique sur la question, il est improbable que Poincaré ait pu occuper la Ruhr s'il s'était borné à respecter à la lettre le traité. Ensuite, si l'on adopte une position analogue à celle d'Hugo Grotius, l'occupation était illégale puisqu'une sanction doit être interprétée de façon restrictive en faveur du condamné. De plus, l'article 430 du traité précisait que si la CR jugeait que l'Allemagne se dérobaît à ses obligations, la totalité ou une partie des territoires occupés qui auraient pu avoir été évacués pourraient être réoccupés. Cette stipulation prouvait l'illégalité de l'occupation car cet article aurait été superflu si le paragraphe 18 garantissait une occupation illimitée aux Alliés¹⁸. Bref, cette opération militaire était illégale. Ceci n'empêcha pas la vaste majorité des quotidiens français¹⁹ de contribuer à la distribution de l'explicitation poincariste et à son acceptation par le public français.

Les buts poursuivis par l'occupant

À ce stade-ci de notre analyse, une interrogation s'impose : quels étaient les buts poursuivis par le Quai d'Orsay? L'étude de l'entendement que les historiens ont de ces derniers nous démontre que trois grandes catégories d'objectifs doivent être étudiées : les objectifs économiques, les buts politiques et les visées révisionnistes.

Ceux qui se sont penchés sur cet épisode des relations franco-allemandes y virent, majoritairement, une opération à saveur économique. Cette thèse, qui reçut un grand nombre d'adhésions de la part des historiens francophones, conceptualisait l'occupation comme une action permettant d'assurer à la France le paiement des réparations. Selon ses tenants, le gouvernement de Poincaré ne prépara et n'exécuta l'occupation que pour mettre en place une politique de gages. Celle-ci se résumait, pour les Français, à aller eux-mêmes quérir le charbon et le coke que l'Allemagne devait exporter dans le cadre du paiement des réparations. Ses adeptes considérèrent dès

16. Cité dans : Jeannesson, *Poincaré...*, p. 49.

17. Alfred E. Corneise, « Cuno, Germany and the Coming of the Ruhr Occupation: A Study in German-West European Relations », *Proceedings of the American Philosophical Society held at Philadelphia*, vol. 116, no. 6 (1972), p. 518.

18. Étienne Weill-Raynal, *Les réparations allemandes et la France*, Paris, Nouvelles éditions latines, 1947, Tome II, p. 371 à 378.

19. Le quotidien *Le Temps* représente le parangon du journal sévèrifiant, dans un chef d'œuvre de casuistique, à accrédi-ter la thèse française. Voulant renforcer l'interprétation poincariste, on y affirma que les négociateurs français de la Conférence de la Paix se souvenaient parfaitement que les termes « telles autres mesures » se rattachaient aussi à des clauses territoriales et ce, bien que les faits nous prouvent le contraire. En effet, lors de cette conférence, Klotz demanda le 23 avril un amendement pour qu'il fut ajouté à l'expression « représailles économiques » les termes « et financières » ; ajout inutile si « telles autres mesures » aurait englobé toutes les solutions. Voir à ce sujet : *Le Temps*, 11 janvier 1923, p. 1.

lors que la France ne visait qu'une application intégrale du traité de Versailles et que Poincaré ne faisait que défendre la règle de droit sans aucune arrière-pensée²⁰.

Ceux qui conçurent cette thèse ne formèrent pas un bloc monolithique. Une partie d'entre eux poussèrent plus en avant leurs réflexions en considérant que la France, loin de jouer au simple huissier, tenta non seulement de forcer l'Allemagne à faire face à ses obligations versaillaises mais désira aussi améliorer sa position économique pour l'ère post-occupation. Pour eux, l'occupation était l'élément central d'un programme permettant de subjuguier économiquement l'Allemagne. Soumission impliquant une diminution de la puissance industrielle allemande par le maintien forcé de son économie au niveau de la simple subsistance pour au moins une génération²¹. On enrayait ainsi l'évolution des rapports de force entre les deux voisins qui s'accélérait au profit de l'industrie allemande, tout en réglant le problème de sécurité français. Sécurité d'autant plus renforcée que Poincaré n'était pas sans savoir que l'occupation portait un dur coup au potentiel militaire de son voisin, désorganisait ses réseaux économiques et favorisait également les mouvements centrifuges. John R. P. McKenzie fut un de ces ceux qui martelèrent les esprits avec la notion que Poincaré savait qu'en s'attaquant à la Ruhr il pourrait l'empêcher de redevenir dangereuse économiquement et militairement²².

D'autres chercheurs s'attardèrent plutôt sur les objectifs politiques de cette affaire. Pour eux, il est clair que voir dans l'occupation la simple application d'un projet économique serait réducteur. Postulat qu'ils défendent en soulignant le fait que Charles de Lasteyrie du Saillant, en sa qualité de ministre des Finances²³, fut lui-même réticent vis-à-vis du projet d'occupation. Il considérait, et l'avenir lui donna raison, que les bénéfices financiers qu'en tirerait la France seraient minimes voire inexistantes comme nous montre ce mot qu'il eut : « Au point de vue financier, l'occupation de la Ruhr ne peut en aucune façon se justifier; elle n'a d'intérêt

qu'au point de vue politique²⁴. ». Le gouvernement de Poincaré aurait plutôt été mû par trois raisons politiques.

D'abord, en occupant la Ruhr, Poincaré voulait contrecarrer la tendance internationale qui évoluait vers une révision du traité en forçant une Allemagne de mauvaise foi à payer les réparations, prouvant ainsi aux sceptiques Anglais la possibilité d'appliquer intégralement le traité de Versailles²⁵.

D'autres constatèrent que l'occupation permettait à la diplomatie française de raffermir ses liens avec les pays de la Petite Entente en exigeant la solidarité tchèque et polonaise par le refus de l'envoi de charbon à l'Allemagne²⁶. Consolidation venant à point car l'Angleterre avait débuté une stratégie de détachement de ces pays de l'orbite française en leur offrant des possibilités d'emprunt à la City²⁷. Évidemment, personne n'a conçu que le renforcement de la Petite Entente était l'objectif principal de l'action franco-belge.

Le dernier objectif politique de Poincaré, presque unanimement perçu par ceux s'étant penchés sur cet aspect, est celui du gage politique. Selon cette thèse, l'occupation permettait à la France de se présenter à de nouvelles conférences non pas en position de suppliante mais en position de force pour faire valoir ses exigences²⁸. La Ruhr aurait été une carte dans le jeu de Poincaré qui aurait conçu l'idée d'échanger sa libération contre une réduction des dettes françaises envers l'Amérique²⁹. Quoiqu'il en soit, pour Denise Artaud, cette malheureuse affaire proviendrait du fait que le poincarisme³⁰ ne dérivait point d'un quelconque goût de la force pour la force mais d'une analyse lucide de la situation³¹. Si la France se lance dans la Ruhr c'est pour tenter de sauver le plus possible ses acquis économiques versaillais qui sont bafoués d'une conférence à l'autre au cours de l'après-guerre.

Finalement, l'historiographie de la problématique étudiée ici a isolé un type d'objectif bien spécial attribué au

20. Daniel Amson, Poincaré. *L'acharné de la politique*, Paris, Taillandier, 1997. p. 329.

21. Royal J. Schmidt, *Versailles and the Ruhr: Seedbed of World War II*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1968. p. 22.

22. John R. P. McKenzie, *Weimar Germany 1918-1933*, Totowa, Rowman and Littlefield, 1971, p. 138.

23. Charles de Lasteyrie du Saillant (1877-1936) fut ministre des Finances de France entre le 15 janvier 1922 et le 29 mars 1924.

24. Cité dans : Jeannesson, *Poincaré...*, p. 111.

25. Poidevin, *Les relations...*, p. 250 et 251.

26. Philippe Bernard, *La Fin d'un monde 1914-1929*, Paris, Éditions du Seuil, 1975, p. 157.

27. Philippe Bernard et Henri Dubief, *The Decline of the Third Republic, 1914-1938*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p. 113.

28. George Percival Auld, *The Dawes Plan and the New Economics*, Garden City, Doubleday, 1927, p. 188 à 193.

29. Bernard, *The Decline...*, p. 114.

30. Le terme « poincarisme » prendra ici la même signification que pour Denise Artaud : il s'agit d'une politique visant le maintien de la CR et du droit à des sanctions militaires et économiques à l'encontre de l'Allemagne. Voir Denise Artaud, *La question des dettes interalliées et la reconstruction de l'Europe (1917-1929)*, Lille, Université de Lille III, 1978, Tome II, p. 642.

31. Artaud, *La reconstruction...*, p. 24.

poincarisme : ses visées révisionnistes. Selon les partisans de cette vision particulière de l'occupation, Paris n'avait pas l'intention de faire respecter à la lettre les conditions fixées par le traité de Versailles. Le Quai d'Orsay poursuivait lui aussi, à l'instar des gouvernements allemand et anglais, une politique révisionniste. Il est intéressant de remarquer que, hormis Soutou et Jeannesson, l'analyse révisionniste du poincarisme est l'apanage des historiens anglo-saxons et allemands³². Cette politique visait l'amélioration de la situation française soit en contournant habilement les différents articles du traité soit en créant une situation nouvelle allant au-delà de ce qui avait été décidé dans l'enceinte de la Galerie des Glaces. Les historiens ayant adopté ce point de vue conçoivent le révisionnisme français comme étant une politique révisant deux aspects du traité de Versailles : les clauses territoriales et les clauses économiques.

Tout d'abord, ceux ayant adopté cette thèse ont accusé le gouvernement français de l'époque d'avoir voulu contrevenir aux articles versaillais proclamant la souveraineté allemande³³. C'est probablement l'Américain Royal J. Schmidt, en outre le premier historien à notre connaissance à avoir défini le révisionnisme français, qui dépeignit le poincarisme le plus sombrement. Pour lui, l'occupation de la Ruhr visait à créer un État tampon sur la rive ouest du Rhin en encourageant le séparatisme rhénan. Le révisionnisme territorial avait donc pour but d'assurer la sécurité de l'Hexagone et la problématique des réparations devait masquer les véritables intentions politiques de la France³⁴.

Ensuite, nous devons aborder la thèse de Georges-Henri Soutou. Celui-ci soutient que cette occupation fut un épisode de révisionnisme économique. Pour lui, en ce qui concerne le coke lors de l'occupation, il ne s'agissait pas de faire exécuter le traité mais bien de l'améliorer. Il appuie ses dires sur une communication de mai 1922

émanant du ministère des Travaux Publics de France. Dans cette missive, on protestait contre une décision de la CR qui voulait remettre en cause le fait que, depuis Wiesbaden, l'Allemagne puisse exporter charbon et coke après avoir exécuté les programmes de réparations. D'après Soutou, cette lettre prouve que le ministère voulait que l'Allemagne exporte pour payer les réparations parce que les besoins essentiels en coke et en charbon de la France étaient déjà comblés. De plus, l'amélioration du traité devait passer par de nouvelles exigences à imposer à l'Allemagne dont l'une des plus importantes, prévue dès le début de l'occupation par les services parisiens, était de revendiquer des participations dans des charbonnages de la Ruhr pouvant produire 7 millions de tonnes de coke par an³⁵. Il s'agissait donc de profiter de l'occupation pour réorganiser les systèmes économiques. La France tenta donc dans la Ruhr d'améliorer sa position économique.

L'extrait qui suit, écrit peu avant l'invasion par Jacques Seydoux³⁶, semble confirmer la thèse révisionniste :

*Toute la politique française à l'égard de l'Allemagne se résume dans ces deux mots : réparations et garanties. Il est indispensable que nous ayons le maximum de l'un et de l'autre, tout en sachant parfaitement qu'aucun traité, quel qu'il soit, ne pourra nous fournir complètement l'un et l'autre. Le traité de Versailles ne nous accorde aucun des deux (...). Il faut donc qu'au point de vue sécurité comme au point de vue réparations, **les nouvelles conditions** (c'est nous qui soulignons) que nous aurons à imposer à l'Allemagne nous donnent satisfaction dans la mesure du possible³⁷.*

Dans la 2^e partie de cet article qui paraîtra dans le prochain numéro de *Traces*, nous aborderons comment le gouvernement allemand de l'époque va réagir à l'occupation par des forces étrangères. À suivre...

32. Lorsque l'on se penche sur la longue liste des historiens français ayant travaillé sur l'occupation de la Ruhr, on n'a d'autre choix que de considérer la quasi-absence de la thèse révisionniste au sein de l'historiographie française comme étant due à une différence « nationalisée » dans l'interprétation des faits plutôt qu'à une carence qualitative des recherches entreprises. Cette dissimilitude peut s'appréhender en recoupant les conceptualisations de l'affaire de la Ruhr contenues dans les journaux de l'époque avec les discours de Poincaré et de ses collaborateurs et en analysant la position de l'historien Bariéty. Cet historien français fait figure d'original; il reconnaît que l'ambition cachée de l'occupation était de transformer l'échiquier économique européen mais il considère que ce projet de restructuration n'était qu'une ultime tentative pour faire entrer dans les faits les ambitions implicites du traité de Versailles. Voir Jacques Bariéty, « Le traité de Versailles et l'ambition d'industrialiser la France », *Revue d'Allemagne et des Pays de langue allemande*, vol. 30, no. 1 (janvier-mars 1998), p. 49 et 50.

33. McKenzie, *Weimar...*, p. 147.

34. Schmidt, *Versailles and the Ruhr...*, p. 21, 22 et 233. et Mary Fulbrook, *A Concise History of Germany*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 165.

35. Georges-Henri Soutou, « Le coke dans les relations internationales en Europe de 1914 au plan Dawes (1924) », *Relations Internationales*, no. 43 (automne 1985), p. 258 à 263.

36. Seydoux était alors sous-directeur des relations commerciales au Quai d'Orsay.

37. Cité dans : Jeannesson, *Poincaré...*, p. 139.

Les récits de l'Anthropocène : une histoire environnementale de l'humanité

Stéphane Castonguay, UQTR

Pascal Di Francesco, Université de Montréal

Au milieu de l'été 2023, alors que sévissaient dans l'hémisphère nord des canicules et des incendies de forêt d'une ampleur inconnue, nous apprenions qu'une petite étendue d'eau au cœur de l'Ontario, le lac Crawford, était désignée pour marquer l'entrée de la Terre dans une nouvelle époque géologique, l'Anthropocène. Cette notion était apparue dans l'espace public en 2000 à la suite d'une intervention du Prix Nobel de chimie Paul Crutzen (1933-2021) pour illustrer l'empreinte majeure et durable des activités humaines sur l'environnement global de la Terre. Pour Crutzen, les transformations environnementales d'origine anthropique se comparaient à celles provoquées par des forces telluriques - comme le volcanisme ou le mouvement des plaques tectoniques - qui avaient causé des crises climatiques et des extinctions de masse équivalentes à celles rencontrées aujourd'hui¹. Plusieurs de ces bouleversements à l'échelle de la planète avaient modifié le régime d'existence de la Terre et inauguré une nouvelle époque géologique. Un des cas les mieux connus est certainement la chute d'une météorite de 10 km de diamètre dans la péninsule du Yucatan au Mexique il y a 65 millions d'années et qui, conjuguée au volcanisme des trapps du Dekkan qui avait cours depuis des dizaines, voire des centaines de milliers d'années, mena à la disparition des dinosaures. Le régime d'existence de la Terre, tant son climat que sa faune et sa flore, s'en trouva profondément modifié. Les géologues le signifièrent en déclarant la fin de la période du Crétacé et le début du Paléogène.

La proposition de Crutzen n'entraîna pas automatiquement une modification du calendrier de la Terre représentée par la Charte chronostratigraphique internationale (Figure 1). La reconnaissance de l'entrée de la Terre dans l'Anthropocène requiert la mise à l'épreuve de cette proposition : les partisans de cette notion doivent respecter une procédure stricte régie par la Commission internationale de stratigraphie de l'Union internationale des sciences géologiques, responsable d'agréer les différentes unités temporelles qui ponctuent le calendrier de la Terre. À cette fin, un groupe de travail au sein de la Commission internationale de stratigraphie a

échantillonné une douzaine de sites à travers la planète pour identifier un lieu qui servirait de témoin des débuts de l'Anthropocène (et de son corollaire, de la fin de l'Holocène, l'époque géologique débutée il y a 11 700 ans caractérisée par la stabilité de son régime climatique). Et c'est de cette procédure que le lac Crawford a atteint une renommée internationale le 11 juillet 2023.

Or la reconnaissance d'Anthropocène n'est pas que l'affaire des géologues - précisons que Crutzen était un spécialiste de la chimie de l'atmosphère. Outre de nombreux chercheurs en sciences naturelles, des chercheurs en sciences sociales et humaines se sont emparés de cette notion pour discuter des problèmes socio-écologiques que doivent affronter la Terre et l'humanité. En outre, l'étude des critiques dont fait l'objet la notion d'Anthropocène permet d'exposer des enjeux politiques et culturels qu'un discours confié uniquement aux chercheurs en sciences naturelles risque de rendre invisibles². Par exemple, en faisant de l'*anthropos* le responsable de la crise écologique contemporaine, l'Anthropocène pointe du doigt l'humanité dans son entièreté : elle met sur un même pied l'ensemble des êtres humains, sans égard aux inégalités de richesses, de responsabilité et de vulnérabilité face aux risques qui découlent des perturbations environnementales planétaires³.

La saisie de la notion d'Anthropocène par des chercheurs de différentes disciplines scientifiques a mené à une multiplication de définitions de cette notion et de propositions pour dater les débuts de cette époque géologique. Dans cet article, nous examinons quelques-unes de ces propositions de datation de l'Anthropocène pour voir comment l'inscription de l'histoire de l'humanité dans l'histoire récente de la Terre nous permet de stimuler une réflexion citoyenne critique sur les enjeux relatifs à la crise écologique contemporaine. L'Anthropocène permet en effet d'aborder la diversité et la complémentarité des problèmes environnementaux - à ceux pré-cités, ajoutons, entre autres, l'acidification des océans, les perturbations des cycles biogéochimiques de l'azote et du phosphore, ainsi que l'utilisation et l'artificialisation des terres⁴. Qui plus est, les débats entourant la datation des débuts de

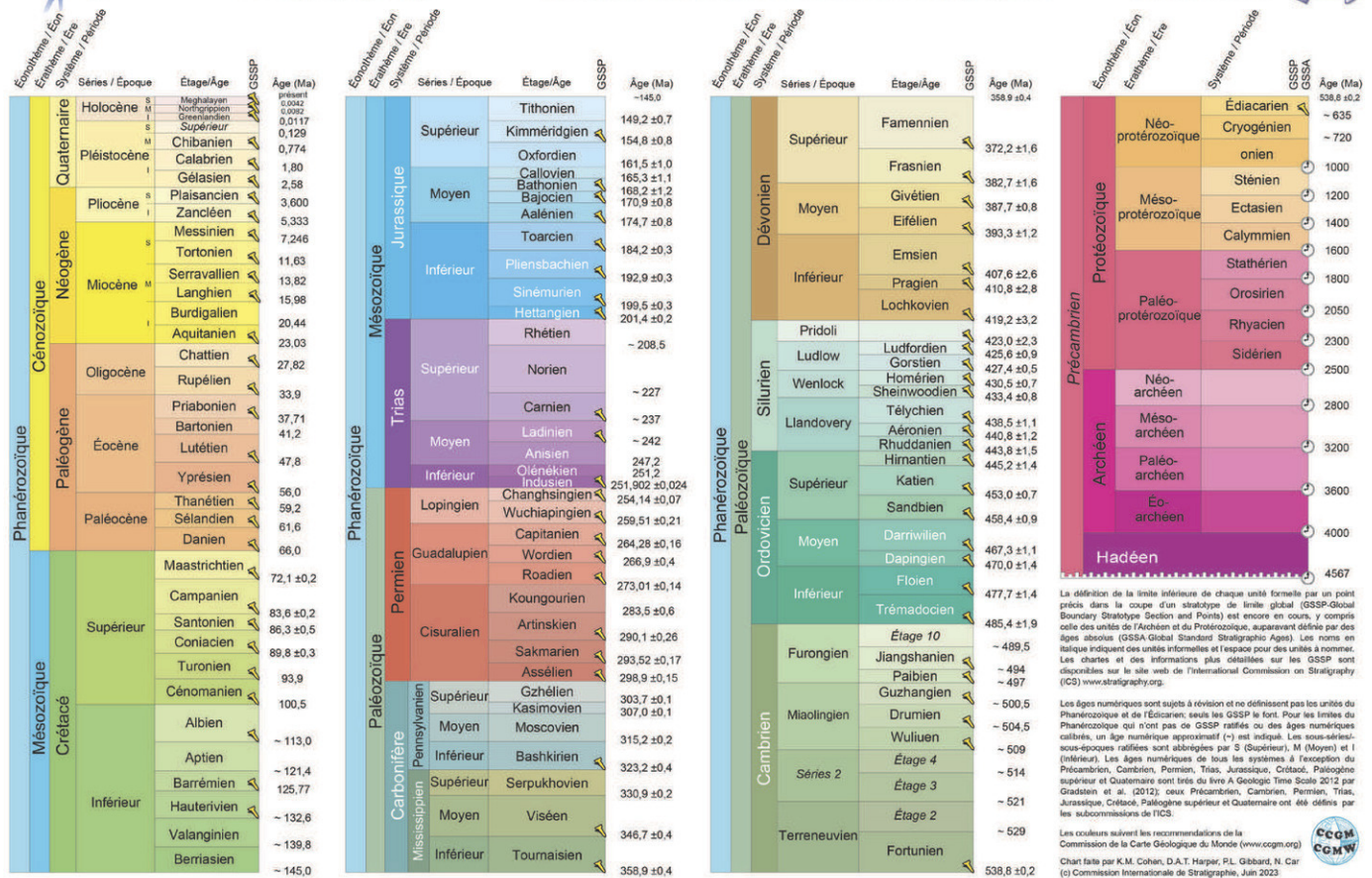


CHARTRE CHRONOSTRATIGRAPHIQUE INTERNATIONALE

www.stratigraphy.org

Commission Internationale de Stratigraphie

v 2023/06



La définition de la limite inférieure de chaque unité formée par un point précis dans la coupe d'un stratotype de limite globale (GSSP-Global Boundary Stratotype Section and Point) est encore en cours, y compris celle des unités de l'Archaéen et du Protérozoïque, auparavant définies par des âges absolus (GSSA-Global Standard Stratigraphic Ages). Les noms en italique indiquent des unités informelles et l'espace pour des unités à nommer. Les chartes et des informations plus détaillées sur les GSSP sont disponibles sur le site web de l'International Commission on Stratigraphy (ICS) www.stratigraphy.org.

