

TRACES

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES
PROFESSEURS D'HISTOIRE
DU QUÉBEC

ÉTÉ 2025
VOLUME 63 – NO 3

L'Égypte ancienne au-delà des thèmes populaires • Pierre Fortin, roi
du golfe Saint-Laurent • Les Autochtones et la guerre • Enseigner une
histoire plus inclusive • L'univers sociale au primaire

ISSN 0225-9710

Desjardins
Caisse du Complexe Desjardins
présente

EXPOSITION ✦ POINTE-À-CALLIÈRE

Chevaliers

22 mai | 19 octobre 2025



Cette exposition est réalisée par Pointe-à-Callière, cité d'archéologie et d'histoire de Montréal, en collaboration avec le musée Stibbert et Contemporanea Progetti.

© Musée Stibbert

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

MUSEO
STIBBERT



AIR CANADA
CARGO

YUL
Aéroport International
Montréal-Trudeau
International Airport

INTERCONTINENTAL
MONTREAL



TOURISME /
MONTREAL

Montréal

BILLETS



SPHQ

ÉDITO

Raymond Bédard **3**

Mot du conseil d'administration **5**

Pleins feux sur l'Histoire

Chronique

Éric Bédard **6**

La musique et la Révolution française

Raymond Bédard **8**

Pierre Fortin, roi du golfe du Saint-Laurent

Christian Blais **12**

Un illustre touriste à Québec : Horatio Nelson

Kian Duchesne **15**

Le retour du guerrier : Repenser la culture stratégique des Autochtones au Canada

Médéric Sioui, Alexane Dumoulin, Stéphane Roussel **18**

Connaissances générales et esprit critique face à la désinformation : L'importance de l'enseignement de l'histoire de l'Égypte ancienne au-delà des thèmes populaires

Evelyne Ferron **24**

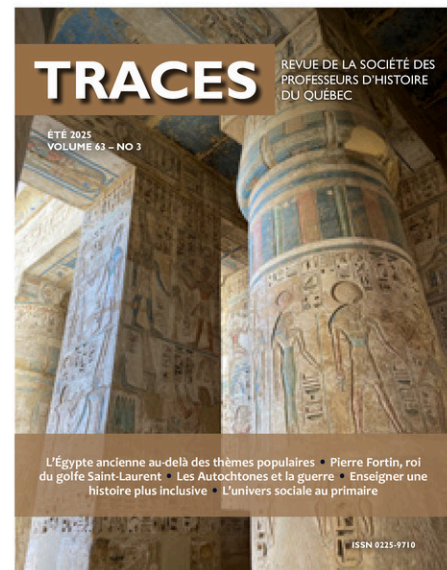
Activités pédagogiques

Un jugement critique à l'heure de l'IA : une compétence plus que nécessaire?

Laurent Di Pasquale **32**

Enseigner une histoire inclusive des expériences et perspectives des Juifs, des Noirs, des Arabes et des musulmans dans l'histoire du Québec - approche et exemple d'une activité pédagogique

Sabrina Moisan, Sivane Hirsch **35**



Didactique en mouvement

L'enseignement de l'Holocauste, ou comment aborder ce sujet sensible en classe

Anne Marguet **42**

Privilégier le jeu des échelles et la mobilisation des ressources culturelles pour l'actualisation du programme d'univers social au primaire

Marie-Claude Larouche, Nathan Lampron, Guilherme Moerbeek Gomes, Pierre-Luc Fillion **51**

Quoi de neuf?

Côté livres **57**

Côté musées **60**

En page couverture : Le temple des millions d'années édifié par le pharaon Ramsès III qui voulut faire son temple funéraire à l'image de celui de son prédécesseur, Ramsès II. Dès son accession au trône, il entreprend de bâtir son temple jubilaire et funéraire, qui est l'un des plus vastes de la nécropole thébaine. (Wikipédia)

Crédit photo : Andrée Bédard

SPHQ

des
du Société
des professeurs d'histoire
du Québec

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

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

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

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

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

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

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

Comité de rédaction : Raymond Bédard (rédacteur en chef), Patrick Baker, Dominique Laperle, Samuel Rabouin, Adriana Catinca Stan

Infographie : Viva Design

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 : Juin 2025

Indexé dans *Repère*.

Les opinions exprimées dans les articles publiés dans ce numéro engagent la responsabilité de leurs auteurs uniquement.