Les âges numériques sont sujets à révision et ne définissent pas les limites du Phanérozoïque et de l'Édiacarien; seuls les GSSP le font. Pour les limites du Phanérozoïque qui n'ont pas de GSSP ratifiés, ou des âges numériques calibrés, un âge numérique approximatif (*) est indiqué. Les sous-séries-époques-âges ratifiés sont abrégés par S (Supérieur), M (Moyen) et I (Inférieur). Les âges numériques de tous les systèmes à l'exception du Précambrien, Cambrien, Permien, Trias, Jurassique, Crétacé, Paléogène supérieur et Quaternaire sont tirés du livre A Geologic Time Scale 2012 par Gradstein et al. (2012); ceux du Précambrien, Cambrien, Permien, Trias, Jurassique, Crétacé, Paléogène supérieur et Quaternaire ont été définis par les sous-commissions de l'ICS.

Les couleurs suivent les recommandations de la Commission de la Carte Géologique du Monde (www.ccgw.org)

Chart fait par K.M. Cohen, D.A.T. Harper, P.L. Gibbard, N. Carr
(c) Commission Internationale de Stratigraphie, Juin 2023

Citation: Cohen, K.M., Finney, S.C., Gibbard, P.L. & Fan, J.X. (2013), updated! The ICS International Chronostratigraphic Chart. Episodes 36:199-204.

URL: <http://www.stratigraphy.org/ICSChart/ChronostratChart2023-06French.pdf>

Figure 1 : Charte chronostratigraphique internationale

L'Anthropocène nous mènent à concevoir une histoire humaine décentrée et à repenser une périodisation de l'histoire de l'humanité qui cesserait d'être scandée par les grands moments du monde occidental et sa quadripartition classique (antiquité, moyen-âge, époque moderne, monde contemporain)⁵, pour plutôt être articulée à partir d'une série de bouleversements climatiques et biotiques provoqués et subis par l'être humain. Pour ce faire, nous devons d'abord examiner ce qu'impliquerait la définition d'une nouvelle époque en regard de la procédure que suit la Commission internationale de stratigraphie pour son inscription dans l'échelle des temps géologiques.

La datation de l'Anthropocène comme époque géologique

En 2009, la sous-commission pour la stratigraphie quaternaire de la Commission internationale de stratigraphie mit sur pied un groupe de travail - l'*Anthropocene Working Group* - pour déterminer si l'Anthropocène correspondait à une époque géologique. Parmi la communauté des géologues, certains doutaient

de la pertinence d'inscrire dans le calendrier de la Terre un événement qui tenait davantage du positionnement politique que de l'énoncé scientifique⁶. À cet effet, ils reprochaient aux tenants de l'Anthropocène de nommer une époque géologique à partir de la cause - l'être humain - alors que les noms des unités temporelles du calendrier de la Terre réfèrent généralement à des lieux où les sédiments permettent d'identifier des changements géologiques (par exemple, le Devon en Angleterre pour la période du Devonien ou le Juras en France pour la période du Jurassique) et, plus rarement, à des éléments de ces sédiments (le charbon pour le Carbonifère ou la craie pour le Crétacé). D'autres jugeaient que nous n'avions pas le recul nécessaire pour apprécier la permanence des changements provoqués par l'activité humaine sur le régime planétaire. Entre l'actualité brûlante de la crise écologique et la très longue durée des périodes géologiques qui se déclinaient sur des millions d'années, les conflits de temporalités brouillaient les possibilités d'établir une discontinuité récente dans l'échelle des temps géologiques.

Après avoir recommandé de reconnaître l'Anthropocène comme unité de la Charte chronostratigraphique internationale en 2016, l'Anthropocene Working Group devait proposer un lieu où affixer le clou d'or qui désignerait le commencement de cette époque géologique. Le clou d'or (Figure 2) renvoie à un point stratotypique mondial qui identifie dans les couches sédimentaires ou dans les carottes glaciaires, l'enregistrement d'un changement permanent (ou de très longue durée) et synchrone, c'est-à-dire produit simultanément à l'échelle planétaire. L'apposition du clou d'or constitue l'étape ultime qui authentifie un âge géologique en identifiant matériellement sa limite temporelle inférieure. Il s'agit d'un marqueur dans l'échelle des temps géologiques qui signifie que la Terre est entrée dans un nouveau régime d'existence. Par exemple, la fin du Crétacé mentionnée en introduction est désignée par un clou d'or affixé entre deux couches argileuses à quelques kilomètres du village d'El Kef en Tunisie. À cet endroit apparaît clairement une discontinuité dans l'échelle des temps géologiques, alors que les archives sédimentaires de la Terre enregistrent une mince couche d'iridium - un métal qui se serait répandu à la surface de la Terre après l'impact d'une météorite il y a 65 millions d'années. La couche d'iridium n'est pas la cause de la fin du Crétacé, pas plus que le Paléogène n'a débuté à El Kef, mais sur ce lieu et entre ces couches sédimentaires apparaît désormais un marqueur qui indique le moment où se sont succédées des époques dans l'échelle des temps géologiques.



Figure 2 : le clou d'or illustre un point stratotypique mondial

L'Anthropocene Working Group sélectionna douze sites répartis à travers une partie de la planète - parmi lesquels figurait le lac Crawford - et entreprit l'investigation de leurs caractéristiques pour proposer un point stratotypique mondial qui indiquerait les débuts de l'Anthropocène quelque part durant la seconde moitié du 20^e siècle⁷. Cette période de l'histoire de l'humanité - qu'il est convenu d'appeler la *Grande accélération* et que nous aborderons plus loin - se caractérise par les effets délétères sur les écosystèmes, d'une croissance exponentielle de la population mondiale, de la production industrielle et de la consommation de masse⁸. En orchestrant ses recherches autour de la *Grande accélération*, l'Anthropocene Working Group scellait le débat sur la datation des débuts de l'Anthropocène dans la communauté des géologues. Néanmoins, tant dans les sciences de la nature que dans les sciences humaines et sociales les chercheurs discutent différentes propositions pour dater le commencement d'une période où l'activité humaine serait à l'origine de transformations environnementales planétaires caractéristiques de l'entrée dans l'Anthropocène⁹. Parmi celles-ci, notons les *débuts de l'agriculture et de l'élevage*, *la conquête des Amériques* ainsi que *la révolution thermo-industrielle*. Un retour sur chacune des propositions permet d'apprécier le potentiel de la notion d'Anthropocène pour l'enseignement de l'histoire et la diffusion d'une littératie environnementale, car en fonction des récits de l'histoire de la Terre et de l'humanité qu'elles sous-tendent, ces propositions permettent de saisir la globalité des transformations environnementales et l'historicité de la crise écologique contemporaine à travers ses diverses manifestations.

Les débuts de l'agriculture et de l'élevage des animaux domestiques

Le paléoclimatologue William F. Ruddiman n'a pas attendu les débats sur les origines de l'Anthropocène avant de conduire ses recherches sur le changement climatique dans la très longue durée, mais ces débats lui ont servi un contexte neuf pour présenter ses conclusions. L'examen des carottes glacières extraites au Groenland a mené Ruddiman à révéler une hausse des concentrations de gaz à effet de serre - le dioxyde de carbone et le méthane - dès les premières domestications végétales et animales, au début de l'agriculture et de l'élevage animal¹⁰. Le travail de défrichement nécessaire aux premières mises en culture il y a plus de dix mille ans s'est traduit par une hausse du carbone atmosphérique que les arbres abattus cessaient de séquestrer. La culture du riz a provoqué une hausse des concentrations de méthane dans l'atmosphère par la fermentation des végétaux dans les canaux des rizières. L'élevage de ruminants quelques milliers d'années plus tard a entraîné aussi un accroissement du méthane

atmosphérique comme sous-produit de la digestion animale. Ruddiman a montré que l'accroissement des concentrations de ces gaz à effet de serre débuté il y a 8000 ans pour le dioxyde de carbone et il y a 5000 ans pour le méthane a modifié la trajectoire climatique de la Terre qui a pu éviter une glaciation, comme elle en avait connu plusieurs à la fin de cycles interglaciaires depuis plus de 400 000 ans. Ruddiman a identifié quatre de ces cycles au cours de cet intervalle de temps, à propos desquels il a montré des patrons réguliers de températures inférés à partir des concentrations de CO₂ et de CH₄. Il a toutefois démontré que le cycle qui a débuté à la fin du Paléogène il y a 23 millions d'années n'a pas respecté sa trajectoire du fait de cet accroissement de la température terrestre provoquée par les débuts de l'agriculture et de l'élevage.

Les critiques à l'endroit de la science et de la proposition de Ruddiman sont multiples, notamment quant à la responsabilité du défrichement comme cause de l'accroissement du CO₂ atmosphérique compte tenu de la taille de la population à cette époque. Les spécialistes du système-Terre et les géologues interpellés par l'hypothèse d'un anthropocène précoce reconnaissent la multiplicité des foyers de démarrage de la domestication animale et végétale ainsi que l'occurrence simultanée des débuts de l'agriculture et de l'élevage dans une multiplicité de lieux primaires et secondaires à travers la planète. Si la proposition d'un anthropocène précoce répond au critère d'un changement global, la longue durée nécessaire à l'enregistrement de changements climatiques à l'échelle mondiale confère un caractère asynchrone à cette proposition. De plus, dans une perspective de sciences sociales, l'Anthropocène proposé par Ruddiman perpétue cet *anthropos* indistinct de fortune et de lieu, et tend à conforter l'idée d'une égalité de chances et de responsabilités devant les crises environnementales.

En maintenant la focale sur la seule dimension climatique, cette proposition pour une histoire environnementale globale nous semble également inefficace parce qu'elle fait l'économie d'une réflexion sur les dimensions biotiques quant au début de la domestication et ses conséquences sur la biodiversité et la diffusion des espèces animales et végétales. Entre autres, les domestications animales sont à l'origine des premières zoonoses qui par l'irruption et la propagation des maladies épidémiques ont modifié l'histoire sanitaire des populations humaines à l'échelle planétaire. Les débuts de l'agriculture et de l'élevage, faut-il le rappeler, constituent aussi des jalons de l'histoire de l'humanité comme éléments clés de la révolution néolithique. Étapes qui accompagnent la sédentarisation, ils participent à l'émergence des premières civilisations et organisations sociales complexes. En outre, la diffusion des espèces animales et végétales et de microorganismes

pathogènes modifie la répartition du vivant à la surface de la planète, de la même manière que les forces telluriques ont marqué le paysage biotique à travers l'histoire de la Terre. Si la proposition d'un anthropocène précoce permet d'illustrer des changements globaux dans l'histoire de la Terre et de l'humanité découlant d'une activité humaine primordiale, elle ne peut se limiter à n'être qu'une histoire climatique; elle doit aussi engager une histoire civilisationnelle pour souligner la forte imbrication entre l'être humain et la nature environnante et les moments charnières de leurs modifications mutuelles.

La Conquête de l'Amérique

Présentes dès les débuts de la domestication animale, les zoonoses peuvent servir de charpente à une histoire des civilisations jalonnée par une série d'épidémies. Pouvons-nous pareillement les utiliser pour construire une histoire environnementale de la Terre et de l'humanité? La proposition du glaciologue Simon L. Lewis et du paléontologue Mark A. Maslin de situer les débuts de l'Anthropocène au lendemain de *la Conquête des Amériques* peut se lire ainsi, car un des faits marquants de cet événement a été la décimation de la population autochtone et ses conséquences sur la température planétaire au début du 17^e siècle¹¹. L'introduction de microorganismes responsables de maladies épidémiques comme la variole, la rougeole, le typhus, la peste, pour n'en nommer que quelques-unes, et leurs conséquences démographiques désastreuses sur les populations autochtones non seulement facilitèrent la prise de possession des territoires américains par les armées européennes, mais aussi entraînèrent une désorganisation sociale et un délaissement des champs qui étaient cultivés pour nourrir une population décimée estimée à plus de 60 millions de personnes. L'équivalent-forêt de la superficie nécessaire à cette production alimentaire aurait absorbé une quantité de carbone telle qu'une chute de concentration de dioxyde de carbone de 7 à 10 parties par millions est observée pour la période entre 1570 et 1620. Lewis et Maslin ont ajouté un autre élément anthropocénique à leur argumentaire pour faire de la Conquête - et précisément de 1610, date du pic de la diminution des concentrations de dioxyde de carbone à la suite de l'afforestation des Amériques - la date des débuts de l'Anthropocène : l'unification biologique des masses continentales. L'arrivée des Européens aurait réconcilié la faune et la flore planétaire départagées à travers des océans et des continents depuis plus de 200 millions d'années. Se substituant aux mouvements des plaques tectoniques et à la dérive des continents, l'être humain a réuni des espèces séparées et réparties à la surface de la planète par des forces telluriques qui avaient généré parallèlement des épisodes de spéciation et de

foisonnement de la biodiversité. Il n'est pas clair toutefois que la biodiversité soit sortie gagnante de cette conquête de l'Amérique par le « portemanteau biotique » de l'Ancien monde car la faune et la flore autochtone auraient été victimes d'un impérialisme écologique¹².

Lewis et Maslin n'ont pas étendu leur réflexion à un autre domaine du vivant, celui des microorganismes pathogènes, pourtant si près de leur argumentaire principal. Ruddiman ne l'a pas fait non plus dans son hypothèse d'un anthropocène précoce, mais il s'est intéressé aux épidémies et aux conséquences des chutes démographiques sur l'histoire climatique de la planète. Mentionnons au passage les épisodes de peste bubonique entre les 6^e et 18^e siècles, dont un épisode particulièrement virulent dans la première moitié du 14^e siècle, la Peste noire de 1346-1352. Nous assistons ici non seulement à une unification microbienne de la masse continentale eurasiennne, mais aussi, selon Ruddiman, à la traduction, sur le climat de la planète, des conséquences pathogéniques de la diffusion de *Yersinia pestis*, tributaire du mouvement de populations humaines d'Asie, d'Afrique et d'Europe¹³.

Signalons en terminant certaines dimensions politiques de la proposition de Lewis et Maslin mises de l'avant par ces mêmes chercheurs. La Conquête de l'Amérique est l'histoire de l'asservissement des populations indigènes et africaines condamnées à l'esclavage par des Européens, et parallèlement l'acte de naissance d'un capitalisme commercial et financier mondial. Le nouveau régime d'existence de la planète Terre embrasse des dimensions climatiques et biotiques, mais aussi une économie politique fondée sur l'enrichissement d'une petite élite rassemblée dans quelques pays au détriment de pans entiers de la population humaine de la Terre. Un déséquilibre et une inégalité s'inscrivent alors dans un nouvel environnement planétaire. Ils deviendront visibles lors de l'industrialisation massive des modes de production dans le monde occidental quelques siècles plus tard, et auront des conséquences environnementales caractéristiques du nouveau régime d'existence de la Terre en Anthropocène. Leur saisie nécessiterait toutefois que soient considérés les soubassements écologiques et économiques de ce nouveau régime planétaire comme ils se matérialisent à partir du 16^e siècle.

La révolution thermo-industrielle

Lors de l'énonciation originale de l'hypothèse de l'Anthropocène, le chimiste Paul Crutzen et le limnologue Eugene Stoermer ont proposé d'en situer l'origine en 1784, date à laquelle James Watt obtint un énième brevet pour l'amélioration de la machine à vapeur de Newcomen

de 1712. Cette proposition témoignait de la volonté de ses protagonistes de faire des technologies sous-tendant la *révolution thermo-industrielle* le moteur des perturbations du système-Terre et de la crise écologique contemporaine. La machine à vapeur avait été mise au point pour faciliter l'exploitation des mines de charbon, car son activation permettait d'abord de drainer l'eau qui s'accumulait dans les galeries au fur et à mesure que creusaient les mineurs. Si la proximité et l'abondance des gisements de charbon rendaient tolérables sa faible performance énergétique, la machine à vapeur était d'une inefficacité telle que plusieurs inventeurs cherchèrent à la perfectionner. D'un appareil encombrant et complexe, elle devint un mécanisme simple et mobile qui se diffusa rapidement à travers l'Europe continentale et la côte est de l'Amérique du Nord dans la seconde moitié du 19^e siècle.

Les liens entre le brevet de 1784 et l'implantation graduelle du charbon dans les économies industrielles demeurent tenus. D'ailleurs, les historiens ont démontré le rôle négligeable de la machine à vapeur dans la croissance économique britannique jusqu'aux premières décennies du 19^e siècle¹⁴. En outre, les conséquences de la révolution thermo-industrielle sur le régime climatique de la Terre apparaissent tardivement; elles ne sont facilement détectables dans les concentrations de CO₂ atmosphérique que dans la seconde moitié du 19^e siècle. Cette proposition attire néanmoins notre attention compte tenu des transformations des échelles de production entraînées par la révolution industrielle et que la machine à vapeur a fini par symboliser.

Vrai, la machine à vapeur participa fortement au passage d'une économie organique, fondée sur l'utilisation d'énergies renouvelables comme l'eau, le bois, le vent et la force musculaire, à une économie activée principalement par la combustion d'énergie fossile¹⁵. Le recours au minerai de charbon permit effectivement de faire sauter le verrou écologique que constituaient les contraintes énergétiques de ressources renouvelables, mais limitées quant à leur puissance et leur disponibilité. Néanmoins, les manufactures de textile - industrie phare de la révolution industrielle - s'égrenaient le long de rivières pour activer au moyen de l'énergie hydraulique des machines à filer dont l'usage se généralisa dès le dernier quart du 18^e siècle sans recourir à la machine à vapeur¹⁶. De plus, cette « révolution industrielle » ne doit pas être considérée comme une transition énergétique, car le charbon fut non pas substitué, mais simplement ajouté à d'autres sources énergétiques qui demeurèrent en usage dans l'appareil de production comme dans les modes de transport¹⁷.

Si la consommation accélérée de combustible fossile se manifesta dans les concentrations de dioxyde de

carbone par une courbe légèrement arithmétique à la fin du 19^e siècle, d'autres marqueurs stratigraphiques se matérialisèrent par des empreintes environnementales globales qui découlèrent de la révolution thermo-industrielle. L'accroissement des échelles de production entraîna un approvisionnement accru de ressources naturelles comme les fibres textiles ou le bois et exacerba l'extractivisme, l'économie de plantations et le colonialisme qui connurent un nouvel essor après celui vécu au lendemain de la Conquête des Amériques. Des chasses commerciales menèrent à des extinctions de masse pour alimenter l'intense cadence des nouvelles machines, que l'on pense aux bisons des prairies dont les peaux fournissaient le cuir nécessaire à la fabrication des courroies des machines industrielles pour transmettre l'énergie dégagée par la combustion du charbon¹⁸, ou aux baleines dont l'huile servait à lubrifier les rouages des mécanismes complexes de la révolution industrielle¹⁹. L'accélération des modes de transport par le chemin de fer et la navigation à vapeur facilita également les échanges biotiques. Les pandémies, que l'on pense au choléra ou à la grippe, s'en sont trouvées d'autant plus prégnantes que leur diffusion à l'échelle planétaire était facilitée par la concentration des populations dans des environnements urbains insalubres dont la prolifération a accompagné l'industrialisation accélérée du monde occidental au 19^e siècle²⁰.

La Grande accélération

Pour démontrer les changements de régimes d'existence de la Terre et de l'humanité depuis la révolution thermo-industrielle, un groupe de spécialistes du système-Terre avaient entrepris, dès 1999, la mise en forme d'un tableau de bord composé d'indicateurs socio-économiques et écologiques (Figure 3) Si le tableau illustre bien la croissance arithmétique de plusieurs de ces indicateurs depuis le 19^e siècle, les chercheurs ont toutefois constaté leur croissance exponentielle à partir de la deuxième moitié du 20^e siècle. C'est dans la foulée de ce travail qu'est apparue la proposition de la *Grande accélération* pour situer les débuts de l'Anthropocène. Le tableau de bord montre en effet comment le produit national brut total, les investissements étrangers directs et bien d'autres indicateurs sociaux (dont la croissance démographique) se sont emballés durant les décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale. Cet emballage de l'activité humaine a eu des conséquences profondes sur la santé planétaire, comme en témoignent les indicateurs écologiques : concentration accrue des gaz à effet de serre, déplétion de la couche d'ozone, érosion de la biodiversité, perturbation des cycles biogéochimiques, anthropisation des écosystèmes terrestres et occupation des zones côtières. Si les spécialistes du système-Terre étaient bien au fait des impacts de l'activité humaine sur les écosystèmes planétaires, c'était l'intensité de ces impacts

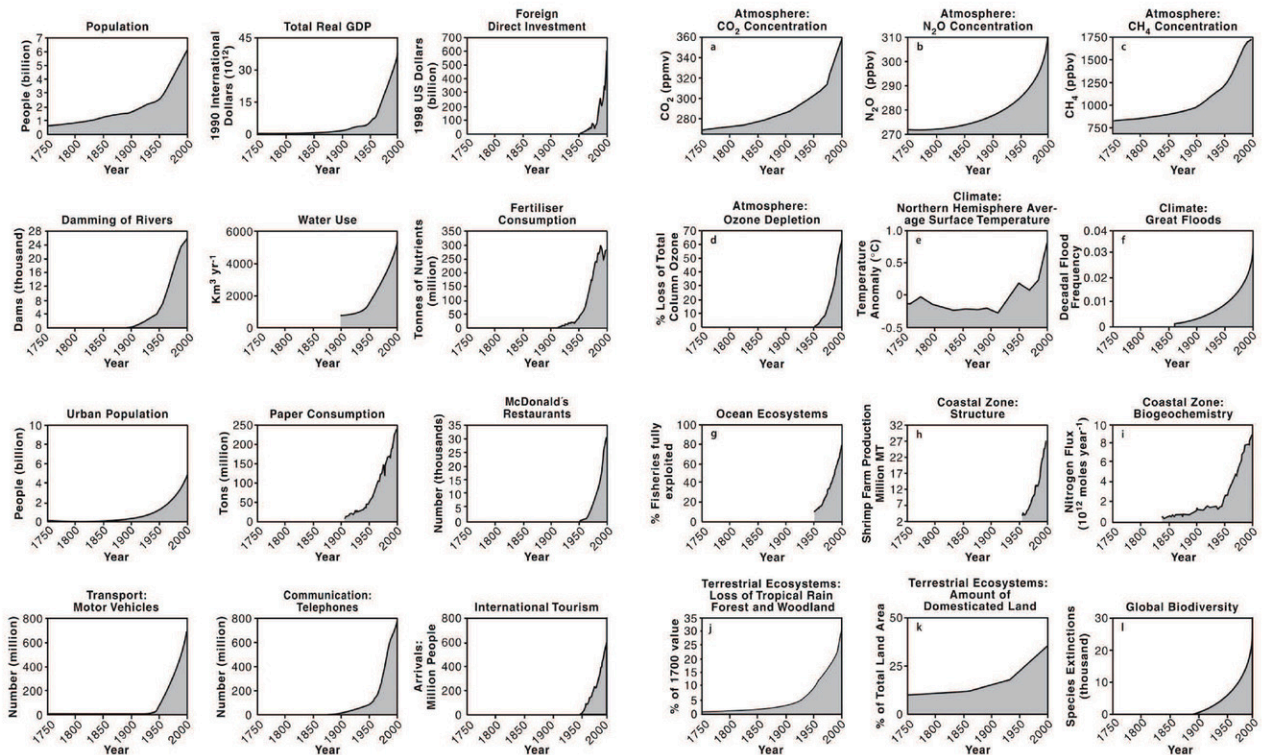


Figure 3 : le tableau de bord de la *Grande accélération*

Source : Will Steffen et al., *Global change and the earth system: a planet under pressure*, Springer, 2006, p. 131-132.

qui les choquait, car avant la *Grande accélération*, les perturbations environnementales d'origine anthropique demeuraient à l'intérieur de seuils de variations naturelles. L'échelle de ces conséquences résulterait de l'intensité et de la généralisation de l'utilisation de combustible fossile (que représentent aussi bien le charbon, le pétrole ou l'uranium, par exemple), une situation que stimulent tant l'extension mondiale de la consommation de masse, que la libéralisation et la croissance des échanges commerciaux, que la militarisation de la planète en contexte de Guerre froide²¹.

Comme nous le mentionnions plus tôt, les membres du *Anthropocene Working Group* ont opté pour faire débiter l'Anthropocène durant la *Grande accélération*. En lien avec cette proposition, le premier marqueur stratigraphique qui a attiré l'attention des géologues a été les radionucléides répartis à la surface de la planète après l'explosion des bombes atomiques au Nouveau-Mexique, à Hiroshima et Nagasaki en 1945, et surtout les nombreux essais de missiles balistiques durant les premières années de la Guerre froide. Le pic de radionucléides enregistré en 1964, un an après la signature du traité de non-prolifération d'essais nucléaires dans l'atmosphère, constituerait un marqueur de l'entrée du système-Terre dans l'Anthropocène, quoique la demi-vie des isotopes en limiterait la présence dans les couches sédimentaires à quelques dizaines de milliers d'années, amenuisant ainsi son potentiel de détection pour les futures générations de géologues. En effet, un marqueur stratigraphique doit avoir comme caractéristiques, outre de marquer une discontinuité dans le fonctionnement du système-Terre, de se maintenir dans les couches sédimentaires pour des centaines de milliers d'années à venir. Aussi, aux radionucléides se sont ajoutés comme marqueur potentiel les traces de gaz à effet de serre, des particules carbonées sphéroïdales issues de la combustion incomplète de charbon et de pétrole, des nouveaux matériaux comme les microplastiques ou des composés issus de la chimie organique de synthèse comme les BPC ou le DDT. Certains de ces marqueurs circulent à la surface de la planète depuis le début du 20^e siècle, voire depuis la première moitié du 19^e siècle comme les particules carbonées sphéroïdales, mais faut-il le rappeler, le point stratotypique mondial ne doit pas nécessairement exhiber les perturbations écosystémiques enregistrées dans le tableau de bord de la *grande accélération*, ni leurs causes. Il doit indiquer seulement quand s'est opéré le changement d'époques géologiques, pour autant qu'il puisse être détectable à travers la planète sur une très longue durée.

Conclusion

En arrêtant leur choix sur le lac Crawford, les membres du *Anthropocene Working Group* ont relevé les concentrations

de plutonium, d'isotopes d'azote et de particules carbonées qu'ils ont corrélés avec l'industrialisation rapide de la région des Grands Lacs après la Seconde Guerre mondiale. Mais en dépit de sa désignation comme site potentiel pour marquer le commencement de l'Anthropocène, le lac Crawford, du moins la carotte sédimentaire qui en a été tirée et qui est entreposée au Muséum d'histoire naturelle, n'est pas sur le point d'accueillir le clou d'or. Lors d'un prochain congrès de l'Union internationale des sciences géologiques, les scientifiques détermineront s'ils avalisent les propositions du *Anthropocene Working Group*, tant la suggestion du Lac Crawford comme point stratotypique mondial que la proposition même de l'Anthropocène. Néanmoins, depuis son entrée dans l'espace public, la notion d'Anthropocène a soulevé de nombreux débats, en convoquant tout autant les sciences naturelles que les sciences humaines et sociales pour construire des récits sur les changements globaux du système-Terre. Ces débats permettent de proposer un examen critique de la notion d'Anthropocène pour en faire un puissant outil de littératie environnementale et nous inviter à repenser la périodisation de l'histoire de l'humanité et de l'enseignement de l'histoire.

La périodisation n'est pas le seul élément de la pratique et de l'enseignement de l'histoire que remet en question la notion de l'Anthropocène. Celle-ci génère également une réflexion sur les temporalités de l'histoire. À la suite de l'historien Grégory Quenet, nous pouvons nous interroger « sur ce que cette notion fait au temps des historiens »²². D'une part, parce que les phénomènes naturels et sociaux s'écoulent sur différents cycles temporels, nous devons comprendre comment composer avec le décalage entre les temps géologiques et les temps historiques à l'échelle humaine. D'autre part, les étudiants comme les enseignants doivent réfléchir à l'état présent de l'environnement sur plusieurs échelles temporelles pour interroger tant les actions passées responsables de l'instabilité des systèmes écologiques que le devenir futur de la planète. La remise en cause de la notion de croissance illimitée, l'abandon du progrès comme horizon temporel, la prise de conscience historique relative à l'urgence climatique, pour ne prendre que ces exemples, modifient nos modes de compréhension du passé, de situation dans un présent de plus en plus difficile à border, et d'anticipation du futur (sans même embrasser une quelconque forme d'effondrement ou de catastrophisme). L'étude des expériences du temps comme elles s'expriment chez les acteurs des débats sur l'Anthropocène permettrait ainsi de dégager un « régime anthropocénique d'historicité »²³ à l'intérieur duquel s'articuleraient des modes d'appréhension des passés, des présents et des futurs.

Bibliographie indicative

BONNEUIL, Christophe et Jean-Baptiste FRESSOZ (2016). *L'Événement anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*. Paris, Seuil.

CHAKRABARTY, Dipesh (2021). *The Climate of History in a Planetary Age*. Chicago, University Chicago Press.

Le ROUX, Thomas et François JARRIGE (2017). *La contamination du monde*. Paris, Seuil.

LEWIS, Simon L. et Mark A. MASLIN (2018). *The Human Planet: How We Created the Anthropocene*. New Haven, Yale University Press.

MALM, Andreas (2017). *L'anthropocène contre l'histoire: Le réchauffement climatique à l'ère du capital*. Paris, La Fabrique.

McNEILL, John R. (2014). *Du nouveau sous le soleil. Une histoire de l'environnement mondial au XX^e siècle*. Seyssel, Champ Vallon.

RUDDIMAN, William F. (2009). *La charrue, la peste et le climat*. Comment les premiers agriculteurs ont empêché le retour de la glaciation. Randall.

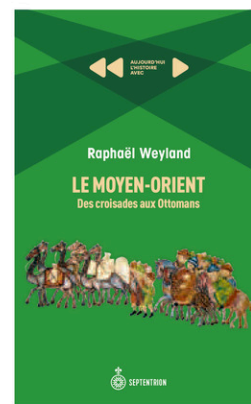
WRIGLEY, Anthony (2011). *Energy and the Industrial Revolution*. Cambridge, Cambridge University Press.

-
1. Paul Crutzen et Eugene F. Stoermer, « The "Anthropocene" », *Global Change Newsletter*, vol. 41, 2000, p. 17-18.
 2. Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz, *L'Événement anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*, Paris, Seuil, 2016.
 3. Dipesh Chakrabarty, *The Climate of History in a Planetary Age*, Chicago, University Chicago Press, 2021.
 4. Will Steffen, et al., « The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration », *The Anthropocene Review*, vol. 2, n° 1, 2015, p. 81-98.
 5. Jean Le Bihan, et Florian Mazel, « La périodisation canonique de l'histoire : une exception française ? », *Revue historique*, vol. 680, n° 4, 2016, p. 785-785.
 6. Jan Zalasiewicz, J. et al., « Making the case for a formal Anthropocene Epoch: an analysis of ongoing critiques », *Newsletters on Stratigraphy*, vol. 50, n° 2, 2017, p. 205-226.
 7. Jan Zalasiewicz et al., « When did the Anthropocene begin? A mid-twentieth century boundary level is stratigraphically optimal », *Quaternary International*, vol. 30, 2014, p. 1-8.
 8. John R. McNeill et P. Engelke, *The Great Acceleration: An Environmental History of the Anthropocene since 1945*, Cambridge, Harvard University Press, 2014.
 9. Nathan Wallenhorst, « La datation de l'entrée dans l'Anthropocène », *Recherches & éducations*, vol. 23, 2021. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11539>
 10. William F. Ruddiman, « The anthropogenic greenhouse era began thousands of years ago », *Climatic Change*, vol. 61, 2003, p. 261-293.
 11. Simon L. Lewis et Mark A. Maslin, « Defining the Anthropocene », *Nature*, vol. 519, n° 7542, 2006, p. 171-180.
 12. Alfred Crosby, *Ecological Imperialism: The Biological Expansion of Europe, 900-1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
 13. William F. Ruddiman, *Plows, Plagues and Petroleum : How Humans Took Control of Climate*, Princeton, Princeton University Press, 2005.
 14. R. M. Hartwell, « Was There an Industrial Revolution? », *Social Science History*, vol. 14, n° 4, 1990, p. 568.
 15. Anthony Wrigley, *Energy and the Industrial Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
 16. Andreas Malm, *Fossil Capital. The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming*, Londres, Verso, 2016.
 17. Jean-Baptiste Fressoz, « Pour une histoire des symbioses énergétiques et matérielles », *Annales des Mines. Responsabilité et environnement*, n° 101, 2021, p. 7-11.
 18. Andrew Isenberg, *The Destruction of the Bison: An Environmental History, 1750-1920*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
 19. Lance E. Davis, Robert E. Gallman et Karen Gleiter, *In Pursuit of Leviathan: Technology, Institutions, Productivity and Profits in American Whaling, 1816-1906*, Chicago, University of Chicago Press, 1997.
 20. Frank Snowden, *Epidemics and Society: From the Black Death to the Present*, New Haven, Yale University Press, 2019.
 21. Thomas Le Roux et François Jarrige, *La contamination du monde. Une histoire des pollutions à l'âge industriel*, Paris, Seuil, 2017.
 22. Grégory Quenet, « L'Anthropocène et le temps des historiens », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 72, n° 2, 2017, p. 267- 299, p. i.
 23. François Hartog, *Chronos. L'Occident aux prises avec le Temps*, Paris, Gallimard, 2020.

Les Templiers

Raphaël Weyland, Historien

Nous reproduisons avec l'aimable autorisation des Éditions du Septentrion un chapitre du livre *Le Moyen-Orient, Des croisades aux Ottomans*, collection Aujourd'hui l'histoire avec, rédigé par Raphaël Weyland et publié en 2021.



À partir de 1097, l'histoire du Moyen-Orient est bouleversée par l'irruption d'invasisseurs hors normes: les croisés de la première croisade (1095-1099). Partis des quatre coins de l'Europe, motivés par la foi et le butin, ils vont se tailler de la Syrie à l'Égypte une série de principautés que les historiens regroupent sous le nom d'États latins d'Orient. Une fois l'élan de la croisade retombé, ces États se retrouvent cependant encerclés de royaumes chrétiens et musulmans hostiles aux nouveaux venus. Pour survivre, ceux-ci doivent jouer des rivalités régionales, que celles-ci soient commerciales (Damas contre Alep), politiques (le calife d'Irak contre les principautés musulmanes de Syrie) ou religieuses (chiïtes d'Égypte contre sunnites de Syrie). Mais surtout, ils doivent compenser leur infériorité numérique par une supériorité militaire qualitative en créant une force armée d'élite. Ce seront les Templiers, un ordre de moines-soldats ayant choisi de dédier leur vie à la protection des pèlerins et de la Terre sainte.

De 1129 à 1314, les Templiers acquièrent et font fructifier de nombreux domaines leur permettant d'entretenir à Jérusalem et en Espagne une troupe d'élite, célèbre pour ses exploits guerriers. Riches et influents, ces curieux moines en viennent cependant à attirer la jalousie de l'élite ecclésiastique et politique d'Europe et finissent par être victimes d'un procès hautement politisé. Le caractère soudain et tragique de leur fin a depuis alimenté les légendes les plus fantasmagoriques et fait de ces Templiers l'un des groupes les plus célèbres de l'histoire médiévale. Malheureusement, ces légendes ont surtout contribué à obscurcir la véritable histoire de ces moines-soldats.

Contexte de création des Templiers

L'histoire des Templiers est intimement liée à celle des croisades. Celles-ci sont des expéditions militaires et religieuses organisées entre 1095 et 1291 par la papauté et auxquelles participent des dizaines de milliers d'hommes et de femmes. Leur objectif avoué est de reconquérir Jérusalem et la Terre sainte des mains des musulmans, mais les croisades servent aussi d'autres ambitions.

Ces expéditions lointaines attirent notamment les cadets de famille de la noblesse européenne. Ceux-ci sont particulièrement nombreux dans l'Europe du XI^e au XIV^e siècle, car il s'agit d'une période de fort développement démographique et économique. Ils ne peuvent espérer hériter des biens familiaux qu'en cas de mort du frère aîné. Élevés dans le métier des armes, ils constituent un groupe turbulent à l'intérieur de la société médiévale, pour lequel les aventures lointaines et potentiellement lucratives des croisades vont servir de défouloir.

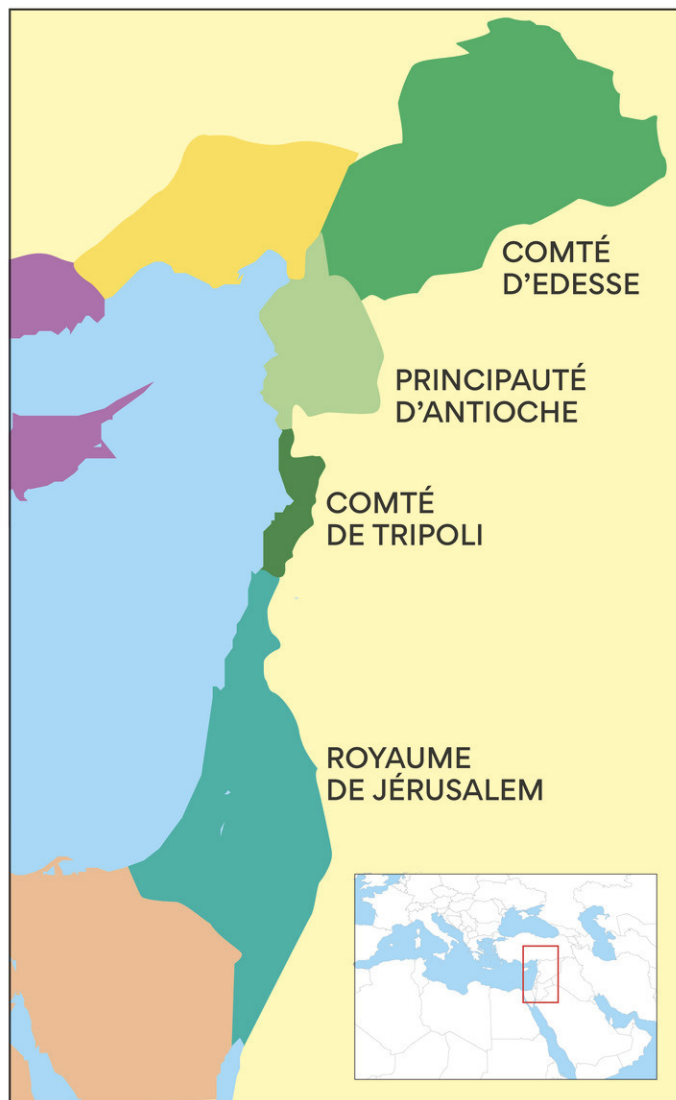
Les croisades servent aussi les intérêts philosophiques et politiques de l'Église. À partir du XI^e siècle, celle-ci entre dans une grande période de transformations: c'est la réforme grégorienne, du nom du pape Grégoire VII (1073-1085). L'objectif de cette réforme est l'affirmation de l'indépendance politique de l'Église, jusque-là soumise aux pouvoirs laïques.

Parmi les pouvoirs que souhaite s'arroger l'Église, il y a la possibilité de justifier et de légitimer la violence. Après s'être longtemps opposée à tout usage de la force, la philosophie chrétienne en était arrivée au XI^e siècle à considérer qu'il ne pouvait être tout à fait évité. Il était cependant nécessaire de le contrôler et de le canaliser afin qu'il serve les intérêts de Dieu. Ceux qui continuaient à combattre sans recevoir l'onction ecclésiastique étaient dès lors condamnés comme des « seigneurs-brigands », auxquels était opposée la figure positive du *miles christi*, le soldat du Christ ne combattant que dans le cadre créé pour lui par l'Église.

La croisade devait donc servir à mettre en application ces nouveaux idéaux. Sous la direction du pape et de ses légats plutôt que de leurs rois, les chevaliers chrétiens partiraient vers des objectifs fixés par l'Église pour exercer une juste violence à l'égard de ceux qui s'opposaient à elle.

La première croisade (1095-1099) ne remplit que partiellement ces objectifs. Lancée par le pape Urbain II, ancien prieur de l'abbaye de Cluny qui avait été le grand centre de la réforme grégorienne, l'expédition est accompagnée par un légat, Adhémar de Monteil,

s'assurant du bon comportement des participants. Répondant à l'appel pontifical, et confirmant ainsi le rôle dominant du pape en Europe, les croisés partent entre 1095 et 1096. Après bien des combats et des fatigues, ils s'emparent de Jérusalem le 15 juillet 1099. Cependant, plutôt que de remettre la gestion et la propriété de leurs conquêtes entre les mains de l'Église, les cadets de famille, qui forment la majeure partie des croisés, se taillent des principautés qu'ils administrent. Les « seigneurs-brigands » ne sont donc pas devenus des *milités christi*.



Les États latins d'Orient dans la première moitié du XI^e siècle

Fruits des conquêtes des croisés de la première croisade, ces États s'étirent en une bande étroite de l'actuelle Turquie au Sinaï. Les tentatives d'extension vers l'intérieur des terres sont stoppées par la grave défaite subie par les croisés lors de la bataille de Haran en 1104.

Source : Odejea pour Wikipédia Commons.

Pour l'Église, cette première croisade se termine donc par une déconvenue. Si son autorité morale et son influence politique sont solidement établies et reconnues, son

objectif sous-jacent de transformation de la société chrétienne est loin d'être réalisé. Les conquêtes des croisés, encerclés d'États hostiles, semblent par ailleurs bien fragiles. C'est dans ce contexte que vont naître les Templiers, qui cherchent à la fois à soutenir militairement la Terre sainte et à servir de modèle de vertu chrétienne à la population européenne.

La naissance des Templiers

Le fondateur officiel de l'Ordre des Templiers est un petit noble originaire de Champagne, Hugues de Payns. Après un premier pèlerinage à Jérusalem de 1101 à 1104, il décide en 1114 d'abandonner sa famille pour se consacrer à la défense des pèlerins de Terre sainte, mal assurée par le roi de Jérusalem Baudouin 1^{er}. Il s'installe avec quelques compagnons recrutés sur place près du défilé d'Atlit, dans la région d'Acre, où les attaques de brigands sont nombreuses. Survivant grâce à la générosité des passants, la petite troupe se fait progressivement connaître par son ardeur militaire et religieuse. En 1120, le nouveau roi Baudouin II offre à Hugues de Payns des installations permanentes afin de pérenniser son action. Ces bâtiments, attenants au palais royal et incluant la mosquée al-Aqsa, sont considérés par les croisés comme ayant jadis fait partie du temple de Salomon, grand roi de l'Ancien Testament. Hugues et ses compagnons se font donc désormais appeler les pauvres chevaliers du Christ et du Temple de Salomon, ou Templiers.



Vue aérienne de l'esplanade des Mosquées, un lieu saint revendiqué à la fois par les musulmans et les juifs. La tradition musulmane considère que c'est depuis ce lieu que Mohammed serait monté au paradis. Le dôme du Rocher (au premier plan) abrite également la pierre sur laquelle Abraham aurait presque sacrifié son fils. Cette mosquée a été construite au VII^e siècle sur le mont du Temple, où se trouvait le Temple de Jérusalem construit en 515 avant J.-C. et détruit par les Romains en 70. La tradition juïdique considère que c'est aussi à cet endroit que se trouvait le Temple de l'époque biblique (X^e-VI^e siècle avant J.-C.). À l'époque du royaume de Jérusalem, la mosquée al-Aqsa (arrière-plan) abritait le quartier général de l'Ordre du Temple. Source : Andrew Shiva, Wikimedia Commons, domaine public.

Pour étendre leurs activités, Hugues et ses compagnons recherchent des soutiens financiers et politiques. Entre 1129 et 1139, leur organisation est reconnue comme un ordre monastique dédié aux activités militaires par le clergé français, puis par le pape Innocent II. Cette bénédiction, officialisée par la bulle *Omne datum optimum*, fixe la règle de l'Ordre et assure à ses membres tout un ensemble d'avantages spirituels et temporels qui formeront la base de leur popularité et de leur prospérité. À partir de cette date, les dons et les enrôlements se multiplient à travers l'Europe. L'Ordre acquiert donc un vaste domaine européen où se trouve la majorité de ses membres.