Revue *Traces*

Case postale 311

Saint-Bruno-de-Montarville

(Québec) J3V 5G8

www.sphq.quebec

Publicité : redaction@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



Écrans toxiques | Adolescence

Pour donner suite à une des recommandations de la Commission spéciale sur les impacts des écrans et des réseaux sociaux sur la santé et le développement des jeunes, le ministre de l'Éducation Bernard Drainville a annoncé l'interdiction de l'usage du cellulaire et autres appareils mobiles à l'école et même dans la cour d'école dès la rentrée scolaire 2025-2026. Si cette annonce semble être bien accueillie par une majorité d'intervenants du milieu scolaire, il est clair que la mise en application du règlement demandera des efforts supplémentaires de la part du personnel et qu'elle devra être suivie par l'amélioration des activités scolaires lors du dîner pour offrir aux élèves une alternative à la dépendance aux écrans. Ce sera une sorte de période de « désintoxication » aux médias sociaux, du moins pendant le temps passé à l'école.

Dans son livre *Génération anxieuse, En quoi la transformation numérique provoque une mutation de l'enfance et contribue à la crise de la santé mentale des jeunes*, qui vient d'être publié aux Éditions D'eux, le psychologue Jonathan Haidt souligne le rôle majeur qu'ont joué les outils numériques dans le développement social et neurologique des enfants, touchant le sommeil, l'attention, la dépendance, la solitude et les comparaisons entre jeunes (voir *Quoi de neuf?*).

L'excellente et dérangeante série britannique *Adolescence* sur Netflix aborde d'ailleurs, dans une mise en scène originale avec des épisodes filmés en temps réel, le phénomène de l'influence des médias sociaux sur les jeunes. Le gouvernement britannique a même proposé aux écoles de diffuser les quatre épisodes en classe afin de susciter un dialogue entre adultes et élèves sur ce phénomène. Sans aller jusque là, je crois qu'un visionnement en famille serait une bonne stratégie pour aborder le sujet avec ses adolescents.

La grande noirceur américaine

Après avoir démantelé partiellement le département de l'Éducation, le président Trump poursuit son entreprise de contrôle idéologique, cette fois-ci en s'attaquant aux universités qu'il trouve trop de gauche. La tactique de l'homme aux multiples décrets est simple: couper les vivres aux universités récalcitrantes. Si certaines d'entre elles courbent l'échine pour ne pas subir les foudres du président, comme l'Université Columbia de New York, d'autres résistent. La prestigieuse université Harvard, traitée « d'institution antisémite d'extrême gauche », de « foutoir progressiste »

et même de menace pour la démocratie, organise une saine résistance avec les universités de Yale et Princeton afin de freiner l'ingérence de la Maison-Blanche dans leur fonctionnement qui est une atteinte au fondement même de la liberté académique propre aux universités.

Inquiète de cette dérive autoritaire chez nos voisins du sud, la communauté historienne du Québec a réagi à cette menace d'ingérence par une lettre parue dans *La Presse* + du 25 avril dernier :

La Maison-Blanche a déclaré la guerre à la pensée critique en histoire. Le 27 mars, le président américain a signé un décret intitulé « *Restoring Truth and Sanity to American History* ». Empruntant un langage qui pathologise l'histoire plus inclusive qui s'écrit maintenant, le décret qualifie de « corrosive » toute évocation des inégalités de race ou de genre dans l'histoire.

L'histoire réécrite et mise au service d'une idéologie est le propre des régimes autoritaires. Ce contexte nous fait prendre conscience du rôle essentiel des enseignants pour développer chez les élèves un sens critique pour limiter l'influence des médias alternatifs et leur chambre d'écho.

Campagne électorale fédérale atypique

La démission de Justin Trudeau, l'arrivée de Mark Carney à la tête du Parti libéral du Canada et surtout les menaces tarifaires et frontalières du président Trump ont complètement changé la donne de la dernière campagne électorale fédérale. L'ex-gouverneur de la Banque du Canada et de

celle d'Angleterre a réussi son pari de devenir le premier ministre canadien en se posant en défenseur du Canada face aux visées impérialistes du président Trump. Une sorte de « néonationalisme canadien » a ressurgi en réaction aux propos agressifs et méprisants du locataire de la Maison-Blanche à l'égard du Canada. Le concept d'un Canada postnational, cher à Justin Trudeau, n'aura pas fait long feu.