Tous ne partagent cependant pas l'enthousiasme du pape. Cette dualité des moines-soldats, portant à la fois la croix et l'épée, attire dès le départ un certain nombre de critiques. Un moine cistercien du nom d'Isaac de Stella décrit dès 1131 les Templiers comme des monstruosités bâtardes faisant fi de la séparation entre combattant et religieux. Au XII^e siècle, cette opinion est assourdie par l'enthousiasme pour la réforme de l'Église et pour la croisade. Cela ne l'empêchera toutefois pas de devenir de plus en plus audible au cours des décennies suivantes.

La vie d'un Templier

Le texte du concile de Troyes de 1129 qui reconnaît l'existence de l'Ordre des Templiers nous renseigne sur différents aspects de leur existence et de leur recrutement. Ceux-ci proviennent de toutes les couches de la société, ce qui permet un brassage social rare pour l'époque. Une fois dans l'Ordre, ils conservent néanmoins leur statut et bien souvent leur métier antérieur : un chevalier restera chevalier et obtiendra un grade supérieur et un meilleur traitement qu'un paysan, tandis qu'un tonnelier mettra son habileté au service des Templiers. D'après les archives de l'Ordre, celui-ci n'est constitué que d'hommes. Quelques sources arabes mentionnent pourtant la présence de femmes parmi les Templiers, y compris parmi les combattants. Il s'agit cependant de récits polémiques dont l'intention est de souligner l'étendue des efforts devant être déployés par les ennemis des souverains musulmans. Les historiens ont donc tendance à les ignorer.

Les Templiers doivent être âgés de plus de 18 ans, ne pas être fiancés ni membres d'un autre ordre et n'être ni estropiés ni excommuniés. Après une nuit de réflexion et de prière, une cérémonie publique dans la salle du chapitre leur permet d'entrer dans l'Ordre. En échange de vœux de chasteté, de pauvreté, d'obéissance et de guerre sainte perpétuelle, ils se voient offrir « du pain et l'eau, la pauvre robe de l'Ordre et du travail assez ». S'ils sont chevaliers, ils porteront dès lors une robe blanche marquée d'une croix rouge, symbole de leur combat continuel contre

les ennemis de l'Église. Malgré une image populaire, abondamment nourrie par le cinéma, de Templiers vêtus de blancs, 90 % des frères, non-chevaliers, sont vêtus de noir. Ils obéissent à leur commandeur, lequel participe à l'élection à vie du maître de l'Ordre résidant à Jérusalem.



Fresque du XII^e siècle représentant des chevaliers templiers en campagne. Il s'agit d'une des rares représentations contemporaines des Templiers. Ces fresques ornent les murs de la chapelle d'une ancienne commanderie templière située à Cressac, près d'Angoulême. Celle-ci protégeait l'une des routes empruntées par les pèlerins se dirigeant vers Saint-Jacques-de-Compostelle. Source : I. Rosier, Wikipédia, licence Creative Commons.

Les Templiers constituent un ordre monastique qui, en tant que tel, les astreint à un style de vie emprunté aux Bénédictins et aux Cisterciens. La nature militaire de leurs activités exige cependant d'adapter leurs pratiques.

La journée des frères templiers est ainsi rythmée par huit prières, des matines aux complies. Pour économiser leur force physique, il leur est cependant permis de s'asseoir durant l'office. Il leur est même possible de se contenter d'une prière quotidienne lorsqu'ils sont en campagne ou en mission pour l'Ordre.

Ils suivent par ailleurs le calendrier monastique, qui compte environ 150 jours de jeûne par année, soit 46 au carême, les mercredis et les vendredis, ainsi que quelques fêtes comme la Toussaint. Contrairement aux autres moines, pour lesquels le corps est une prison, les Templiers doivent garder une bonne santé physique. Ces périodes de jeûne sont donc compensées par une alimentation particulièrement riche le reste de l'année, comprenant deux à trois repas carnés par semaine, des portions généreuses et, surtout, la stricte interdiction de s'infliger des jeûnes supplémentaires. Les repas, pris en commun dans la salle du chapitre, se tiennent dans un silence que seule la lecture de passages choisis de la Bible vient briser.

Ces drôles de moine vivent dans un couvent, qu'on appelle commanderie. Malgré ce nom de consonance militaire, la plupart des commanderies ont l'apparence de simples abbayes. Il en existe environ 700, dont la très grande majorité se trouve en France et en Angleterre. Elles abritent probablement 90 % des membres de l'Ordre, lesquels ne participent donc que rarement à la guerre sainte. Plus souvent dotées de granges que de fortifications, ces commanderies forment l'ossature de l'empire foncier que vont progressivement créer les Templiers.

Développement de « l'empire » des Templiers

Dans un premier temps, la fortune templière va reposer sur des dons, petits ou grands. Ceux-ci sont en effet porteurs de récompenses spirituelles (rémission des péchés) et temporelles. Ces dons sont stimulés par l'exemple du pape ou du roi de France, très généreux envers l'Ordre. Les Templiers vont parvenir à faire fructifier ces dons par une saine gestion, l'adaptation de nouvelles cultures à leurs champs et la vente des surplus agricoles dans tous les marchés d'Europe. Ils pratiquent aussi le commerce maritime à partir de ports comme La Rochelle, Aigues-Mortes et, surtout, Brindisi, d'où des dizaines de navires marqués de la croix rouge commercent jusque dans les ports musulmans d'Égypte. Ce sont également des financiers, qui se servent de leur réseau de commanderies pour pratiquer le transfert de fonds contre commission, voire le prêt usurier. Dans ce dernier cas, ils contournent les règles ecclésiastiques en prêtant dans un type de devise tout en exigeant d'être remboursés dans un autre ! Tous les exemples connus concernent cependant des sommes réduites.

Cette richesse permet de financer le volet militaire de l'Ordre des Templiers. Les surplus créés par l'activité des commanderies d'Europe sont en effet drainés vers les zones de combat, la Terre sainte mais aussi l'Espagne. Ils y permettent l'entretien d'une armée d'élite, peu nombreuse mais mieux armée et entraînée que toutes ses rivales d'Europe et du Moyen-Orient.

L'armée templière est alors constituée de 1500 à 2000 combattants, chiffre correspondant à environ 20 % de la capacité de mobilisation des plus grands royaumes de l'Europe de l'époque (Angleterre, France, Saint-Empire). Ces guerriers sont presque tous montés et armés de pied en cap d'un équipement défensif (cotte de mailles, gambison, casque, écu) et offensif (épée, masse, lance) pesant 40 kilogrammes. Leurs chevaux, importés du Moyen-Orient et élevés dans le sud de la France et en Espagne, sont nourris d'orge plutôt que de foin et sont entraînés à résister aux fatigues et aux chaleurs. Les hommes, exemptés des travaux de subsistance, se consacrent à un entraînement

quotidien rigoureux. Cette petite armée d'élite mène une guerre très médiévale faite de coups de main, de raids et de petits sièges, en s'appuyant sur d'impressionnantes fortifications construites à grands frais. Leur habileté et leur discipline sont vantés aussi bien par le roi Louis VII, qui suggère à ses barons de s'en inspirer lors de la deuxième croisade (1147-1149), que par Ibn al-Athîr, historien du sultan Saladin (1174-1193).

Un contre-pouvoir menaçant

Leur richesse, leurs qualités guerrières et leur réseau d'influence font des Templiers des acteurs de premier plan de la société chrétienne des XII^e et XIII^e siècles. Ils accumulent les victoires, mais aussi les jalousies et les ennemis.

Dans le royaume de Jérusalem encerclé, les chevaliers du Temple forment en effet une force essentielle mais embarrassante. En 1185, ils se mêlent même de la succession du roi afin de placer sur le trône un partisan de la guerre à outrance avec les États musulmans de la région, Guy de Lusignan. Ce dernier se révélera complètement incapable et contribuera à la chute du royaume de Jérusalem en 1187. Quelques décennies plus tard, lors de la cinquième croisade (1217-1221), les Templiers s'opposent à toute négociation pouvant mener à l'échange de ports égyptiens contre Jérusalem. S'enfonçant dans le delta du Nil, l'expédition croisée sera finalement écrasée. Lorsque la dernière possession des croisés en Terre sainte, Saint-Jean-d'Acre, est perdue en 1291, malgré des trésors de bravoure de leur part, ils sont donc tenus pour responsables par une opinion chrétienne se cherchant des boucs émissaires.

Mais, surtout, les Templiers jouent en France même un rôle de contrepoids au pouvoir royal de plus en plus difficile à supporter pour les souverains français.

En 1284, le roi de France Philippe III souhaite ainsi se venger de son voisin, le roi d'Aragon Pierre III, qui vient de chasser son oncle de Sicile. Ayant obtenu le soutien du pape Martin IV pour faire déclarer cette expédition une « croisade », Philippe s'attend au concours des Templiers. Or ceux-ci, possédant des biens dans les deux royaumes, refusent non seulement de soutenir la France, mais aussi de lui vendre des provisions ou de laisser passer son armée sur le territoire de leurs commanderies. La campagne tourne au désastre et illustre pour son commandant, le futur roi Philippe IV, la désagréable preuve de la limite posée par les Templiers au pouvoir royal dans le royaume lui-même. Plus qu'à leur richesse, c'est à leur pouvoir politique et à leur caractère transnational que va s'attaquer le roi.

Le procès des Templiers

Dès 1305, Philippe IV contribue à propager des rumeurs sur les mœurs des Templiers: ceux-ci seraient de faux chrétiens, crachant sur la croix, célébrant de fausses messes, pratiquant la sodomie. Ce qui n'était jusque-là que ragots rapportés par des frères expulsés ou des voisins jaloux prend une tout autre dimension une fois que le roi semble y prêter l'oreille.

Se déclarant outré de ces récits, il pousse le pape Clément V et le maître Jacques de Molay à déclencher une investigation pour laver l'Ordre de tout soupçon. En juillet 1307, Molay réclame lui-même l'enquête qui finira par le broyer. Le roi de France tient en effet son prétexte et organise, le 13 octobre suivant, l'arrestation simultanée des quelque 700 frères présents dans le royaume. Ceux-ci sont immédiatement livrés à la torture et avouent des crimes variés, du crachat sur le crucifix au complot avec les musulmans.

Le procès tourne dès lors au bras de fer avec la papauté, qui ne veut pas se faire accuser de ne rien faire, mais qui veut aussi protéger la réputation de l'Église de l'attaque menée envers les Templiers. Ces derniers sont remis à des inspecteurs pontificaux en février 1308 et, à peine libérés des prisons royales, se rétractent avec force. Le 27 juin, Clément V reçoit lui-même le maître de l'Ordre et, d'après un document découvert il y a quelques années dans la bibliothèque vaticane, reconnaît l'inanité des charges.

Pareille conclusion est cependant insupportable pour le roi. Philippe IV insiste et menace. Après bien des négociations, un compromis est trouvé lors du concile de Vienne, de l'automne 1311 au printemps 1312. Entourés de soldats français venus assurer leur protection, les évêques finissent par reconnaître les Templiers coupables de mensonge et de faux témoignage. En effet, ils ont forcément menti soit au roi, soit au pape. Entre le 2 et le 6 mai 1312, l'Ordre est donc dissous. Ses biens, diminués de ce que Philippe IV a réquisitionné afin de payer les frais de justice, sont remis à d'autres ordres. Ses membres survivants sont transférés dans d'autres ordres monastiques. Ses dignitaires, et notamment Jacques de Molay, sont cependant brûlés à Paris le 11 ou le 18 mars 1314. C'en est terminé du plus grand ordre de moines-soldats du Moyen Âge.

Ce triste sort concerne les Templiers de France et d'Angleterre. Ailleurs, en Espagne et au Portugal notamment, l'Ordre n'était pas considéré comme un adversaire dangereux par le pouvoir royal. Les poursuites seront donc superficielles, et l'Ordre perdurera en changeant de nom mais en conservant ses membres et ses possessions. Il existe ainsi toujours un Ordre des chevaliers du Christ au Portugal, dont le premier ministre portugais est d'office le grand maître.

Les Templiers après les Templiers, entre légende et réalité

Le caractère brutal et tragique de cette fin a depuis alimenté de nombreuses légendes. La plus célèbre est certainement la fameuse malédiction des Templiers: sur son bûcher, Jacques de Molay aurait invité ses bourreaux devant le tribunal de Dieu « d'ici six mois » et maudit leur descendance jusqu'à la treizième génération. Or, Philippe IV mourut bel et bien quelques mois plus tard, et ses trois fils en l'espace de quelques années, plongeant la France dans les affres de la terrible dispute dynastique appelée « guerre de Cent Ans ». Mieux, ou pire: bien des années plus tard, à la quinzième génération après Philippe, c'est dans la tour du Temple, édifiée sur l'ancienne commanderie de l'Ordre à Paris, que Louis XVI vécut ses dernières journées!

Malgré la popularité assurée à cette légende par la saga romanesque *Les rois maudits* de Maurice Druon, dont le premier volume est paru en 1955, elle est cependant très postérieure à la fin des Templiers. Ses premières traces datent du XVI^e siècle, où il n'existe encore que l'idée d'une malédiction lancée contre Philippe IV par un Templier anonyme. C'est le contexte anticlérical et antiroyaliste du XIX^e siècle qui complètera les dernières paroles de Jacques de Molay.

Il existe de nombreuses autres légendes, généralement rassemblées en deux thèmes. D'une part, il y a l'idée de la survie des Templiers et de leur influence occulte. Réfugié en Amérique, en Écosse ou ailleurs, l'Ordre y aurait prospéré jusqu'à nos jours. Cette idée s'appuie notamment sur les écrits de francs-maçons, membres d'une organisation sociale originaire de l'Écosse du XVI^e siècle. Chez eux, l'idée de filiation avec les Templiers n'apparaît cependant que tardivement, au XVIII^e siècle, et dans un contexte particulier: c'est seulement après que le pape Clément XII a formellement condamné cette structure extérieure à l'Église en 1738 que des pamphlets anticléricaux sont rédigés en France. Dans ceux-ci, certains francs-maçons réclament une antériorité par rapport à l'Église en se rattachant au temple de Salomon à travers toute une série d'intermédiaires, dont les Templiers. Il n'existe cependant aucune trace de ces affirmations dans des documents du Moyen Âge ni même dans ceux d'autres organisations franc-maçonniques. Cela n'empêche pas cette théorie de la survie occulte des Templiers de connaître un second souffle depuis les années 1980, portée par la popularité du livre *Le code Da Vinci* de Dan Brown ou par la populaire série de jeux vidéo *Assassin's Creed*. Elle a donné naissance à une pléthore de regroupements néotempliers, pour la plupart inoffensifs, mais dont le plus tristement célèbre fut l'Ordre du Temple solaire.

L'autre thème récurrent des légendes liées aux Templiers est celui de leur trésor. Cette idée plonge ses origines dans un extrait de l'interrogatoire d'un frère anonyme, qui aurait entendu dire qu'un groupe de 50 frères se serait enfui en emportant le trésor d'une commanderie. Depuis, ce trésor a été recherché à travers le monde, de l'île Oak, en Nouvelle-Écosse, jusqu'aux fondations du château de Gisors, en France, où Jacques de Molay fut interrogé. Le supposé trésor des Templiers aurait même été « découvert » à plusieurs reprises et serait à l'origine de plusieurs enrichissements soudains et inexplicables. Pourtant, l'idée d'un vaste trésor monétaire s'accorde mal avec ce que nous connaissons des activités des Templiers. Celles-ci étaient, à l'image de la société médiévale, essentiellement agricoles. La richesse de l'Ordre se comptait en étables et en têtes de bétail, pas en pièces d'or.

La popularité de ces légendes provient de la brutalité de la chute des Templiers. Pour l'expliquer, certains inventent trésors et influences occultes. Or, la simple étude du contexte entourant l'histoire de l'Ordre suffit à expliquer sa

croissance puis son déclin. Celui-ci prospéra au XII^e siècle, à une époque où les idéaux de la réforme de l'Église et de la croisade étaient populaires et purs; il s'effondra face à l'animosité des rois et à la corruption de l'Église.

Pour en savoir plus

OKENITEANIMATION, *Une commanderie templière en Champagne*, Conseil départemental de l'Aube, 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=fgAbGtRMWaM> (vidéo présentant la vie dans la commanderie de Payns au tournant du XII^e siècle).

DEMURGER Alain, *Les Templiers, une chevalerie chrétienne au Moyen Âge*, Paris, Points, 2007.

FLORI Jean, *Guerre sainte, jihad, croisade : violence et religion dans le christianisme et l'islam*, Paris, Seuil, 2002.

PEYRAMAURE Michel, *La Croix et le Royaume*, Paris, Robert Laffont, 2000.

IN MEMORIAM

Décès de Christian Laville

(15 octobre 2023)

Président de la SPHQ de 1967 à 1969

Diplômé de l'Université Laval, le professeur Christian Laville obtient un doctorat (histoire appliquée à l'éducation) à la *Carnegie Mellon University* en 1980. Il joint la Faculté des sciences de l'éducation en 1968, et est nommé professeur titulaire en 1986. Au fil de sa carrière, le professeur Christian Laville a joui d'une réputation d'universitaire de haut niveau tant chez nous qu'à l'étranger. Retraité en 2003, Christian Laville est resté très actif au niveau professionnel et scientifique.

Il a rédigé de nombreux textes qui ont été publiés dans plusieurs pays. Son *Histoire de la civilisation occidentale* a été récompensée d'une mention au Prix du ministre de l'Éducation en 2001. Au cours de sa longue carrière, il fut, entre autres, directeur de collection aux Éditions du Renouveau

pédagogique, membre du comité de rédaction de deux revues internationales, membre du Collège des examinateurs pour les Chaires de recherche du Canada et membre d'une commission ministérielle pour la réforme de l'enseignement de l'histoire dans les années 2000.

Dès le début de sa carrière comme universitaire, il se démarque par son intérêt et son engagement pour l'amélioration de l'enseignement de l'histoire. Dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec section Québec*, publié en février 1968, il se réjouissait de la création par la SPHQ de la revue *Le Professeur d'Histoire* pour traiter de problèmes de didactique. Faisant appel à la collaboration des membres, il écrit : « Ce n'est qu'avec votre aide que la SPHQ pourra faire un travail digne des professeurs d'histoire du Québec. » La revue *Traces* poursuit aujourd'hui cette mission.

Par toutes ces activités, Christian Laville a fortement marqué l'enseignement de l'histoire au Québec.

Sources

www.Ulaval.ca | <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4306805>

LE BALADO LE PLUS ÉCOUTÉ PAR LES JEUNES DE 14 À 17 ANS AU QUÉBEC!

10 nouveaux épisodes disponibles sur les sites web de Montréal en Histoires et de QUB radio, ou sur toutes les plateformes de téléchargement de podcast (ex: Spotify, Apple).

Gagnant d'un prix Numix en 2022, le balado **PASSÉ DATE?** raconte avec esprit et dynamisme l'histoire du Québec et du Canada par le biais de récits palpitants et d'anecdotes méconnues.

Inspiré des contenus historiques des cours d'histoire de 3e et 4e secondaire, il vise autant les 15-16 ans que les amoureux de l'histoire.



LISTE DES ÉPISODES

JUSQU'À 1763	Montréal, capitale du Canada?	L'American way of life : 1945-1960 <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>
Hochelaga et le mystère iroquoien	La naissance du Canada	Duplessis, le Cheuf! <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>
Samuel de Champlain, père de la Nouvelle-France <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>	Révoltes patriotes de 1837-1838	C'est le temps qu'ça change, l'heure de la révolution a sonné!
Le temps des Cent Associés	APRÈS 1867	Le référendum de 1980 <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>
L'homme de confiance du Roi-Soleil (Jean-Talon)	Honoré Mercier	Le référendum de 1995 <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>
Frontenac : Par la bouche de mes canons! <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>	Wilfrid Laurier, le Canada et l'Empire	Castor trop maigre et pitas libanais
D'Iberville, personnage légendaire	Les débuts du syndicalisme	Histoires surprenantes - De la patente aux blasphèmes
La vie urbaine en Nouvelle-France <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>	La 2 ^e phase de l'industrialisation	
La Paix de Trente Ans (1713-1744)	Le Canada et la Première Guerre mondiale	
La Guerre de la Conquête (1754-1760)	La crise des années 1930, il y avait de quoi en faire une Grande Dépression!	
1763 à 1867	Découvertes et inventions made in Canada	
L'invasion américaine de 1775 <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>	1939-45, on n'était pas des figurants	
L'immigration irlandaise <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>	Le coopératisme, le pouvoir de l'entraide	
De la crosse au hockey, des petites histoires sportives qui ont forgé notre identité!	Le néolibéralisme <i>NOUVEL ÉPISODE saison 3</i>	

TOI, ES-TU PASSÉ DATE?

CRÉDITS :

Animation: Martin Landry

Rédaction et recherches historiques: Raymond Bédard et Martin Landry

Montage : Philippe Séguin

Réalisation : Anne-Sophie Carpentier

Production : Montréal en Histoires et QUB radio

Partenaire de contenu : Société de professeurs d'histoire du Québec et CEC



Balado *Passé date ?* (3^e saison) – Quiz

Épisode : La vie urbaine en Nouvelle-France

Raymond Bédard

1. Dès la fin du 17^e siècle, avec l'augmentation de la population en Nouvelle-France, on assiste au développement d'une véritable vie urbaine à l'image de petites villes françaises de province. Quel pourcentage de la population de la Nouvelle-France demeure en ville?

- A) 20 %
- B) 40 %
- C) 60 %
- D) 80 %

2. À la fin du régime français, Montréal est la ville la plus peuplée de la Nouvelle-France. Combien d'habitants environ compte-t-elle?

- A) 7 000
- B) 15 000
- C) 30 000
- D) 45 000

3. Lors des jours de marché sur la place publique, les habitants peuvent se procurer des denrées produites localement ainsi que des produits d'importation. Parmi les denrées suivantes, laquelle est produite en Nouvelle-France?

- A) Le beurre
- B) Le café
- C) Le sucre
- D) Le vin

4. Comment appelle-t-on les marchands français qui viennent seulement pendant la saison chaude pour vendre leurs produits?

- A) Les flibustiers
- B) Les marchandeurs
- C) Les forains
- D) Les arnaqueurs

5. Les commerces sont encadrés par de nombreux règlements que doit respecter la population. De quelle façon les autorités coloniales s'y prennent-elles pour informer la population des derniers règlements?

- A) Par leurs publications dans les journaux
- B) Par la distribution de tracts
- C) Par le « bouche à oreille »
- D) Par l'utilisation du crieur public

6. Cabarets et auberges ont pignon sur rue dans la basse-ville où la population se retrouve pour manger, boire et s'amuser. Parmi les jeux de société suivants, lequel n'est pas pratiqué à l'époque?

- A) Les dames
- B) Les jeux de cartes
- C) Les échecs
- D) Le monopoly

7. À l'époque de la Nouvelle-France, les femmes enceintes n'accouchent pas dans les hôpitaux mais à la maison. Qui aide les femmes au moment de leur accouchement?

- A) Le chirurgien du roi
- B) La sage-femme
- C) Le médecin
- D) L'infirmière

8. Comment appelle-t-on la pratique médicale, très en vogue aux 17^e et 18^e siècles, qui consiste à libérer les mauvaises humeurs du corps d'un malade?

- A) La purgation
- B) La vaccination
- C) La saignée
- D) La libération

9. C'est aux communautés religieuses qu'est confiée la charge de l'éducation des enfants et de la construction des écoles. Outre la lecture, l'écriture et les mathématiques, quelle matière retrouve-t-on inévitablement au programme des cours au primaire?

- A) La biologie
- B) L'histoire
- C) Le théâtre
- D) Le catéchisme

10. Au 18^e siècle, il n'y a qu'un seul collège d'enseignement qui offre des études avancées, appelées cours classique. Quelle communauté religieuse est responsable de ce collège fondé à Québec en 1635?

- A) Les Ursulines
- B) Les Jésuites
- C) Les Hospitalières
- D) Les Sulpiciens

11. Quelle est la principale fonction du Petit Séminaire de Québec fondé par M^{gr} de Laval dans les années 1660?

- A) La formation de futurs prêtres
- B) La formation d'arpenteurs
- C) La formation de menuisiers
- D) La formation de capitaines de vaisseaux

12. Pour l'enseignement des sciences, il y a une école royale de mathématiques. Quel explorateur canadien, découvreur du Mississippi, enseigna dans cette institution?

- A) Pierre Gaultier de La Vérendrye
- B) Cavalier de La Salle
- C) Louis Jolliet
- D) Pierre Le Moyne d'Iberville

Retrouvez les réponses en page 8

**Balado *Passé date?* (3^e saison) – Quiz
Épisode : La vie urbaine en Nouvelle-France**

Nos géants, les défenseurs de la langue française de la Nouvelle-France à nos jours

Dès le 22 janvier 2024, la série de vidéos pédagogiques Nos géants sera de retour ! Ces capsules télévisuelles et Web mettent en vedette des figures incontournables de notre histoire qui ont contribué à la vitalité et à la défense de la langue française de la Nouvelle-France à nos jours. Les quinze capsules sont diffusées chaque semaine en format abrégé sur les ondes de TVA et de MATv, ainsi qu'en format original de cinq à sept minutes sur le site Web de la Fondation Lionel-Groulx : fondationlionelgroulx.org.

Pour les enseignants au secondaire, les professeurs de francisation ainsi que les élèves, toutes les capsules en format original seront disponibles sur la plateforme pédagogique des Éditions CEC, [Ma zone CEC](#), accompagnées de sous-titres et de fiches pédagogiques (voir p. 33 pour un exemple).

Nos géants, c'est votre rendez-vous hebdomadaire avec les grands personnages qui ont porté et défendu la langue française, qui l'ont fait évoluer, connaître et rayonner ! Revivez la *Soirée du hockey* racontée par **René Lecavalier** et **Chantal Machabée**, laissez-vous émouvoir par la poésie d'**Anne Hébert** lue par **Evelyne de la Chenelière**, découvrez les calembours de **Marc Favreau** avec **Léane Labrèche-Dor** et le riche héritage de **Félix Leclerc** avec **Daniel Boucher**.

Tous les géants de la saison 3

22 janvier : René Lecavalier (1918-1999)

La vice-présidente, communications hockey des Canadiens **Chantal Machabée** présente **René Lecavalier**, icône culturelle du Québec. D'abord correspondant de guerre puis animateur d'émissions culturelles à Radio-Canada, il devient, entre 1952 et 1985, la voix des Canadiens de Montréal à la *Soirée du hockey* sur les ondes du diffuseur public. Il a contribué à franciser le paysage sportif en introduisant des termes permettant aux Québécois de vivre le hockey dans leur langue maternelle.

29 janvier : Pierre-François-Xavier de Charlevoix (1682-1761)

Le grand acteur **Alexis Martin** raconte l'étonnant destin de **Pierre-François-Xavier de Charlevoix**, considéré comme l'un des premiers historiens de la Nouvelle-France. Jésuite, il est l'auteur d'*Histoire et description générale de*

la Nouvelle-France (1744) et d'une biographie de Marie de l'Incarnation (1724). En tant qu'explorateur, il est chargé de trouver la fameuse « mer de l'Ouest » censée séparer le Nouveau Monde et l'Asie.

5 février : Anne Hébert (1916-2000)

L'autrice et femme de théâtre **Evelyne de la Chenelière** rend hommage à l'œuvre d'**Anne Hébert**, romancière, poète, dramaturge, qui occupe une place de choix parmi les auteurs québécois et jouit d'une reconnaissance internationale. Ses romans, inspirés de sa vie tourmentée, ont fait d'elle l'un des plus grands noms de notre littérature.

12 février : Henri Bourassa (1868-1952)

L'animatrice **Jacques Beauchamp** présente **Henri Bourassa**, défenseur des droits des minorités francophones du Canada. Après un passage en politique municipale et provinciale, il se donne comme priorité la fondation d'un journal quotidien catholique, francophone et indépendant des grands partis : *Le Devoir*, créé en 1910. Il est l'une des figures les plus influentes du paysage intellectuel québécois de la première moitié du XX^e siècle.

19 février : Marc Favreau (1929-2005)

L'actrice **Léane Labrèche-Dor** nous invite à découvrir **Marc Favreau**, comédien, humoriste et poète, qui nous a marqués grâce à son personnage de Sol, le clown clochard. Il apparaît d'abord aux côtés de Luc Durand dans l'émission *Sol et Gobelet*, qui connaît un important succès sur les ondes de Radio-Canada. Favreau invite petits et grands à réfléchir à la solitude, aux inégalités ou encore à la protection de l'environnement.

26 février : Frère Marie-Victorin (1885-1944)

Rémi Quirion, scientifique en chef du Québec, présente le **frère Marie-Victorin**, botaniste, éducateur et vulgarisateur, mais surtout fondateur du Jardin botanique de Montréal. Religieux progressiste, nationaliste convaincu, écologiste avant l'heure, il s'engage toute sa vie pour la préservation du patrimoine naturel québécois et la valorisation de la science auprès des siens.

4 mars : Jacques Couture (1929-1995)

L'infirmière et citoyenne engagée **Régine Laurent** présente un défenseur du bien commun : **Jacques Couture**. Ce prêtre-ouvrier et missionnaire a été ministre de l'Immigration dans le gouvernement de René Lévesque entre 1976 et 1980. Il a contribué à doter le Québec de ses propres pouvoirs en immigration, dédiant l'essentiel de sa vie à la défense des opprimés et des marginalisés, particulièrement les réfugiés.

11 mars : Yvette Brind'amour (1918-1992) et Mercedes Palomino (1913-2006)

L'actrice, réalisatrice et productrice **Sophie Lorain** salue deux géantes de la scène, **Yvette Brind'Amour** et **Mercedes Palomino**. Ce couple fonde le Théâtre du Rideau Vert, premier théâtre professionnel francophone en Amérique du Nord, en 1948. Installé rue Saint-Denis à partir de 1960, le Rideau Vert devient une institution d'avant-plan qui contribue au rayonnement de notre théâtre national en accueillant les œuvres de Gratien Gélinas, Marie-Claire Blais ou Michel Tremblay.

18 mars : Honoré Mercier (1840-1894)

L'auteur, rappeur et chroniqueur Sébastien Fréchette alias **Biz** présente l'un des premiers hommes politiques québécois à parler d'autonomie provinciale, **Honoré Mercier**. Marqué par l'oppression des minorités francophones dans le reste du Canada, Honoré Mercier est l'un des instigateurs des conférences interprovinciales et s'oppose avec acharnement à la toute-puissance du pouvoir fédéral au détriment des provinces.

25 mars : Pierre Péladeau (1925-1997)

L'homme d'affaires **Pierre Karl Péladeau** rend hommage à son père **Pierre Péladeau**, l'un des plus illustres représentants du monde entrepreneurial québécois. Principalement engagé dans les domaines de l'édition et du journalisme, il fonde Québecor qui regroupera ses nombreux journaux, dont le Journal de Montréal, ses magazines, maisons d'édition, imprimeries, etc. Souverainiste convaincu, il parraine plusieurs œuvres de charité et des organismes culturels.

1^{er} avril : Laure Gaudreault (1889-1975)

L'actrice **Nour Belkhiria** fait revivre une éminente figure de la justice sociale au Québec, **Laure Gaudreault**. Née à La Malbaie, elle débute à l'âge de seize ans une carrière dans l'enseignement rural. Elle est très vite désenchantée par les piètres conditions de travail. Les enseignantes ont droit à des salaires de misère en plus d'être victimes de la corruption des administrateurs. Cette infatigable militante

s'engage de toutes ses forces dans la lutte pour la dignité de sa profession, devenant une pionnière du syndicalisme enseignant québécois.

8 avril : Lucille Desparois (1909-1996)

L'écrivaine **India Desjardins** met en lumière une véritable gardienne de notre patrimoine national, **Lucille Desparois**. Autrice jeunesse prolifique, elle est connue pour ses nombreux recueils de contes inspirés du folklore et de l'imaginaire collectif québécois. Animatrice de l'émission radiophonique *Tante Lucille*, diffusée à Radio-Canada, elle transmet à la fois l'amour des mots et celui de la culture québécoise.

15 avril : Émilie Gamelin (1800-1851)

L'acteur engagé **Hubert Proulx** raconte une figure incontournable de l'histoire sociale québécoise ainsi qu'une importante personnalité de l'histoire de Montréal, **Émilie Gamelin**. Elle consacre sa vie à l'assistance aux miséreux et aux laissés-pour-compte, leur procurant logement, soins et dignité. Mère Gamelin, supérieure de sa congrégation, est la première au front lorsqu'il s'agit de s'occuper des vieillards et des orphelins, d'ériger des hospices ou encore de combattre les épidémies.

22 avril : Andrée Ferretti (1935-2022)

Louise Harel, politicienne et militante, retrace le parcours de son amie **Andrée Ferretti**, une inlassable indépendantiste ayant dédié sa vie à la cause du Québec et à la justice sociale. Elle s'implique notamment au RIN et au Parti québécois, toujours au service de l'éducation populaire, de la langue française et de la nation québécoise. Femme de lettres, elle a publié romans, récits et essais.

29 avril : Félix Leclerc (1914-1988)

En musique et en paroles, **Daniel Boucher** honore l'immense héritage de **Félix Leclerc**, auteur-compositeur-interprète, poète et écrivain, ardent indépendantiste, gardien de la langue française. Cet indélogeable géant contribue à faire reconnaître le Québec comme un pays francophone doté d'une grande richesse territoriale et poétique.

À propos de la Fondation

Créée par l'historien Lionel Groulx et ses amis en 1956, la Fondation Lionel-Groulx est héritière de sa maison, de sa bibliothèque, de ses archives et de son œuvre intellectuelle et littéraire. La Fondation se reconnaît un devoir de mémoire envers son fondateur. La mission de la Fondation Lionel-Groulx est d'œuvrer au développement et au rayonnement de la nation québécoise par la promotion de son histoire, de sa langue et de sa culture.

Nos géants : activité pédagogique

Honoré Mercier / Questionnaire / Élève

Opération intellectuelle 1 : Situer dans le temps et dans l'espace

Honoré Mercier naît le 15 octobre 1815 au sein d'une famille de cultivateurs dans la paroisse de Saint-Athanase-d'Iberville, localisée sur la rive droite de la rivière Richelieu, juste en face de Saint-Jean-sur-Richelieu. Il est le neuvième fils de Jean-Baptiste Mercier et de Marie-Catherine Kemener. Le couple aura 12 enfants, dont 8 survivront à l'âge tendre. Honoré Mercier descend par sa lignée paternelle de Julien Mercier (1621-1676), pionnier de la Nouvelle-France originaire de Tourouvre, dans le comté de Perche (France). Il décède à Montréal le 30 octobre 1894.

Question 1

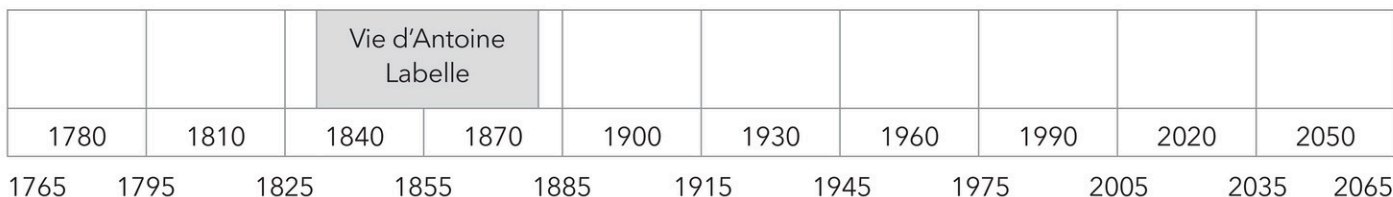
Sur la carte suivante, place la ville de Saint-Athanase-d'Iberville.



Question 2

Sur la bande du temps suivante, trace la durée approximative de la vie d'Honoré Mercier. Tu peux colorier par-dessus les lignes verticales.

Exemple : Vie d'Antoine Labelle : 1833-1891



1780	1810	1840	1870	1900	1930	1960	1990	2020	2050	
1765	1795	1825	1855	1885	1915	1945	1975	2005	2035	2065

Question 3

En recourant à un cahier d'apprentissage correspondant à l'époque d'Honoré Mercier, choisis et place en ordre chronologique sur les lignes qui suivent trois événements qui sont contemporains de la vie d'Honoré Mercier (année, événement).

OI3 : Dégager des différences et des similitudes

Question 4

Les documents suivants présentent la position de deux acteurs à l'égard du projet d'union fédérale des colonies britanniques dans les années 1860 (qui deviendront le Canada en 1867) : George-Étienne Cartier et Honoré Mercier.

Expliques-en quoi la position de Mercier est différente de celle de Cartier.

Document 1

Dans les pages du *Courier de Saint-Hyacinthe*, un journal conservateur-libéral, Mercier appuie de manière critique le projet confédératif, mais s'oppose ouvertement au chef conservateur canadien-français, George-Étienne Cartier. Le leader conservateur au Canada français connaît une grande popularité, s'attaquer à lui est un geste risqué.

Document 2

Mercier déplore que Cartier souhaite faire appel à l'arbitrage de Londres dans les différends qui opposent la province du Canada aux provinces des Maritimes. Mercier juge que cet arbitrage impérial perpétue un état colonial dépassé et qu'il constitue un dangereux précédent pour l'autonomie des provinces et les droits des Canadiens français.

OI3 : Déterminer des causes et des conséquences

Question 5

En 1890, cherchant à développer le Québec, le premier ministre Mercier se rend en Europe. L'objectif principal est de négocier un emprunt de 10 millions de dollars pour la province sur le marché français. Il n'obtient finalement que 4 millions.

Deux des trois documents suivants nomment chacun une cause de cette réussite partielle. Indique le numéro de ces documents et la cause qu'ils mettent en lumière.

Document 1

Mercier consulte les entreprises Eiffel sur la faisabilité d'un pont cantilever sur le Saint-Laurent, près de Québec, pour ce qu'on appelle communément aujourd'hui le « pont de Québec ».

1. Le scandale de Panama (1892) est une affaire de corruption liée au percement du canal de Panama, qui éclabousse plusieurs hommes politiques et industriels français durant la Troisième République et ruine des centaines de milliers d'épargnants, en pleine expansion internationale de la Bourse de Paris. (Wikipédia)
2. Charles Tupper fut aussi premier ministre du Canada en 1896, pendant seulement 69 jours, le mandat le plus court pour un premier ministre canadien.

Document 2

Le contexte n'est pas favorable. Plusieurs financiers de la République française baignent dans le scandale de Panama¹. L'économie stagne et les taux d'emprunt sont élevés.

Document 3

Le représentant du gouvernement fédéral de Macdonald à Londres, le commissaire Charles Tupper², joue aussi de son influence pour contrecarrer les projets de la délégation provinciale.

Numéro du document et cause :

Numéro du document et cause :

OI2 : Établir des faits

Question 6

L'historien Mathieu Perron écrit qu'Honoré Mercier a été politisé très tôt dans sa vie et que son père lui a transmis son amour pour la patrie.

Deux des trois documents suivants prouvent ce fait. Indique lesquels et justifie ta réponse.

Document 1

Le père Mercier a même fait quelques jours de prison pour ses convictions, ayant possiblement tiré un ou deux coups de feu et ayant certainement aidé deux patriotes à s'enfuir aux États-Unis dans la foulée de l'insurrection de 1837.

Document 2

Honoré commence son cours classique au collège Sainte-Marie, à Montréal. Il s'investit à fond dans ses études auprès des pères jésuites, desquels il apprend les rudiments de la rhétorique et le travail rigoureux.

Document 3

L'âge du père d'Honoré ne calma pas sa ferveur. Il devint un « rougiste », c'est-à-dire un réformiste et un libéral bien campé. La demeure familiale accueillait des personnages politiques de passage et il se faisait l'hôte de discussions animées.

Document : ____

Document : ____

OI6 : Mettre en relation des faits

Question 7

Dans un écrit récent, l'historien Mathieu Perron a relevé à propos d'Honoré Mercier ce qu'il appelle des « traits incontournables » (des caractéristiques). Chacun des documents suivants présente un de ces traits. Dans le tableau ci-dessous, inscris le numéro du document vis-à-vis la caractéristique concernée.

Document 1

Quand pointe l'affaire de la baie des Chaleurs³, affaire de patronage et de corruption dans la construction du chemin de fer dans l'est du Québec, Mercier ne la prend pas au sérieux. Il sera destitué par le lieutenant-gouverneur du Québec, Auguste-Réal Angers, le 16 décembre 1891.

Document 2

Mercier, proche des petites gens, plus sensible aux frustrations nationales, enchaîne son argumentation en de courtes phrases lestées de chiffres et de faits. Il cherche à convaincre.

Document 3

Contrairement à d'autres, Mercier croit au rôle actif de l'État travaillant de pair avec l'Église pour l'établissement d'écoles. Déjà lorsqu'il était chef de l'opposition, Mercier poussait les conservateurs à s'engager plus avant et à réaliser leurs promesses.

Document 4

Le 4 avril 1891, Honoré Mercier prononce un discours sur « L'avenir du Canada » au parc Sohmer, à Montréal. Il se voit investi du mandat de souligner l'unité du peuple canadien-français catholique et l'importance pour son développement de l'accession du Canada à l'indépendance.

Traits ou caractéristiques incontournables d'Honoré Mercier	Numéro du document
Un orateur de talent	
Un partisan de l'indépendance	
Un défenseur de l'éducation	
Une chute politique inattendue	

OI6 : Déterminer des changements et des continuités

Question 8

Il est resté bien peu de chose des tentatives de réforme et de progrès dans le domaine de l'éducation sous Mercier. Toutes se sont brisées sur l'écueil du cléralisme et du conservatisme. Il faudra attendre encore un demi-siècle pour faire accepter au Québec l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans pour les enfants catholiques, et 70 ans pour obtenir enfin la création d'un ministère de l'Éducation (1964).

À l'aide des documents 1 et 2, relève un seul élément de continuité dans les politiques mises de l'avant par Honoré Mercier concernant l'éducation.

Document 1

Mercier aurait bien voulu profiter des retombées électorales de ses politiques d'instruction populaire. Malgré son échec, il a agi dans le sens d'une marche vers l'alphabétisation généralisée au Québec.

Document 2

Même s'il a échoué, son plan demeure le témoignage d'un modeste mais réel progrès d'humanité.

Document 1

Document 2

3. Le scandale de la baie des Chaleurs est une affaire politico-financière qui éclata en 1891, ébranla le gouvernement libéral du Québec de l'époque et ruina la carrière du premier ministre Honoré Mercier. (Wikipédia)

Les archives religieuses au service des situations d'apprentissage en histoire de la 4^e secondaire (Deuxième partie)

Dominique Laperle, Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie

J'avais publié dans le volume 61 de la revue *Traces* (n° 1, hiver 2023) un premier texte sur l'usage des archives religieuses afin de permettre aux élèves et aux enseignants de vivre un rapport pacifié et nuancé de l'apport de l'institution catholique à l'histoire des collectivités québécoises en 3^e secondaire. Je poursuis ici ce projet en proposant à nouveau aux enseignants et enseignantes des ressources en ligne et quelques ressources en ligne dédiées aux aspects religieux du programme d'histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire.

S'il y a des sections consacrées à la place et l'influence de l'Église catholique au Québec, (voir tableau I), cette influence est souvent sous-entendue à travers plusieurs autres aspects, notamment les manifestations socioculturelles ou certaines décisions politiques. Ainsi, lorsque la chronologie rappelle la création d'une institution comme l'Université Laval en 1852, cette initiative de l'Église catholique peut être mise en dialogue avec l'apparition, à la même époque, des Instituts canadiens de Montréal et de Québec. Ces deux instituts d'inspiration libérales et patriotiques possèdent des visées qui se confrontent à celles de l'Église. Il faut donc cerner les idéologies qui les sous-tendent en tenant compte des points de similitude et de différence, dans le contexte sociopolitique particulier des années qui suivent le rapport Durham et qui s'étirent jusqu'à l'aube du 20^e siècle.

Outre les questions du vocabulaire spécifiquement religieux qui représentent souvent un défi pour les cohortes actuelles d'élèves (il ne faut pas croire que des mots comme diocèse, paroisse, évêque sont des concepts maîtrisés), une de leurs grandes difficultés se situe dans la synchronie et la diachronie des phénomènes. C'est

particulièrement problématique lorsque les documents utilisés dans les situations d'apprentissage ou les examens. À trop centrer certains sujets dans leurs modules respectifs, pensons, par exemple, à l'ultramontanisme que l'on associe facilement aux années 1840-1850, on oublie souvent sa persistance tout au long du 19^e siècle, et même au-delà, et sa superposition ou son amalgame avec le nationalisme de survivance et ses dérivés subséquents. Il ne faut donc pas présumer que tout cela est assimilé naturellement chez les élèves.