Au-delà de la remontée spectaculaire du Parti libéral canadien, le fait troublant de la campagne électorale, a été la présence de représentants de médias alternatifs, comme *Truth North* et *Rebel News*, lors de l'après-débat à Radio-Canada. Ces groupes de militants ont littéralement pris d'assaut la période de questions réservée aux chefs de parti avec des attaques et des propos qui n'ont rien à voir avec le journalisme. Cette dérive médiatique laisse un goût amère et soulève la question de la place que prend de plus en plus cette nouvelle approche amateuriste et partisane de l'information au détriment d'une pratique journalistique professionnelle rigoureuse et bien encadrée. Voilà une occasion d'en débattre en classe...

La Compagnie de la Baie d'Hudson (1670-2025)

La fermeture définitive des magasins La Baie, la plus ancienne compagnie à charte du Canada, marque une étape dans l'évolution du commerce de détail au Canada. À l'instar des grands magasins à rayon que furent Eaton, Morgan et Simpson, La Baie n'a pas su résister aux changements dans le mode d'achat des consommateurs qui magasinent de plus en plus en ligne. Ironie du sort, ce sont pourtant ces grands magasins qui avaient lancé le concept d'achat avec les catalogues « papier » dès le début du 20^e siècle.

S'il y a une entreprise qui est liée à l'histoire du Québec et du Canada, c'est bien La Compagnie de la Baie d'Hudson. Elle est fondée par deux coureurs des bois français, Ménard Chouart Des Groseilliers et Pierre-Esprit Radisson, qui devant le manque d'intérêt des autorités de la Nouvelle-France, proposent au roi Charles II d'Angleterre l'idée d'exporter leurs cargaisons de fourrure directement de la Baie d'Hudson plutôt que de les acheminer via les rivières et lacs vers la vallée du Saint-Laurent. On connaît la suite : l'indépendance américaine provoque la réorientation du commerce des fourrures vers le Nord-Ouest, la confédération canadienne entraîne l'expansion vers l'ouest et la création de nouvelles provinces, l'urbanisation et le développement commercial de la fin du 19^e siècle et début du 20^e siècle. Autant d'événements historiques auxquels la Compagnie sera confrontée et qui marqueront son expansion.

Pour redécouvrir le personnage de Radisson, il faut lire le livre de Martin Fournier, *Pierre-Esprit Radisson, 1636-1710* paru en 2001 aux Éditions Septentrion ou encore le récit de la

plume même de l'explorateur, *Les Aventures extraordinaires d'un coureur des bois*, publié à Londres à la fin de sa vie et réédité en 2017 aux éditions Alias.

Lectures d'été

L'Italien, le dernier roman d'Arturo Pérez-Reverte publié chez Gallimard, auteur dont j'avais mentionné l'excellent livre *Deux hommes de biens*, sur la quête (réelle) au 18^e siècle des tomes l'encyclopédie de Diderot par des Espagnols, nous revient avec un événement historique méconnu de la Deuxième Guerre mondiale. Au moment où l'Italie est sur le point de basculer dans le camp allié, des opérations militaires particulières ont cours en Méditerranée. Le roman raconte l'intervention d'un groupe de plongeurs de combat italiens qui s'infiltrèrent par la mer dans le port de Gibraltar, à dos de torpilles autopropulsées (*maiale*), pour déposer des charges explosives sous les bateaux ennemis. Le roman est entrecoupé par le récit de l'enquête que l'auteur a fait auprès des certains personnages toujours vivants dans les années 1980.

Traces

Dans ce numéro d'été de *Traces*, dans sa rubrique, l'historien **Éric Bédard** poursuit sa réflexion sur nos rapports idéologiques et politiques avec les États-Unis dans le contexte des tensions avec notre voisin américain. De mon côté, je vous propose de faire un lien entre la musique et la Révolution française. Pour sa part, l'historien **Christian Blais** trace le portrait de Pierre Fortin, un personnage méconnu de l'histoire maritime du Québec. **Kian Duchesne**, étudiant à la maîtrise, relate le passage de Horatio Nelson à Québec en 1782. **Médéric Sioui**, **Alexane Dumoulin** et **Stéphane Roussel** nous proposent un regard nouveau sur le rôle militaire des Autochtones. **Évelyne Ferron**, face à la désinformation, souligne l'importance de l'enseignement de l'histoire de l'Égypte ancienne au-delà des thèmes populaires. **Laurent Di Pasquale**, revient sur l'importance du jugement critique à l'heure de l'IA. **Sabrina Moisan** et **Sivane Hirsch** explore des pistes pour enseigner une histoire plus inclusive. **Anne Marguet** du Musée de l'Holocauste de Montréal propose des outils pour aborder ce sujet. **Marie-Claude Larouche**, **Nathan Lampron**, **Guiherme Moerbeck** et **Pierre-Luc Fillion** plaident pour une actualisation du programme d'univers sociale au primaire. En terminant, la rubrique *Quoi de neuf?* fait un tour d'horizon des nouvelles parutions en histoire et des suggestions d'expositions à visiter.

Bonnes vacances d'été,

Mot du Conseil d'administration de la SPHQ

Chers membres,

C'est avec enthousiasme que nous vous adressons ce message afin de partager les nouvelles les plus récentes de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) et de vous inviter à prendre part à nos prochaines activités phares.

63^e Congrès de la SPHQ

Nous avons le plaisir de vous annoncer que le 63^e congrès de la SPHQ se tiendra les 23 et 24 octobre 2025, au pavillon Longueuil de l'Université de Sherbrooke.

Le thème retenu pour cette édition est : « Contexte géopolitique canado-américain : rétrospective historique pour comprendre le présent ». La conférence d'ouverture sera animée par Dave Noël, historien et journaliste, auteur de plusieurs essais et collaborateur au journal *Le Devoir* où il est responsable des rubriques « Le Devoir d'histoire », « Le Devoir de philo » et « Le Devoir d'éducation ».

Nous invitons tous les membres et les spécialistes de l'enseignement de l'histoire au secondaire à inscrire les dates à leur agenda. Le programme complet sera diffusé au cours de l'été 2025, et les inscriptions ouvriront à la mi-août.

Appel d'ateliers – Congrès 2025

L'appel de propositions pour les ateliers et les communications est présentement en cours. Nous sollicitons des présentations en lien avec les programmes d'études du domaine de l'histoire au secondaire, incluant :

- Le programme de 5^e secondaire Monde contemporain
- L'éducation financière
- La géographie

Les ateliers proposés doivent durer 70 minutes (incluant une période de questions) et peuvent porter sur :

- Des contenus historiques ou géographiques
- La recherche en didactique
- Les approches pédagogiques novatrices
- Les ressources éducatives ou le matériel didactique.

Pour soumettre une proposition, veuillez remplir le formulaire prévu à cet effet sur le site web et nous l'envoyer par courriel, accompagné d'une photo, au plus tard le 20 juin 2025.

Prix d'Excellence en histoire – Appel à candidatures prolongé

Le Prix d'Excellence en histoire est de retour pour l'année 2025! Ce prix vise à souligner l'engagement exceptionnel d'enseignants en histoire et la qualité de leur pratique pédagogique.

Un montant de 500 \$ sera attribué à un ou plusieurs lauréats ayant su se distinguer, notamment par :

- La transmission de l'histoire
- La production de ressources pédagogiques
- La mise en valeur de projets inspirants.

La date limite pour soumettre une candidature est reportée au 15 juin 2025, afin de permettre à un plus grand nombre de personnes de déposer un dossier. Le formulaire est disponible sur le site web de la SPHQ.

Lancement du Cahier des Dix – Retour sur l'événement

Le 30 avril dernier, à la Librairie La Liberté, a eu lieu le lancement du nouveau Cahier des Dix. Fondée sur l'idée de rassembler des passionnés d'histoire du Québec, du Canada et de l'Amérique française, la Société des Dix publie chaque année des cahiers issus des recherches de ses membres.

Cette édition met en lumière un premier article de Jean-François Palomino, nouveau membre, qui explore les politiques coloniales françaises à travers l'étude toponymique de cartes du voyage de Louis Jolliet et Jacques Marquette au Mississippi (1672-1674).

La SPHQ est également heureuse d'avoir pu compter sur la participation de M. Samuel Venière lors de cet événement, tenu dans la région de la Capitale-Nationale.

Le Conseil d'administration de la SPHQ tient à remercier chaleureusement tous ses membres pour leur engagement constant et leur participation active. Ensemble, continuons de valoriser et de promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec.