Les sites comme ceux de BAnQ¹, du *Récit de l'Univers social*² ou *Alloprof*³, ont produit un grand nombre de capsules vidéo et de synthèses qui touchent, de près ou de loin, le domaine religieux. C'est déjà un bon départ. Quiconque cherche à peaufiner sa lecture de l'époque, le *Dictionnaire biographique du Canada* reste un incontournable⁴. D'ailleurs, il est intéressant, afin de développer les capacités de littératie historique, de soumettre les élèves à une recherche sur le site. À titre d'exemple, en entrant dans l'onglet de recherche du site des mots comme « ultramontain » ou « anticlérical », les élèves peuvent sélectionner et classer, en lisant les notices, des acteurs et des actrices selon leur idéologie. Cela peut élargir le bassin des personnages historiques au-delà des sempiternels ultramontains comme les évêques Bourget et Laflèche ou des anticléricaux notoires comme Dessaulles ou Dorion. Ainsi, on peut davantage comprendre la persistance des idéologies à travers le temps et surtout ne pas limiter la chose à quelques témoins. Simultanément, il faut aussi parler de la présence et de la concurrence des autres églises, anglicanes et protestantes⁵. Ainsi, le phénomène n'est pas uniquement perçu sous le prisme de l'affrontement de deux idéologies.

1. www.banq.qc.ca

2. www.recitus.qc.ca

3. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/repertoire-de-revision-histoire-du-quebec-et-du-canada-secondaire-4-h1184>

4. www.biographi.ca

5. Voir l'excellent texte de Brigitte Caulier, très accessible, à : <https://atlas.cieq.ca/quebec-ville-et-capitale/les-concurrences-religieuses.pdf>

Figure 1: Les thèmes et sujets religieux en histoire de la 3^e secondaire

Thèmes et sujets liés à l'Église catholique
PROGRAMME DE LA 4^e SECONDAIRE
<u>La formation du régime fédéral canadien</u>
Affaires indiennes
b. Missions catholiques et protestantes
c. Loi sur les Indiens
Présence de l'Église catholique
a. Ultramontanisme
b. Anticléricalisme
c. Nationalisme de survivance
d. Dualisme confessionnel des institutions sociales
Manifestations socioculturelles
a. Œuvres patriotiques
b. Émergence de la littérature féminine
c. Enseignement supérieur
<u>Les nationalismes et l'autonomie du Canada (1896-1945)</u>
Clérico-nationalisme
a. L'Action française
b. Programme de restauration sociale
c. Rôle des francophones dans l'économie
Église catholique
a. importance des effectifs religieux
b. Influence morale et culturelle
c. Coopératives
<u>Les revendications et les luttes nationales (1945-1980)</u>
Pensionnats indiens au Québec
a. Régime des pensionnats indiens du Canada
b. Organisation socio-institutionnelle
c. Activités éducatives
Période duplessiste
b. Conservatisme social
d. Cléricalisme
f. Contestation
Révolution tranquille
g. Déconfessionnalisation

La multiplication des communautés religieuses

L'essor du nombre de congrégations religieuses ainsi que de leur recrutement est un marqueur majeur de l'histoire de l'Église catholique au Québec. On peut certainement dire que la prégnance du catholicisme sur les sphères éducative, sociale et médicale s'est consolidée grâce aux effectifs des instituts consacrés. Outre les communautés déjà indiquées dans l'article dédié à la 3^e secondaire, d'autres congrégations méritent l'attention des enseignants et des élèves comme alternatives aux congrégations habituellement citées et utilisées. Je donne deux exemples. D'abord, celui des Sœurs du Saint-Rosaire⁶ qui proposent un portail multimédia avec des vidéos, des PDF et des Power Points intéressants. Il faut rester aux aguets avec cette communauté, car un mégaprojet multimédia se prépare grâce à la collaboration de cette communauté de sœurs enseignantes avec le module d'histoire de l'Université du Québec à Rimouski et Bibliothèque et Archives nationales du Québec-Bas-Saint-Laurent. Ce chantier d'histoire orale rendra de nombreuses ressources disponibles, notamment celles des missions auprès des Innus de la Côte-Nord. Notons aussi que dans le contexte du centenaire de l'Institut de Notre-Dame du Bon-Conseil fondé par Marie Gérin-Lajoie⁷, la communauté a développé un portail avec des ressources adaptées et intéressantes. Balados et vidéos permettent de comprendre les particularités de l'œuvre sociale de cette congrégation et de saisir le poids des femmes consacrées dans le maintien de services auprès des classes les plus pauvres.

La question des Pensionnats

La neutralité de l'enseignant dans l'enseignement de l'histoire lui impose aussi de ne pas cacher les parts d'ombre de l'héritage catholique. La question des pensionnats autochtones est justement un sujet délicat qui mérite une préparation sérieuse. Le *Centre Vérité et Réconciliation*⁸ ainsi que le site *Histoire Canada* proposent du matériel pédagogique susceptible d'aider les enseignants à parler de ce sujet. D'autre part, une réflexion peut aussi s'engager à partir d'un élément contemporain. Comme dans l'article précédent, je reviens à l'artiste engagé Kent Monkman. Son tableau *The Scream/Le cri* (figure 2) pave la voie à des échanges sur cette question⁹.

6. <https://soeursdusaintrosaire.org/contenu-multimedia/>

7. <https://www.bonconseil.qc.ca/multimedia/>

8. <https://nctr.ca/?lang=fr>

9. <https://www.aci-iac.ca/fr/livres-dart/kent-monkman/oeuvres-phares/le-cri/>

Figure 2: Kent Monkman, *The Scream*, 2017. Acrylique sur toile, 84 x 132 in. Denver Art Museum: Native Arts acquisition funds and funds from Loren G. Lipson, M.D, 2017.93. © Kent Monkman



La vie paroissiale dans la francophonie nord-américaine, les activités sociales et les services dans les dernières années du triomphalisme religieux.

De la fin du 19^e siècle au milieu du siècle suivant, l'essor de la francophonie nord-américaine est marqué par des conflits linguistiques et scolaires dans différentes provinces, des tensions entre clergé irlandais et francophone et l'impérialisme britannique. Simultanément, l'Église poursuit la mise en place de différents programmes d'encadrement des populations, notamment en zone de colonisation. Le cas du curé Antoine Labelle, peut, grâce à sa postérité télévisuelle, devenir un sujet intéressant. Outre les nombreuses capsules radiophoniques et vidéos disponibles, un site internet, *Histoire de chez nous*, consacre de belles pages au colonisateur des Pays-d'en-Haut sous le titre : « Antoine Labelle : un curé dans une soutane trop étroite »¹⁰. La question du rôle de l'Église comme structure d'encadrement et de protection des francophones peut susciter des discussions intéressantes sur les nuances à tenir quant à son rôle dans certaines circonstances. Je ne peux m'empêcher de rappeler les autres pages de l'Atlas du Québec en lien avec les sujets

cités plus haut, mais aussi l'évolution de la place et du rôle de la paroisse dans la vie quotidienne des Québécois, des Canadiens français et des franco-américains¹¹.

Une autre page du CIEQ intitulée : « Naître et grandir à Québec, 1850-1950 », permet un survol iconographique et géographique des institutions de santé, d'éducation et de services sociaux dans la grande région de Québec. Bien que le site soit un peu statique, son usage peut permettre aux élèves de mieux saisir en quoi consistait le maillage de cette toile d'œuvres catholiques et son effet sur les habitants de la région¹². Associé à l'application *Google Earth* par exemple, on pourrait visualiser de manière plus spectaculaire l'implantation des institutions. Cela dit, l'américanisation de la culture, la multiplication des médias de masse et l'essor de la consommation marquent un point tournant dans la place du catholicisme. Dans le contexte propre des différents milieux scolaires et le défi des clientèles auxquelles les enseignants se confrontent souvent, il est parfois mieux de faire plus simple. À ce chapitre, le texte de l'historien Guy Laperrière dans la *Revue Cap-aux-diamants* n'a pas pris une ride et permet de mieux situer globalement ce qu'il qualifie de la « fin du sacré »¹³.

10. https://www.histoiresdecheznous.ca/v2/antoine-labelle-l-homme-son-oeuvre_the-man-his-legacy/

11. Voir les pages suivantes : <https://atlas.cieq.ca/la-francophonie-nord-americaine/les-conflits-ecclesiastiques-1860-1930.pdf>; <https://atlas.cieq.ca/la-paroisse/la-paroisse-franco-americaine-1850-1976.pdf>; <https://atlas.cieq.ca/quebec-ville-et-capitale/le-paysage-institutionnel-les-defis-de-l-eglise.pdf>; <https://atlas.cieq.ca/la-paroisse/la-paroisse-dans-les-ville-moyennes-de-1900-a-1960.pdf>

12. <https://expong.cieq.ca/accueil.php>

13. Guy Laperrière, « La fin du sacré? », *Cap-aux-Diamants*, (59), 1999, p. 20-22.

Dans le prolongement de cette idée, les ressources sur Lionel Groulx et *L'Action française* sont facilement accessibles sur le site de la fondation du même nom¹⁴ et tous les numéros de la revue sont téléchargeables sur BAnQ. Quiconque veut permettre aux élèves de travailler sur des sources primaires et secondaires peuvent facilement utiliser les deux sites. Enfin, la grande absente dans les ressources électroniques accessibles et adaptées aux élèves du secondaire demeure *l'École sociale populaire*. On retrouve, çà et là, de nombreux résumés textuels, mais on espère qu'un jour, l'héritier de cette initiative, le Centre Justice et foi¹⁵, mette en ligne des ressources visuelles et sonores en lien avec la doctrine sociale de l'Église, l'encyclique *Rerum Novarum* (1891) ainsi que ses acteurs et actrices. En attendant, on peut se rabattre sur de nombreux documents accessibles sur BAnQ, mais le sujet est complexe et le plus souvent, cela se termine par sa « mention » dans les notes de cours et on espère qu'il n'y aura rien sur cela dans l'examen du ministère!

Modernisation Révolution tranquille

Figure 3: *Les insolences du Frère Untel* (copie de l'auteur)



Plusieurs enseignants poussent un soupir de soulagement avec le début de la Révolution tranquille, la prise en charge des domaines d'intervention de l'Église par le gouvernement provincial et la laïcisation rapide de la

société. Il y a pourtant, en paraphrasant l'historien franco-ontarien Michael Gauvreau, des racines catholiques à cette transformation¹⁶. On ne peut pas passer sous silence des acteurs comme le frère Marie-Victorin (1885-1944) et son impact sur la création de l'ACFAS et l'avancement des sciences¹⁷, *les insolences du Frère Untel*¹⁸ (figure 3) dont les textes sont largement disponibles sur le web, le dominicain Georges-Henri Lévesque (1903-2000) et d'autres figures encore qui ont sapé, par leurs réflexions et leurs actions, le monopole idéologique de l'institution catholique. À ce sujet, une bonne synthèse récente sur la Révolution tranquille demeure la capsule vidéo sur le site de télé-Québec¹⁹, mais elle passe sous silence cette donnée.

Un dernier détour par l'histoire par l'art

Figure 4: Jean-Paul Lemieux, *L'Action catholique*, 1945, collection du Musée des Beaux-Arts du Canada présenté sur le site <https://www.aci-iac.ca/fr/livres-dart/jean-paul-lemieux/biographie/>



La notion de contestation à l'intérieur même de l'Église catholique (intra-ecclésiale) demeure une clé pour la compréhension des changements au sein de la collectivité québécoise. Même si elle semble peu efficace dans les décennies qui précèdent celle des années 1960, elle existe. L'art m'apparaît encore un bon moyen afin de présenter le phénomène. Le peintre Jean-Paul Lemieux (1904-1990) livre, à travers ses œuvres des années 1940, une critique de l'Église triomphaliste de l'époque. Que ce soit dans *Lazare* (1944) (figure 5), *la Fête-Dieu à Québec* (1944), le tableau *Le Pique-nique* (1944) qui présente des couventines en sortie avec des religieuses du Bon-Pasteur,

14. <https://fondationlionelgroulx.org/lionel-groulx>

15. <https://cjf.qc.ca/centre-justice-et-foi/historique/>

16. Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008.

17. <https://archives.umontreal.ca/exposition/mv/expomv.htm>

18. <https://www.larevolutiontranquille.ca/fr/le-frere-untel.php> ainsi que le documentaire disponible sur le site de la fabrique culturelle à : <https://www.lafabriqueculturelle.tv/capsules/3357/sur-la-route-du-lac-le-frere-untel>

19. <https://squat.telequebec.tv/videos/10743>

ou certains dessins moins connus (figure 4), la notion de contestation demeure importante. L'œuvre de Lemieux permet d'entrevoir la société à l'époque dite de la Grande Noirceur de manière différente et comble, chez les élèves, une culture artistique souvent déficiente. On peut d'ailleurs s'appuyer sur un beau dossier disponible sur le site de l'Institut de l'art canadien²⁰.

Figure 5 : Jean Paul Lemieux, *Lazare*, 1941, Huile sur masonite, 101 x 83,5 cm
Musée des beaux-arts de l'Ontario, Toronto.



Dans la même logique, le caricaturiste Robert Lapalme (1908-1997) a produit de nombreuses œuvres en lien avec l'époque duplessiste et Normand Hudon (1929-1997) a aussi dessiné avec humour ces décennies centrales. Leurs œuvres permettent de caractériser la période et glisser, de manière ludique, des références au clergé ou sur l'influence de l'Église. Des œuvres récentes peuvent aussi permettre de construire des liens entre le présent et le passé. Ainsi, une caricature comme celle de Garnotte du 14 mars 2000 qui rappelle les multiples demandes de pardon (inquisition, croisades, femmes, etc.) et où l'on voit le pape se demander : « les orphelins de... qui? » peut ouvrir sur une réflexion plus large sur les pensionnats autochtones et d'autres dossiers litigieux et ainsi comprendre le choix de la laïcité au Québec. Toutefois, l'enseignant doit réfléchir à la réalité de son milieu et préparer son matériel en conséquence. Devant certaines réactions parfois vives et leur amplification possible sur les médias sociaux, les précautions sont souvent de mise...

20. <https://www.aci-iac.ca/fr/livres-dart/jean-paul-lemieux/>

21. <https://numerique.banq.qc.ca/ressources/details/IMMIG>

22. <http://www.histoirecanada.ca/consulter/enseignement/l-histoire-des-juifs-du-quebec-premiers-Arrivants-et-fondateurs>

23. <https://www.journaldequebec.com/2023/02/19/photos-decouvrez-l-histoire-meconnue-de-la-communaut-juive-a-quebec>

24. <http://www.juifsdici.ca>

25. Pierre Anctil (éd.), À chacun ses Juifs. 60 éditoriaux pour comprendre la position du Devoir à l'égard des Juifs, 1910-1947, Québec, Septentrion, 2014.

Les autres religions au Québec : le cas des communautés juives (1791-1840)

Bien que l'héritage catholique occupe une place importante dans le programme d'enseignement, les autres dénominations religieuses méritent aussi une certaine attention, ne serait-ce que pour relativiser l'hégémonie catholique romaine et élargir la vision des élèves nés ici ou ailleurs. Outre les courants protestants, le programme de la 4^e secondaire ouvre largement sur les vagues migratoires du 20^e siècle, ce qui implique l'arrivée de croyants d'autres confessions religieuses. Sur le site de BAnQ mentionné plus haut, il existe dans la section numérique, une excellente page qui réfère à l'expérience de quatorze communautés ethniques différentes. L'objet des présentations couvre tout le culturel, mais le religieux y est très souvent mentionné²¹. Je pense notamment à la conférence de Pierre Anctil sur les Juifs Yiddishophones et celle de Yolande Cohen sur les Séfarades. Les communautés juives du Québec comptent d'ailleurs sur de nombreuses ressources en ligne en provenance du site *Histoire Canada*²², de grands médias²³ ou d'associations juives²⁴. Je me permets de rappeler que Pierre Anctil avait réuni des éditoriaux du journal *Le Devoir* dans un livre publié il y a maintenant près de 10 ans²⁵. Il permet un travail de sources primaires sur l'antisémitisme et différents sujets sociopolitiques et économiques. On espère que les autres dénominations bénéficieront bientôt de sources intéressantes.

Conclusion

Ce texte cherchait à présenter différentes ressources afin d'assurer une meilleure intégration des connaissances et des réalités sociales reliées au thème du religieux. Les enseignants sont parfois aux prises avec des manuels, des guides du maître et des cahiers d'exercices qui escamotent des éléments ou les présentent trop rapidement, souvent sous la forme de capsules. La construction d'un matériel formatif ou sommatif adapté et différent permettra, j'en suis certain, d'intéresser les élèves sur un sujet qui n'est pas d'emblée facile et attirant, mais qui occupe une place centrale dans l'histoire de la collectivité québécoise et qui demeure, dans l'actualité, incontournable. Nous ne sommes pas tous des spécialistes de ces questions. Alors, restons curieux et servons-nous de ces ressources. Elles permettront, j'en suis certain, de mieux développer la capacité d'interprétation de nos élèves et d'assurer un regard nuancé et pacifié sur le sujet.

Le temps du regard pour accéder au regard du temps : apprendre à analyser des œuvres d'art en univers social

Catinca Adriana Stan, professeure, Université Laval

Héloïse Côté, chargée d'enseignement, Université Laval

Denis Simard, professeur, Université Laval

I. Éduquer le regard des élèves en univers social

Les œuvres d'art font partie du quotidien de tout élève, que ce soit par l'entremise d'une affiche dans sa chambre, d'un tableau accroché au salon ou d'un monument rencontré lors d'une promenade. Les bibliothèques, les écoles, les théâtres et même les centres commerciaux ont désormais des salles d'exposition abritant des collections permanentes ou temporaires. En même temps, l'art se multiplie, se déploie, le canon esthétique étant dans une permanente reconfiguration, de telle manière que ce qui n'était pas considéré de l'art hier l'est devenu aujourd'hui, comme c'est le cas des œuvres qu'on pourrait associer à l'esthétique de la laideur ou à la banalité (Lories, 2016). Le célèbre tableau de René Magritte, qui sensibilise quant à la différence entre la représentation d'un [objet](#) et l'objet lui-même, est un symbole de l'art contemporain.

Devant cette proximité artistique qu'Internet et les réseaux sociaux alimentent abondamment, on pourrait s'attendre à ce que les élèves sachent « lire » et interpréter des œuvres d'art, tout comme on semble considérer, à tort, que leur compétences en littératie médiatique multimodales sont largement développées, en raison d'une consommation abondante de vidéos ou d'autres productions multimodales, c'est-à-dire des productions qui allient plusieurs modes sémiotiques comme l'image, le son, le mouvement et le texte, afin de produire du sens (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lacelle et coll., 2015; Martel, 2018). Pourtant, différents résultats de recherche convergent sur le fait que l'interprétation d'un document iconographique ou d'une œuvre d'art requiert des habiletés d'observation et l'intériorisation de certaines clés de lecture.

Ainsi, en ce qui concerne les habiletés de lecture, la didacticienne Marie-Claude Larouche (2014) propose un décodage successif, réalisé en plusieurs étapes, qui amène les élèves à devenir conscients d'un possible lien affectif entretenu avec l'œuvre, à observer rigoureusement



Image 1 : Monument de Jeanne d'Arc situé dans la ville de Québec, créé en 1936.

l'œuvre en s'aidant des informations établies lors de la critique externe et interne, à l'interpréter en faisant des liens avec des événements et des personnages du passé, pour ensuite entamer une réflexion quant à l'actualité de son message et aux valeurs qu'elle propose. Ce décodage part des questions sur les impressions que les images provoquent aux élèves pour ensuite les interroger quant à l'apprentissage sur le passé qu'ils pourraient tirer de l'œuvre. En contexte muséal, la didacticienne Anick Meunier (2006) a démontré que les élèves qui prennent en compte les informations textuelles, présentes sous forme d'étiquettes accompagnant les objets exposés, font un plus riche travail interprétatif et un apprentissage qui perdure dans le temps. Ces habiletés d'observation se consolident avec la pratique, tout comme la capacité à reconnaître et à décoder des détails qui représentent des clés de lecture. À titre d'exemple, la posture du cheval

des statues équestres transmet souvent des informations quant au statut du cavalier, représentant ainsi une clé interprétative importante : un cheval calme, avec les quatre pattes posées sur le socle, ainsi qu'un cavalier qui tient l'épée orientée vers le haut signifie que ce dernier a été victorieux dans la bataille et qu'il a survécu sans blessure; au contraire, un cheval ayant l'air apeuré (la bouche ouverte, la tête tournée vers la gauche ou vers la droite), cabré sur deux pattes, signifie que le cavalier a perdu la bataille et qu'il est mort en héros, lors de ce combat; enfin, un cheval représenté avec un seul pied détaché du socle, la tête basse, signifie généralement que le cavalier a perdu la bataille et qu'il est mort peu après, à la suite de ses blessures (jambe gauche en l'air), ou a été assassiné hors du champ de bataille (jambe droite levée), comme ce fut le cas de Jeanne d'Arc (Image 1).

Par ailleurs, le canon esthétique et les fonctions sociales de l'art changent avec le temps (Hazan, 1999; Huys et Vernant, 2019), faisant en sorte que le message premier de l'œuvre, celui que l'auteur a adressé à ses contemporains, peut s'obscurcir et amener les élèves à croire que l'œuvre est dépourvue de sens. En effet, le contexte sociopolitique et culturel dans lequel les œuvres ont été conçues exige de les traduire dans le langage du temps présent, celui-ci servant de cadre d'intelligibilité aux élèves. Ainsi, dépourvus de certaines clés de lecture que le public de l'époque pouvait éventuellement reconnaître, la signification d'une œuvre doit être créée en partie par les élèves eux-mêmes, en fonction de leur bagage de connaissances et de leurs expériences antérieures (Dewey, 2005 [1931]; Adorno, 1989 [1970]; Verreault et Pelletier, 1998).

De plus, les élèves sont confrontés à une autre difficulté inhérente à l'art : alors que la lecture de textes est linéaire, la lecture des œuvres d'art se fait tous azimuts, sans savoir par où commencer, ni quand et avec quel détail finir de regarder (Goodman et Elgin, 1990). À cela s'ajoutent des pratiques sociales et scolaires qui négligent le temps de réception : ainsi, les visiteurs passent en moyenne environ 30 secondes devant chaque tableau d'un musée (Passeron et Pedler, 1999). À l'école, selon une recherche menée en classe d'histoire (Van Nieuwenhuysse, et coll., 2017), les élèves du secondaire accordent environ une minute trente pour un document écrit, et une trentaine de secondes pour un document visuel. Selon cette étude, les élèves font une lecture « verticale » des documents visuels : ils regardent le titre, le premier plan et, parfois, la source. Ce regard superficiel entraîne une lecture interprétative sommaire qui, souvent, ne permet pas d'établir un dialogue avec le document ni de saisir sa charge émotive (Stan et coll., 2022). À l'instar de la plupart des historiens de l'art (Serre-Floresheim, 1994), des didacticiens de l'art (Morel, 2020) et des didacticiens du français (Chabanne et

Villagordo, 2008), nous croyons fermement que le ressenti et l'observation sont indissociables de l'apprentissage des modes d'analyse, d'expression et de représentation (Ricker, 2020). Comment alors éduquer le regard des élèves en univers social ?

À cela s'ajoute que tout document historique, que ce soit une lettre, une proclamation, une photographie ou une œuvre d'art, etc., contient en lui deux registres de vérité : il y a ainsi ce que « dit » le document et ce qui s'atteste en lui (Gadamer, 1996). Par exemple, le monument de Jeanne d'Arc (Image 1), situé tout près de Plaines d'Abraham, rend hommage aux soldats morts lors de la bataille qui a eu lieu à cet endroit en 1759. C'est ce que « dit » le monument, à la fois par le message écrit sur le socle, par l'emplacement choisi ainsi que par le symbolisme de l'héroïne représentée, qui est l'une des saintes patronnes des soldats. Par son histoire, il est aussi le révélateur d'un état de société et des questions qui l'habitent. Sa création en 1936, ainsi que les [réhabilitations](#) successives du monument (dont la dernière en 2018), atteste d'un consensus des valeurs entre ce qu'exprime le monument et les valeurs de notre société. La statue aurait pu être négligée, ce qui aurait signifié que notre société s'est donné des valeurs différentes, ou même déboulonnée, ce qui aurait signifié que les valeurs représentées seraient en forte opposition avec les valeurs d'aujourd'hui, comme ce fut le cas de la statue de [John A. Macdonald](#), déboulonnée en 2020, vue comme un symbole du racisme et de l'oppression. À l'instar de Larouche (2014), plutôt que de l'analyser en termes de vérité, nous considérons qu'une œuvre d'art est porteuse d'un point de vue, et qu'il serait intéressant de voir dans quelle mesure ce point de vue (qui appartient à l'artiste) coïncide ou non avec la mentalité et les idéaux de son époque et les exigences du temps présent. Reposons la question : comment alors éduquer le regard des élèves en univers social ?

II. Combiner la lecture historique et la lecture esthétique

Devant ces difficultés de compréhension et devant ce complexe rapport à la vérité, mais convaincus que les œuvres d'art apportent une plus-value importante sur le plan de l'apprentissage et de la motivation, nous avons réalisé plusieurs expériences en classe d'univers social (Stan et coll., 2019) et d'histoire (Stan et coll., 2022) qui nous ont amenés à concevoir et à peaufiner des dispositifs didactiques qui allient la lecture historique et la lecture esthétique. Dans les sections suivantes, nous détaillons la grille d'analyse et d'interprétation d'œuvres d'art que nous avons créée ainsi que les principaux résultats d'une expérimentation auprès des élèves de 6^e année du primaire.

2.1 L'importance du regard

Notre dispositif nécessite que les élèves prennent le temps de regarder, qu'ils fassent un parcours de lecture, afin d'animer l'œuvre et de lui permettre de se déployer. Parfois, l'œuvre elle-même suggère un itinéraire, comme les paysages qui comportent au premier plan un chemin, et, parfois, un grand arbre ou une montagne qui oblige le regard à revenir au premier plan ou vers les zones plus dégagées de [l'œuvre](#).

Dans un premier temps, que nous appelons « le temps du regard », les élèves sont invités à regarder l'œuvre, sans aucune consigne précise. Ainsi, ils se mettent à l'écoute de leurs premières impressions et laissent s'exprimer leur spontanéité. Ils peuvent être attirés par une couleur, un objet, l'expression faciale d'un personnage; ils peuvent ressentir du calme, ou au contraire un malaise qu'ils n'arrivent pas à mettre en mots, etc. Dans un deuxième temps, nous proposons un ensemble de questions qui prennent la forme d'une grille d'analyse. Ces questions (voir le Tableau 1) ont le rôle d'orienter davantage leur regard, de leur faire remarquer certains détails et de les amener à s'interroger davantage sur les significations de l'œuvre. Bref, les élèves cessent d'être de simples récepteurs et deviennent actifs (Serre-Floresheim, 1994). Dans un troisième temps, l'enseignant(e) leur propose une lecture cohérente de l'image en introduisant graduellement de l'information sur le contexte de l'époque, sur l'artiste, sur les événements représentés. Il(elle) montre d'autres sources primaires au besoin, d'autres œuvres, etc., afin de « récupérer » les impressions et les observations des élèves au profit de l'interprétation. L'enjeu est de hiérarchiser les impressions des élèves, les aider à objectiver leur avis en se remettant à l'écoute de l'œuvre (Riker, 2020). Ce faisant, les élèves parcourent les quatre heuristiques de l'histoire théorisées par Wineburg (2001) : l'heuristique de la source - accorder le statut de source à un document; la lecture en profondeur - examiner ce qu'affirme une source explicitement ou implicitement; l'heuristique de la contextualisation - situer le document et les événements qu'il rapporte dans le temps; et l'heuristique de la corroboration - vérifier les points de convergence et de divergence par rapport à des sources produites à la même époque. Comme on peut le constater, le dispositif est construit selon une démarche empirique, l'apport historique constituant le point d'aboutissement.

2.2 La grille d'analyse et d'interprétation des œuvres d'art

Nous définissons ici la lecture esthétique comme le fait de regarder une œuvre sans un angle d'observation précis, en se mettant à l'écoute de sa charge affective (Gadamer, 1996; Larouche, 2014) et de ce qu'elle pourrait évoquer, selon l'expérience et le bagage culturel de chaque élève¹. La lecture esthétique fait le lien entre le « temps du regard » et une description « pré interprétative » (Irvin, 2005) que pourraient faire les élèves, et la cristallisation d'une interprétation personnelle de l'œuvre. Quant à la lecture historique, il faut mentionner qu'elle implique notamment un angle précis d'observation. Ainsi, les élèves cherchent généralement des détails ou des éléments présents (ou absents) qui les aident à documenter un événement, à établir des liens de causalité, à cerner le contexte, etc.

Pour inscrire les élèves dans ce deuxième type de lecture, nous avons construit des questions basées sur les six concepts de la pensée historique théorisés par Seixas : l'évidence; la signification; la continuité et le changement; les causes et les conséquences; la perspective historique et la dimension morale (Seixas et Morton, 2013).

Précisons que les élèves ne réagissent pas de la même manière devant une œuvre d'art. Ainsi, ils peuvent réagir à un niveau émotionnel, qui fait référence aux émotions que peut faire naître une œuvre d'art, comme ils peuvent réagir à un niveau associatif, qui procède par associer l'œuvre ou des éléments de l'œuvre avec des réalités connues ; enfin, ils peuvent réagir à un niveau intellectuel, après avoir examiné l'œuvre.

Notre grille a comme point de départ le temps présent des élèves et vise à les stimuler de ces trois façons. Ainsi, la partie supérieure de la grille contient des questions pouvant amener les élèves à faire une lecture esthétique, c'est-à-dire à les rendre conscients de leurs émotions et de la signification qu'ils attribuent à une œuvre. La deuxième partie de la grille contient des questions qui amènent les élèves sur le terrain de l'histoire et qui mobilisent des concepts liés à la pensée historique, en les faisant réfléchir à leur propre rapport aux événements évoqués dans l'œuvre (présent) ou en les situant à l'époque de l'artiste et de son œuvre (passé). Ainsi, notre grille prend la forme suivante (Tableau 1) :

1. Certains théoriciens, dont Gadamer (1996), considèrent la lecture littéraire ou artistique comme une expérience esthétique à part entière. Cela signifie que la lecture va au-delà de la simple compréhension du contenu et devient une expérience sensorielle et émotionnelle ayant également une portée cognitive et morale. De ce point de vue - auquel nous adhérons - la lecture esthétique n'est pas réductible à sa charge émotionnelle. Bien au contraire, l'expérience esthétique peut conduire à une réinterprétation ou à une compréhension différente du monde.

Tableau 1. La grille d'analyse et d'interprétation d'œuvres d'art

Présent (élève)	
Lecture esthétique	
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que vous remarquez dans cette œuvre d'art (détails, éléments, thème, style, couleurs) ? • Sur quoi essaie-t-on d'attirer notre attention ? Quel est l'élément visuel dominant ? • L'artiste a utilisé des symboles que vous pouvez identifier ? • Comment les différents éléments qui composent l'œuvre sont-ils disposés ? • Les éléments du paysage ou les personnages sont-ils en harmonie ? Quel sentiment fait naître cette œuvre ? • Considérez-vous que cette œuvre est belle ? Pourquoi ? • Qu'est-ce qui vous surprend, vous réjouit ou vous attriste en regardant cette œuvre d'art ? Sur quelles observations vous basez-vous pour affirmer cela ? • En quoi cette œuvre d'art est-elle différente, originale, par rapport à ce que vous connaissez ? • Quelle est votre interprétation personnelle ? Quels souvenirs ou quelles idées évoque-t-elle pour vous ? • Quel est le titre de l'œuvre ? Pouvez-vous en proposer un autre ? • Y a-t-il des détails que vous avez remarqués plus tard ? Comment ces détails contribuent-ils à une signification plus approfondie de l'œuvre ? 	
Pensée historique	
Présent	Passé
<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que nous apprenons sur l'histoire [du Québec] à partir de cette œuvre d'art ? [Signification] • Quel est, à votre avis, le changement le plus important par rapport à notre réalité d'aujourd'hui ? [Changement] • Comment cette œuvre d'art peut-elle nous aider à mieux comprendre le présent ? [Changement] • Quels effets produit cette œuvre aujourd'hui ? Pourquoi ? Ou en quoi cet épisode, aujourd'hui, peut-il encore nous toucher ? [Dimension morale] • Est-ce que vous adhérez aux valeurs dont l'œuvre fait état ? Pourquoi ? [Dimension morale] 	<ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi l'artiste a-t-il créé cette œuvre ? [Signification] ; Que voulait-il transmettre ? Quelles informations permettent de mieux comprendre son époque ? • Existe-t-il d'autres œuvres qui racontent le même événement ? [Évidence] En quoi celui-ci est différent ? • Quelle a été l'influence du personnage représenté [Causes et conséquences] • Quelles ont été les causes et les conséquences de l'événement décrit ? [Causes et conséquences] • Cette œuvre et d'autres du même auteur reflètent-elles les grands courants d'idées de son époque (les croyances religieuses, le progrès, le rôle des hommes et des femmes, etc.) ? [Perspective historique]; Selon vous, quel était l'impact de l'œuvre auprès du public de l'époque ?

L'utilisation de cette grille en classe d'univers social, placée au cœur d'un dispositif qui se déploie en trois temps, constituerait une voie pertinente pour mettre en place une approche culturelle au 3^e cycle du primaire (Simard, 2002), où le curriculum en univers social prévoit l'interprétation de documents iconographiques et où, en arts plastiques, les élèves doivent affiner leur sensibilité en examinant des œuvres d'art au regard d'aspects socioculturels. Ainsi, grâce au dispositif, les élèves pourraient apprendre à « porter un jugement d'ordre critique ou esthétique » et à « établir des liens entre ce que l'on a ressenti et ce qu'on a examiné » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2001, p. 217). Les enseignant(e)s pourraient alterner les deux types de questions, afin de rendre l'analyse plus fluide. Ils(elles) pourraient former des équipes selon les

quatre cadrans de la grille et montrer ainsi à quel point l'interprétation change en fonction du questionnement qui accompagne le regard.

Dans la section suivante, nous présentons brièvement les principaux apports d'un tel dispositif didactique, conçu en 2022 et utilisé auprès de 56 élèves de 6^e année du primaire provenant de trois écoles de la ville de Québec, ainsi que le dispositif lui-même.

2.3 Le dispositif didactique

Avec l'enseignante du groupe expérimental (21 élèves), nous avons conçu un dispositif didactique en cinq ateliers déployés sur 5 périodes de 50 minutes, après

avoir préalablement offert une formation à l'enseignante. Celle-ci a ensuite piloté seule le projet avec ses élèves. Les deux premiers ateliers ont consisté en la modélisation et la pratique guidée de l'observation de paysages. C'était l'occasion de jeter les bases d'un vocabulaire plus technique (premier plan, couleurs, perspective, lumière, etc.) et d'habituer les élèves à exprimer leurs impressions. Lors du troisième atelier, l'enseignante a travaillé sur le message social et artistique de certains portraits, qu'elle a associés également à l'analyse de photographies historiques. Ensuite, le quatrième atelier a porté sur l'analyse de monuments et sur l'actualité de leur message. Le dernier atelier a consisté en un questionnaire en ligne, où chaque élève devait analyser des reproductions de peintures en répondant à des questions de la grille d'analyse.

Avant de commencer l'expérimentation, nous avons voulu connaître les conceptions des élèves sur le rôle des œuvres d'art en univers social et leurs pratiques d'analyse. Ainsi, selon les réponses données au questionnaire initial, la majorité des élèves se déclarent peu passionnés par l'univers social, mais ils considèrent toutefois qu'il est utile de l'étudier. La plupart accordent de l'importance aux œuvres d'art reproduites dans leur manuel, mais trois élèves sur quatre affirment que les statues et les grands personnages représentés ne correspondent pas à leurs goûts et à leurs champs d'intérêt. Dans la même veine, ils ne croient pas que c'est à l'enseignant(e) de choisir les œuvres d'art présentées en classe : ils veulent être consultés. Selon eux, le rôle des œuvres d'art est de leur permettre d'imaginer et de comprendre le monde d'autrefois, d'enrichir leur culture générale, de les conduire à mieux exprimer leurs émotions et à comprendre le présent. En ce qui concerne leur méthode d'analyse, beaucoup d'élèves font une lecture « horizontale », c'est-à-dire qu'ils regardent des détails de l'arrière-plan ainsi que la posture des personnages. Ils affirment également consulter le titre et la source.



Image 2. La *niña obrera* (La petite ouvrière), 1885, peinture à l'huile, musée d'Histoire de la Catalogne, Espagne. Auteur : Joan Planella Rodríguez.

2.3.1 Les habiletés d'observation des élèves

20 élèves du groupe expérimental et 31 élèves du groupe contrôle (qui n'ont pas vécu le dispositif) ont répondu au questionnaire en ligne administré lors du dernier atelier. Dans l'espace qui nous est alloué, nous choisissons de présenter trois réponses des élèves en lien avec le tableau *La petite ouvrière* (1885) que les élèves ont observé et analysé pour la première fois lors de l'atelier (Image 2). Ainsi, au premier groupe de questions, soit : « qu'est-ce que ce tableau nous montre ? Quels détails vous permettent de dire cela ? », tous les élèves réfèrent au titre et indiquent au moins un outil présent. La plupart prennent en compte la posture du personnage et son expression faciale. Certains élèves du groupe expérimental remarquent l'adulte derrière la fille, alors que d'autres infèrent que la fille travaille dans une usine : « elle travaille dans une usine. On peut voir qu'elle n'est pas toute seule et nous pouvons voir la machine sur laquelle elle travaille ». Ensuite, au deuxième groupe de questions, soit : « que pensez-vous de la jeune fille ? Est-elle contente ou non de faire ce travail ? Pourquoi ? », certains élèves expriment leurs convictions : « Non, car je prends comme exemple moi qui à mon âge ne voudrais pas travailler et elle, plus petite que moi, travaille dans un domaine pas plaisant ni payant ». La plupart des élèves affirment que la fille n'est pas contente de travailler, en évoquant son expression faciale et « l'air triste / pauvre » du personnage. Des élèves remarquent ou imaginent les conditions de travail : « l'endroit est sombre », « elle est plutôt tannée de faire le même travail à répétition », « on dirait qu'elle est fatiguée ou épuisée peut-

être à cause de son travail». Plusieurs élèves affirment qu'elle est forcée de travailler : «on peut voir dans son visage qu'elle ne veut pas faire ça et il y a une personne en arrière, sûrement son patron qui la regarde, alors je crois que le patron l'oblige». Enfin, à la question : «quels sont, selon vous, les changements les plus importants par rapport à aujourd'hui (habillement, technologie, lois, etc.)?», plusieurs élèves ont mentionné des conséquences des lois qui régissent le monde du travail, comme le fait que les enfants travaillent s'ils le veulent à partir de 14 ou de 16 ans pour un meilleur salaire, en faisant du gardiennage ou en travaillant dans le domaine de la restauration. D'autres élèves ont évoqué le fait que l'école a un statut public et obligatoire, qu'il existe différentes formes de soutien pour les plus démunis. Les élèves ont abordé également le développement technologique, qui a conduit entre autres à l'automatisation de certaines tâches et à la disparition presque totale du métier de tisserande. Certains élèves ont mentionné l'émancipation des filles et des femmes (les filles portent des pantalons, les femmes ont le droit de voter, etc.).

Somme toute, les questions posées ont amené les élèves à un riche travail interprétatif. Certains ont montré de l'empathie envers le personnage, ce qui les a conduits à se rendre compte de leur propre situation : « Nous, on doit aller à l'école; eux, ils n'ont pas eu cette chance-là ».

2.3.2 Le regard des élèves

Selon l'entrevue de groupe menée avec les élèves, le dispositif eu un impact sur le regard qu'ils posent sur le passé, mais aussi sur l'art et le musée. En effet, les élèves ont considéré que le dispositif les a amenés à « vraiment réfléchir sur qu'est-ce que les peintres ont voulu faire ». Pour les jeunes interrogés, l'art les aide à penser, à comprendre l'époque, puisque selon eux, les artistes comprenaient ce qui se passait, montraient, par leurs œuvres, ce que les gens pensaient. Ce serait d'ailleurs là, pour certains élèves, la contribution des œuvres à la compréhension du passé : « En fait, ça [une œuvre d'art] ne montre pas la réalité. Ça montre comment voyait le peuple ou comment voyait la société du point de vue des riches, du point de vue des pauvres parce que ça dépendait de l'artiste qui l'a fait. Donc ça permet de voir ce qu'il pensait. » L'art donnerait ainsi accès non pas à une simple reproduction d'une scène d'une époque antérieure, mais aux sentiments, aux émotions des gens qui y vivaient, au sens qu'ils conféraient à ce qu'ils vivaient. « Quand il y a un texte, dit un élève, c'est plus dur d'exprimer précisément comment les personnes se sentaient en tant que citoyens et les grandes lignes de comment ça se passait. Les gens allaient au travail, ils manquaient d'argent, c'était une période difficile. Tandis que si on voit une image ou une œuvre d'art de quelqu'un

ou des gens qui n'ont pas de travail, que tellement ils sont tristes, ils n'ont pas dormi... » Les élèves suggèrent ainsi que l'art permet d'imaginer ce que les gens vivaient et d'exprimer de l'empathie envers eux.

Si les œuvres et le dispositif d'analyse qui soutient leur lecture apportent un point de vue autre sur le passé, ils amènent aussi les jeunes à développer un autre regard sur eux-mêmes. Un élève dit en effet que les questions posées dans le cadre du dispositif l'ont conduit à se questionner sur ce qu'il ressent au contact de l'art. D'autres mentionnent également qu'il s'agit là de questions difficiles, puisqu'ils ont l'impression de ne rien ressentir. Un élève dit enfin que c'est lorsqu'une œuvre ne le touche pas, ne rejoint pas sa réalité, qu'il juge plus ardu de l'analyser : « Je trouve ça plus difficile d'analyser une œuvre d'art quand c'est quelque chose qui n'est pas vraiment en lien avec nous ou avec notre société. »

Finalement, plusieurs jeunes rapportent que le dispositif a changé le regard qu'ils portent sur l'art. Certains disent que leur avis sur la peinture a été modifié, qu'ils ne se rendaient pas compte à quel point l'art aidait à découvrir ce qui se passait autrefois, que le dispositif leur a donné le goût d'aller au musée, de voir plus d'œuvres. Le dispositif en a également aidé quelques-uns à mieux analyser les œuvres, à observer les détails qu'elles recèlent, à se poser plus de questions sur elles pour mieux les comprendre, par exemple à se demander ce qu'elles représentent.

2.3.3. Le regard de l'enseignante

Selon l'enseignante qui a expérimenté le dispositif, celui-ci a modifié son point de vue et celui de ses élèves sur l'enseignement même de l'univers social. Ainsi, tout d'abord, le dispositif a amené l'enseignante à découvrir ses élèves sous un autre angle : elle affirme qu'ils l'ont surprise, qu'ils ont vu dans les œuvres des éléments qu'elle n'avait pas forcément repérés. Sur ce plan, elle mentionne même qu'ils ont surpassé ses attentes. Il faut dire que le dispositif, comme elle le souligne, a eu un impact certain sur la motivation de sa classe au regard de l'univers social, celle-ci étant généralement peu motivée par ce domaine. En effet, les élèves se sont trouvés « chanceux » de vivre le dispositif et se sont montrés plus intéressés qu'à l'accoutumée par la matière : « Plutôt que de juste faire du cahier et faire les examens, ils pouvaient vraiment faire des liens. [...] les élèves ont beaucoup plus d'intérêt. Justement, ce qui le démontre, c'est que par eux-mêmes, ils vont analyser plus les œuvres d'art du manuel de classe en univers social sans que je leur aie dit d'aller regarder ». L'enseignante explique que l'intérêt manifesté par ses élèves est dû au fait que, contrairement au travail avec le manuel, qui déboucherait sur un enseignement plus transmissif, le dispositif d'analyse

des œuvres d'art repose davantage sur les échanges, le partage, la réflexion collective. Il permet également de se détacher du manuel, des examens et du travail individuel, propre à un enseignement plus traditionnel de l'univers social (Jadoulle, 2015) : « Moi, ça m'a permis de voir qu'il y avait du beau dans l'univers social et qu'on peut faire des choses amusantes et venir chercher de l'interaction pour les élèves aussi ».