Véronique Charlebois, présidente (Enseignante, Collège Héritage de Châteauguay)

Catinca Adriana Stan, vice-présidente (Professeure, Université Laval)

Samuel Rabouin, trésorier (Chargé de cours, UQTR)

Samuel Venière, administrateur et représentant muséal (Musée naval de Québec)

CHRONIQUE

Être ou ne pas être américain

Éric Bédard, historien et professeur à l'Université TÉLUQ

Partie 2. La hantise de la droite traditionaliste

La politique est contingence. Qui aurait prédit qu'un président américain envisagerait sérieusement d'annexer le Canada! Si on est encore loin du compte, il n'est pas inutile, dans un tel contexte, de revenir sur les rapports idéologiques et politiques de nos devanciers aux États-Unis. Dans le premier texte, je montrais que ce projet a longtemps exercé un certain attrait parmi la gauche libérale et républicaine; dans ce second de deux textes, j'explore la défiance de la droite traditionaliste pour un tel projet.

En 1774, le gouvernement anglais accommode les Canadiens de la *Province of Quebec* : l'évêque pourra nommer un « coadjuteur », la dîme perçue par l'Église redevient obligatoire, le serment du test est abrogé, les lois civiles françaises sont reconnues et le territoire est agrandi. L'avenir de la religion catholique est donc assuré, les seigneurs conservent leurs privilèges et des catholiques pourront exercer des fonctions officielles dans l'administration de la colonie.

Ces concessions s'inscrivaient dans un contexte bien particulier. Au sud, de nombreux Américains contestaient les taxes imposées par le gouvernement anglais après la guerre de Sept ans. On le sait, ces contestations ont mené à la guerre d'indépendance américaine et au traité de Paris de 1783.

Durant le conflit, les insurgés américains tentent de convaincre les Canadiens de les rejoindre dans cette lutte contre la Grande-Bretagne. Comme nous l'avons vu dans le texte précédent, quelques hommes de lettres de Montréal et des rebelles de la Côte-du-Sud réservent un bel accueil aux troupes américaines. En revanche, et sans surprise, l'Église et les seigneurs, envers qui le gouvernement anglais s'étaient montrés plus que généreux, restent loyaux à la Couronne britannique.

Leur position était tout à fait conforme avec leur orientation idéologique. Les seigneurs devaient leurs privilèges à l'ancien régime français, fondé sur une tradition féodale qui remontait au Moyen Âge. Quant à l'Église, elle était extrêmement

réfractaire au renversement de l'ordre établi. Incarnée par le pape et les rois, l'autorité venait de Dieu et il n'était pas question de laisser la populace choisir ses représentants ou décider de son avenir. Les seigneurs canadiens et l'Église étaient évidemment réfractaires aux idéaux des Lumières qui avaient beaucoup inspiré les révolutionnaires américains.

Les premiers dirigeants du Parti canadien au Parlement du Bas-Canada étaient également hostiles au modèle américain. Premier chef du Parti canadien, Pierre Bédard avait intériorisé le mépris britannique pour ces « yankees » américains qui ne s'intéressaient qu'à l'enrichissement matériel. Bédard était un fin connaisseur du droit et des institutions anglaises qu'il admirait sincèrement. Cette connaissance l'a bien servi tout au long de sa carrière politique. Emprisonné injustement par le gouverneur Craig, en 1810, il refusa d'être libéré parce qu'il estimait que son incarcération contrevenait à l'*habeas corpus*, une coutume fondamentale du droit anglais. En restant en prison, il montrait l'arbitraire de l'élite britannique de la colonie, en plus de défendre la liberté de la presse. Bédard voulait que les Canadiens soient considérés comme de vrais sujets britanniques, malgré leurs origines françaises¹.

Quelques décennies plus tard, les conservateurs canadiens-français allaient soutenir le projet d'union des colonies britanniques d'Amérique du Nord parce qu'ils craignaient l'annexion aux États-Unis. Parmi les élus canadiens-français les plus farouchement opposés à cette perspective, il y avait Joseph-Édouard Cauchon, député de Montmorency au parlement du Canada-Uni depuis 1844, fondateur du (premier) *Journal de Québec* et maire de la vieille capitale au milieu des années 1860.

Ses arguments contre l'annexion américaine étaient de divers ordres et rejoignaient les craintes de l'Église et de la plupart des députés conservateurs. Cauchon était convaincu que les États-Unis serait le tombeau de la nationalité canadienne-française, qu'à moyen terme, le français disparaîtrait, comme il avait presque disparu en Louisiane à cette époque. Il en avait également contre le régime républicain qui, selon lui, menait fatalement au désordre et à la guerre civile. Il estimait enfin que la société américaine, trop centrée sur

1. Sur la carrière du premier chef du Parti Canadien, voir Gilles Gallichan, « Pierre Bédard : le devoir et la justice », *Les Cahiers des dix*, numéro 63, 2009.

l'acquisition de la richesse, incarnait une forme bien moderne de dégénérescence morale.

Cet antiaméricanisme allait avoir la vie dure, même s'il allait prendre une forme nouvelle. Au tournant des années 1920, l'historien Lionel Groulx, entouré d'une nouvelle garde nationaliste, agite le spectre d'une seconde conquête, peut-être plus insidieuse que la première. La Conquête avait été politique, puis économique mais elle n'avait pas altéré les traditions françaises et catholiques de la société canadienne-française. En revanche, dans un contexte d'industrialisation et d'urbanisation accélérée, la culture populaire américaine était en train de pénétrer les esprits. L'anonymat des villes et les valeurs véhiculées par le cinéma américain risquaient de mettre en péril les traditions rurales du Canada français.

Comme le montre mon collègue Damien-Claude Bélanger dans un ouvrage magistral consacré aux rapports des intellectuels canadiens (anglais et français) au États-Unis, cet antiaméricanisme témoignait avant tout d'une hantise de la modernité². Par modernité, ces intellectuels entendaient égalitarisme, individualisme et matérialisme, autant de valeurs qui pouvaient nous éloigner des traditions ancestrales, d'un ordre spirituel et moral hérité du passé. S'en prendre aux États-Unis, c'était en quelque sorte défendre un héritage de principes forgés par l'histoire, c'était trahir ce que nous avait légué les ancêtres. Plusieurs impérialistes canadiens-anglais adoptaient ce type d'argumentaire pour légitimer leur politique.

Dans l'histoire longue du Québec, l'antiaméricanisme a davantage logé à droite qu'à gauche. C'est durant les années 1960 que les choses changent, et de manière assez drastique.

C'est qu'après la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis deviennent une superpuissance. Dans un contexte de guerre froide, nos voisins interviennent dans de nombreux conflits à travers la planète en vue d'imposer un pouvoir. L'Europe a pu bénéficier des largesses du Plan Marshall mais à la condition de s'arrimer aux valeurs politiques américaines et de consommer leur culture, laquelle véhicule un mode de vie, des valeurs libérales et capitalistes. Cet « empire invisible »³ n'a cessé de prendre de l'expansion avec le temps et de s'étendre au point de devenir hégémonique après la chute du mur de Berlin.

À partir des années 1960, une partie importante de la jeunesse occidentale et québécoise allait se dresser contre la puissance américaine et ses valeurs. Ici comme ailleurs, les manifestations contre la guerre du Viêt Nam sont nombreuses et houleuses. Les jeunes militants du Front de libération

du Québec et du Rassemblement pour l'indépendance nationale vont contribuer au grand mouvement international de décolonisation et contester l'hégémonie américaine sur le monde libre.

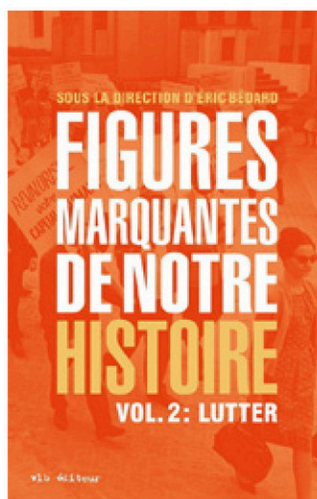
En 1973, la gauche québécoise est profondément choquée par le coup d'État au Chili. Des syndicats se mobilisent, de grandes assemblées se tiennent en solidarité à la gauche chilienne. À la même époque, une partie significative de la jeunesse québécoise politisée allait militer dans des groupuscules marxistes-léninistes, par essence très hostile aux États-Unis.