Conclusion

Allier la lecture esthétique et la lecture historique permet aux élèves de pratiquer un « temps du regard » qui les rapproche davantage des œuvres du passé. Ils expriment leurs émotions, leurs convictions également,

tout en faisant une analyse rigoureuse des œuvres d'art, qui mobilise parfois des concepts associés à la pensée historique. Le dispositif semble avoir changé le regard, non seulement sur le passé et sur les œuvres, mais aussi sur l'enseignement de l'univers social. Ainsi, il a le potentiel de jeter les bases d'une approche culturelle en classe d'univers social, où le regard de chaque élève ainsi que son bagage culturel donnent un sens nouveau aux œuvres d'art du passé. Le témoignage d'un élève de 6^e année du primaire, qui établit une différence entre regarder et analyser, nous encourage à continuer sur cette voie : « J'ai appris comment analyser plus les choses au lieu de juste regarder et ne pas y réfléchir. J'ai appris plus à réfléchir à qu'est-ce que ça me faisait de penser à ces choses-là ».

Bibliographie

- Adorno, T. (1989 [1970]). *Théorie esthétique* (trad. M. Jimenez). Paris : Klincksieck.
- Chabanne, J.-C. et Villagordo, E. (2008). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire* (p. 281-306). Paris : Le Manuscrit.
- Dewey, J. (2005 [1931]). *L'art comme expérience*. Paris : Farrago.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gadamer, H.-G. (1992). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence : Éditions Alinea.
- Goodman, N. et Elgin, C. (1990). *Esthétique et connaissance pour changer de sujet*. Paris : Éditions de l'Éclat.
- Hazan, O. 1999. *Le mythe du progrès artistique : Étude critique d'un concept fondateur du discours sur l'art depuis la Renaissance*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pum.15838>
- Huys, V. et Vernant, D. (2019). Iconographie et iconologie. Dans : V. Huys et D. Vernant (Dir), *Histoire de l'art: Théories, méthodes et outils* (pp. 71-84). Paris: Irvin, S. (2005). Interprétation et description d'une œuvre d'art. *Philosophiques*, 32(1), 135-148. <https://doi.org/10.7202/011067ar>
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire: une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 168-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-231). Québec : MultiMondes.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). (2012), *La littératie médiatique multimodale: De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgvfz>
- Lories, D. (2016). Kant, les beaux-arts et leurs moyens d'expression. *Appareil* [En ligne], 17. DOI : <https://doi.org/10.4000/appareil.2282>

- Martel, V. (2018). *Développer les compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Enquêter en classe d'histoire*. Montréal : Éditions JFD.
- Meunier, A. (2006). Le texte d'exposition comme aide à l'interprétation d'une exposition dans le cadre de visites scolaires au musée. *Documentation et bibliothèques*, 52(3), 209-216. <https://doi.org/10.7202/1029491ar>
- Morel, M. (2020). L'art au cœur de la démarche éducative pour le vivre-ensemble : une expérience de formation d'enseignants du primaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 40-57. <https://doi.org/10.7202/1069913ar>
- Passeron, J.-C. et Pedler, E. (1999). Le temps donné au regard. Enquête sur la réception de la peinture. *Protée*, 27(2), 93-116. <https://doi.org/10.7202/030563ar>
- MÉLS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7, Univers social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ricker, M. (2020). De la visite guidée à la médiation muséale : un rite revisité. Dans M. Watthee-Delmotte (dir.), *Rite et création* (p. 331-349). Paris : Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.watth.2020.01.0331>
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique* (A. Bricaud, trad.). Montréal : Modulo.
- Serre-Floresheim, D. (1994). *Le passé réfléchi par l'image. Tome 1. Le Moyen Âge et le XVI^e siècle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 63-82.
- Stan, C. A., Zarié, A. et Vallée-Longpré, J. (2019). Lire et interpréter des tableaux anciens avec des élèves du primaire. *Spirale*, (64), p. 11-27.
- Stan, C. A., Simard, D., Arsenii, S., Keck, A. et Charlebois, V. (2022). Enrichir le travail interprétatif des élèves du secondaire à l'aide de la lecture esthétique : une analyse multimodale d'œuvres d'art en classe d'histoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 16, p. 1-38.
- Verreault, F. et Pelletier, M. (1998). L'interprétation des œuvres d'art : proposition d'une démarche. *Revue des sciences de l'éducation*, (243), p. 541-565.
- Van Nieuwenhuysse, K., Roose, H., Wils, K., Depaepe, F. et Verschaffel, L. (2017). Reasoning with and/or about sources? The use of primary sources in Flemish secondary school History education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(2), p. 48-70.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphie : Temple University Press.

Quoi de neuf Côté livres ?

Passé date ? La Nouvelle-France

Raymond Bédard, Martin Landry et Renée Achim | Les éditions du journal, Montréal, 2023

« La rencontre entre deux mondes si différents, l'Europe et l'Amérique du Nord, qui s'est amorcée au XVI^e siècle, a marqué à jamais l'histoire de ce pays. » Le pays est bien jeune. Son histoire n'en est pas moins riche en hauts faits et en anecdotes incroyables. Il suffit d'ouvrir les pages de *Passé date ? La Nouvelle-France* pour s'en rendre compte.

Passionnés d'histoire et inspirés par leur expérience vécue avec le balado *Passé date?* les auteurs invitent les lecteurs à découvrir ou redécouvrir des événements marquants mettant en scène une galerie de personnages qui ont façonné l'histoire du Québec à l'époque de la Nouvelle-France. Médéric Sioui, un historien issu des Premières Nations, apporte aussi un regard nouveau qui met en lumière le point de vue et l'héritage autochtones. Se plonger dans cet ouvrage, c'est revivre cette période fondatrice du Québec de façon dynamique et originale.

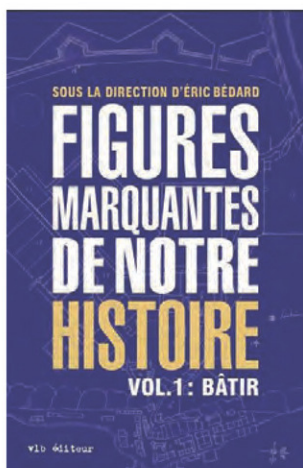


Figures marquantes de notre histoire, vol 1 Bâtir

Sous la direction d'Éric Bédard | VLB, Trois-Pistoles, 2023

La biographie, longtemps délaissée par les historiens, fait son grand retour depuis quelques années. C'est qu'on a pris conscience que le récit incarné de destins d'exception offre un point de vue irremplaçable sur la construction et l'évolution d'une société, d'une nation, d'un peuple. Ce premier volume des *Figures marquantes de notre histoire* participe de ce mouvement. Il est consacré à des femmes et à des hommes qui, de la Nouvelle-France à l'époque contemporaine, ont en commun d'avoir contribué, chacun à sa manière, à bâtir le Québec.

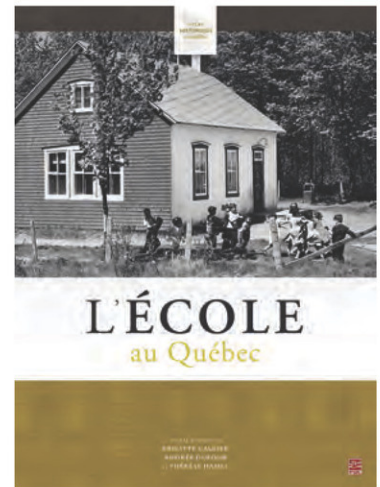
Samuel de Champlain par Denis Vaugeois • Marie de l'Incarnation par Dominique Deslandres • Marguerite Bourgeoys par Denys Chouinard • Les Filles du Roy par Danielle Pinsonneault • La Vérendrye, père et fils par Serge Bouchard • Marguerite d'Youville par Dominique Laperle • Ignace Bourget par Lucia Ferretti • Lionel Groulx par Charles-Philippe Courtois • Marie-Victorin par Yves Gingras • Charlotte Tassé par Alexandre Klein • Gabrielle Roy par François Ricard • René Lévesque par Martine Tremblay • Gaston Miron par Pierre Nepveu



L'école au Québec

Sous la direction de Brigitte Caulier, Andrée Dufour et Thérèse Hamel | PUL, Québec, 2023

Aller à l'école est une évidence aujourd'hui. Les débats qui entourent toujours cette institution révèlent son importance. Mais que sait-on de son histoire au Québec? Dans une colonie française, puis anglaise, les petites écoles ont cédé la place à un système scolaire public au XIX^e siècle. Cet atlas souligne les défis à relever pour scolariser les garçons et les filles de différents groupes ethnoreligieux, linguistiques, sur un territoire immense, au fur et à mesure des vagues d'immigration et de peuplement. Ce volume présente les réponses à la demande d'instruction, depuis la Nouvelle-France jusqu'à l'orée du rapport Parent dans les années 1960, faites d'expériences, de résistances et de compromis qui accompagnent des initiatives tant publiques que privées, au primaire et au secondaire. Il invite aussi à franchir la porte des classes pour découvrir l'instruction et l'éducation offertes par un corps enseignant très diversifié. Il fallait former les élites destinées à l'université, mais aussi répondre aux besoins concrets du monde du travail. Voilà autant d'itinéraires de jeunes Canadiennes et Canadiens français, d'Autochtones et d'enfants issus des minorités retracés sur les chemins de l'école.

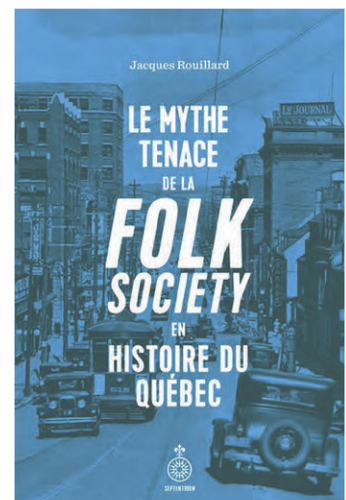


Le mythe tenace de la folk society en histoire du Québec

Jacques Rouillard | Septentrion, Québec, 2023

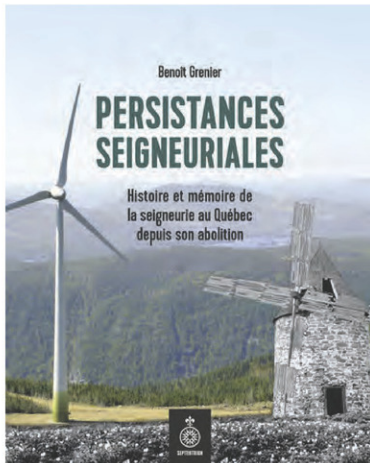
Le concept de folk society incarne l'idée d'une société imprégnée de conservatisme politique et social. À ce titre, la représentation qui influence encore la mémoire collective suggère que l'histoire du Québec d'avant la Révolution tranquille se serait déroulée en mode survivance sous le signe de l'autorité religieuse. Le Québec accuserait ainsi un retard sur les autres sociétés industrielles, ce qui expliquerait l'infériorité et l'impuissance des francophones jusqu'à leur réveil brutal en 1960.

Dans les années 1970 et 1980, cette représentation a été remise en question par de nombreux historiens. L'insistance à dévaluer sans ménagement l'histoire du Québec affecterait la psychologie collective des francophones alors que les sociétés avoisinantes portent fièrement leur passé. Dans cet essai bien documenté, Jacques Rouillard analyse les différents courants de pensée pour comprendre comment le Québec d'aujourd'hui perçoit son passé.



Persistances seigneuriales, Histoire et mémoire de la seigneurie au Québec depuis son abolition

Benoit Grenier | Septentrion, Québec, 2023



Officiellement aboli en décembre 1854 après plusieurs décennies de débats, le régime seigneurial, vestige de la Nouvelle-France, a mis longtemps à s'éteindre complètement. L'histoire de cette lente agonie est celle d'une rencontre entre tradition et modernité, entre féodalisme et libéralisme. La loi abolissant les droits et les devoirs féodaux à l'heure du capitalisme et de l'urbanisation eut paradoxalement pour effet de favoriser les seigneurs et de légitimer le maintien des rapports économiques ainsi que des privilèges pendant plus d'un siècle.

Dans cet ouvrage, issu d'une longue recherche en archives croisée à une enquête d'histoire orale, Benoît Grenier raconte ce processus et en observe les traces (économiques, culturelles et patrimoniales) jusqu'à un passé très récent. En analysant les mécanismes et les formes de ces réminiscences seigneuriales dans le Québec du XX^e siècle, les lectrices et lecteurs sont invités à se questionner sur leur signification et à observer le Québec contemporain à l'aune de son passé féodal.

Objets difficiles thème sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales

Sous la direction de Sabrina Moisan, Sivane Hirsch, Marc-André Éthier et David Lefrançois | FIDES éducation, Montréal, 2022



Comment enseigner l'histoire sans heurter, sans blesser? Comment aborder en classe des questions difficiles relevant de l'histoire de thèmes sensibles, comme l'esclavage, le racisme, le nationalisme québécois, les pensionnats autochtones, le sexisme, etc.? Le passé est tramé d'un contingent de guerres, de génocides, de violations des droits de la personne et de systèmes fondés sur les racismes et les oppressions de toutes sortes. Cette violence caractérise la vie en société - hier comme aujourd'hui - et, de ce fait, elle meuble les programmes d'études des disciplines des sciences humaines et sociales destinés aux élèves.

Le plus souvent, les programmes explorent ces thématiques dans l'intention de contribuer à une éducation citoyenne des élèves, car elles sont considérées comme ayant un fort potentiel de formation des jeunes esprits et du code moral qu'ils adopteront. Il peut être tentant d'opter pour un enseignement aux allures sermonneuses, scandant des injonctions du genre « Plus jamais ça ! », souvent évoqué lors de commémorations de l'Holocauste, par exemple, de crainte que l'histoire ne se répète. Dans ce cas, on s'arrête à enseigner les conclusions d'autrui ou des préceptes moraux hors de l'histoire, plutôt que de faire travailler la problématisation, l'enquête, la critique, le débat respectueux, l'autonomie. L'enseignement des sciences humaines et sociales peut aussi être orienté vers une analyse axiologique portant sur la nature et la dignité humaines. Ainsi, l'enseignement de thématiques difficiles peut tendre vers une prise de conscience politique et critique des élèves en leur donnant les clés pour comprendre les racines systémiques des injustices culturelles, économiques, politiques ou sociales et mener à leur capacitation (*empowerment*) dans la construction d'un « meilleur monde »; c'est cette approche que les auteurs du présent ouvrage ont privilégiée.

Premier chapitre de l'histoire du Québec

Richard Fiset et Gilles Samson | Éditions Crescendo, 2023

Ce livre dévoile pour la première fois au grand public les résultats d'une mission archéologique au cœur de l'histoire du Québec. Les fouilles du site Cartier-Roberval reflètent seize années de réflexion et de travail continu. On y apprend la résilience des premiers Français qui ont voulu s'établir en Amérique à travers un savoir-faire technologique et un environnement qui s'avéra fort différent de leur France natale. Ils ont aussi eu recours à un système de défense adapté contre des ennemis potentiels et ont noué les premiers liens d'amitié et vécu leurs premières querelles avec les Amérindiens, les hôtes du pays.



Chartier de Lotbinière, Sur tous les fronts 1723-1798

Dave Noël | Éditions du Boréal, Montréal, 2023

La trajectoire de Michel Chartier de Lotbinière est spectaculaire. Entre sa naissance à Québec en 1723 et sa mort à New York en 1798, cet ingénieur de formation s'est fait soldat, astronome, explorateur, cantinier, duelliste, châtelain et même espion. Mémorialiste à ses heures, il aura noirci des milliers de pages d'un journal personnel tenu sur plus d'un demi-siècle. Ce document nous offre un rare témoignage du rapport à la guerre d'un Canadien de son époque, que ce soit les opérations militaires de la Conquête (1755-1760) ou celles de la Révolution américaine (1775-1783), de même qu'un récit inédit et captivant de la bataille des plaines d'Abraham, à laquelle son auteur a assisté à titre de principal aide de camp du marquis de Vaudreuil, le dernier gouverneur de la Nouvelle-France.

Au cours d'une vie passée dans l'antichambre du pouvoir, du palais de Westminster au château de Versailles, Chartier de Lotbinière fréquente les grandes figures de son temps, dont les généraux Montcalm et Washington, le scientifique Benjamin Franklin, le corsaire John Paul Jones, la reine Marie-Antoinette et le chevalier d'Éon. Dans cet essai biographique, Dave Noël reconstitue le parcours atypique de cet homme polarisant aux allégeances successives, tiraillé entre ses intérêts matériels, ses ambitions politiques et sa nostalgie du Canada.



Faux-sauniers et contrebandiers de France déportés au Canada, 1730-1743

Marcel Fournier | Les Éditions GID, Montréal, 2023

Entre 1730 et 1743, quelque 900 Français ont été déportés en Nouvelle-France sur les ordres du roi Louis XV pour des crimes reliés au faux saunage ou à la contrebande de matières interdites en France. Les archives canadiennes permettent aujourd'hui de retrouver les noms d'environ 400 faux-sauniers et contrebandiers qui ont séjourné au Canada au milieu du XVIII^e siècle. Bien que la majorité soit rentrée clandestinement en France au cours des années qui ont suivi leur exil, 128 individus ont fondé une famille en Nouvelle-France devenant ainsi les ancêtres de plusieurs milliers de Québécois. Ce livre relate l'histoire, souvent méconnue et parfois mouvementée, de ces contrebandiers du sel depuis leur naissance en France, leur incarcération dans les prisons provinciales et leur parcours au Canada. La partie biographique de cet ouvrage présente les notices biographiques de 396 individus exilés de France vers le Canada.



... Côté Musées ?

Musée Pointe-à-Callière

350, Place Royal, Vieux-Montréal

Fleuve Saint-Laurent, échos des rivages

Du 30 novembre au 3 mars 2024

L'exposition *Fleuve Saint-Laurent, échos des rivages* vous invite à explorer le troisième plus grand cours d'eau d'Amérique du Nord sous un angle nouveau et captivant. Transport, construction navale, épaves, navigation, enjeux environnementaux, guerres, pêche, loisirs et vacances ..., le fleuve se dévoile sous ses multiples facettes en dix haltes fascinantes. Véritable axe de communication entre une diversité de communautés riveraines, le Saint-Laurent est un trésor naturel qui accueille des millions de personnes sur son bassin versant. D'une taille impressionnante et en perpétuel changement, il est l'un des fleuves les plus difficiles à naviguer avec ses courants, rapides, récifs et hauts-fonds. Avec ses habitats en eau douce et salée, le fleuve présente aussi une multitude d'écosystèmes complexes et fragiles qu'il faut protéger. Source d'inspiration pour de nombreux artistes, il tient une place importante dans l'imaginaire québécois. L'exposition vous fera découvrir comment, d'hier à aujourd'hui, le fleuve a été exploré, navigué, dompté et célébré !

Remontez le cours de l'histoire du fleuve en admirant plus de 300 objets de nombreuses collections, dont une partie provient d'un prêt exceptionnel du Musée maritime du Québec situé à l'Islet. Une figure de proue majestueuse, des maquettes de bateaux, un scaphandre, des outils de construction navale, des objets provenant d'épaves et de batailles qui se sont déroulées sur le Saint-Laurent, des vêtements, des accessoires, des objets commémoratifs ainsi que divers outils de navigation, de pêche et d'exploration marine vous attendent pour une plongée dans l'univers fascinant du Saint-Laurent. Œuvres d'art, images d'archives, témoignages, entrevues, extraits documentaires poignants et projections grand format complètent le parcours pour donner vie à la beauté incomparable du fleuve.

Musée McCord

690, rue Sherbrooke Ouest, Montréal

MONTRÉAL EN DEVENIR, Duncan, peintre du 19^e siècle

Jusqu'au 21 avril 2024

Remontez le temps grâce aux remarquables aquarelles de James Duncan. Véritable chroniqueur de son temps, l'artiste documente l'évolution de Montréal au cours des cinq décennies où il y est actif, de 1830 à 1880. Réunies pour la première fois, une centaine de ses œuvres offrent une plongée unique dans la ville du 19^e siècle. En guise d'épilogue, l'œuvre numérique du studio Iregular réinterprète les œuvres de Duncan, sous la forme d'images de synthèse issues de l'intelligence artificielle, proposant un univers recomposé et des paysages rêvés d'un Montréal qui n'est plus.

L'exposition décline les différents regards portés par l'artiste qui, une fois combinés, fournissent une vive impression de Montréal et de la réalité de celles et ceux qui y habitaient. On découvre avec Duncan l'île dans toute son étendue, les aspects qui caractérisent la vie canadienne et le paysage urbain montréalais. On contemple son développement depuis des points d'observation privilégiés : le mont Royal et l'île Sainte-Hélène, on participe à des événements qui marquent l'actualité, on sillonne ses rues pour découvrir le quotidien des badauds et des commerçants.

Particulièrement intéressé par les mœurs locales, l'artiste peint l'animation de la rue où les citoyens s'adonnent à leurs activités quotidiennes. Sensible au mouvement des saisons, il célèbre les couleurs de l'automne et s'inspire remarquablement de l'hiver.

SPHQ

Société
des professeurs d'histoire
du Québec

PRIX D'EXCELLENCE DE LA SPHQ

1 000 \$ aux élèves et enseignant en histoire

ÉLÈVES : 5 PRIX DE 100 \$

Ces prix récompensent les élèves de 3^e ou 4^e secondaire s'étant démarqués par l'intérêt soutenu qu'ils ont démontré pour l'histoire du Québec, par leur participation active dans les cours et activités scolaires liés à l'histoire et par des résultats académiques supérieurs à la moyenne.

Sont admissibles les élèves qui ont suivi un cours d'histoire du Québec pendant l'année scolaire 2023-2024.

ENSEIGNANT : 1 PRIX DE 500 \$

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

REMISE DES PRIX

Les prix d'excellence en histoire pour les élèves sont transmis aux écoles participantes afin qu'elles puissent les remettre aux lauréats à la fin de l'année scolaire lors de leurs soirées Méritas.

Le prix d'excellence en histoire pour l'enseignant est remis à l'automne lors du congrès annuel de la SPHQ.

MODALITÉS

Les enseignants doivent soumettre leur candidature ou celle de leur élève en envoyant par la poste le formulaire complété et les documents requis avant le **15 mai 2024**.

Les formulaires pour poser une candidature sont disponibles sur le site internet de la SPHQ à l'adresse www.sphq.quebec

POSTES PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

Adresse de retour
SPHQ, CP 311, Saint-Bruno-de-Montarville
Québec, J3V 5G8