De la fin du 18^e siècle jusqu'à aujourd'hui, le rapport aux États-Unis a été un marqueur idéologique important. Être favorable ou non aux États-Unis, c'était afficher des convictions et se « positionner » : les esprits libéraux, les républicains convaincus voyaient les États-Unis comme un modèle de progrès; les antimodernes traditionalistes considéraient nos voisins comme un pays rempli de dangers; la jeunesse tapageuse et militante des années 1960 a contesté sa puissance et ses valeurs capitalistes.

Dans tous les cas, la réalité empirique de la société américaine comptait assez peu. Les perceptions des uns et des autres étaient le plus souvent fondées sur des impressions, voire des caricatures de la réalité. Il est toujours dangereux d'*essentialiser* tout un peuple, qu'il soit marginal ou puissant.

Éric Bédard

Historien et professeur à l'Université TÉLUQ, Éric Bédard est membre de l'Académie des lettres du Québec. Il a fait paraître l'automne dernier *Figures marquantes de notre histoire. Volume 2* : Lutter (VLB, 2024).



2. Damien-Claude Bélanger, *Prejudice and Pride : Canadian Intellectuals Confront the United States, 1891-1945*, Toronto, University of Toronto Press, 2011.

3. Mathieu Bélisle, *L'Empire de l'invisible*, Montréal, Leméac, 2020.

La musique et la Révolution française

Raymond Bédard, rédacteur en chef

De tout temps, la musique a joué un rôle majeur au sein des sociétés. Source de plaisir et de réconfort, elle accompagne les fêtes et les réjouissances de toutes sortes dans les différentes couches de la société. Elle est aussi indispensable au faste lié aux cérémonies officielles, que ce soit dans le domaine religieux (messe), politique (couronnement, hymne nationaux...) ou même sportifs (jeux olympiques). L'Art étant le reflet de la société dans laquelle il se développe, il est intéressant d'aborder certaines périodes historiques ou de grands événements par le biais de la production musicale. À la fin du 18^e siècle, l'Europe entre dans une période trouble et en France la monarchie voit ses deniers jours comptés. Dans ce contexte, comment la musique sera-t-elle être liée à la Révolution française?

Pour le musicologue Gérard Gefen, le constat est frappant, voire sans appel. « Dans le domaine musical comme ailleurs, la Révolution française suscite un extraordinaire foisonnement d'œuvres et d'idées, un bouleversement des conceptions et du langage, la création de structures et d'institutions nouvelles. [...] Pour la première fois dans l'histoire, la musique est donc consciemment et volontairement mise au service d'une idéologie et d'un régime politiques. Il convient donc de savoir l'utiliser et, pour cela, lui donner des institutions nécessaires. La musique est indissociable des grandes cérémonies organisées par la Révolution française pour célébrer des anniversaires, des thèmes civiques ou des événements particuliers. »¹

Parmi les compositeurs qui se démarquent pendant la période révolutionnaire on peut citer, Luigi Cherubini (1760-1842), André Grétry (1741-1813), Étienne-Nicolas Méhul (1763-1817) et François-Joseph Gossec (1734-1829), dont les trois derniers recevront, en 1804, la croix de chevalier de la Légion d'honneur instituée par Napoléon.

Directeur du théâtre privé du prince de Condé à Chantilly, puis du prince de Conti et à la tête des *Concerts spirituels*, François-Joseph Gossec est une des personnalités les plus influentes de la vie musicale parisienne à la fin du 18^e siècle. Il a composé une quarantaine de symphonies et une douzaine d'opéras. Au moment de la prise de la Bastille, il sera l'un des premiers compositeurs à déclarer son soutien aux idéaux révolutionnaires : liberté, égalité et fraternité. En 1790, François-Joseph Gossec, alors chef de la musique de la garde nationale, est chargé de composer une musique glorifiant la prise de la Bastille. La *Marche Lugubre*,

à la mémoire des citoyens morts dans l'affaire de Nancy - une mutinerie de la garnison de la ville de Nancy qui a fait 300 morts et blessés - sera la pièce symphonique la plus exécutée pendant la Révolution. C'est le même compositeur qui écrit la musique jouée lors de la cérémonie du transfert des cendres de Voltaire au Panthéon en juillet 1791.

Étienne-Nicolas Méhul, considéré comme le meilleur compositeur de sa génération, commence sa carrière de compositeur avec la Révolution française. Auteur de plusieurs opéras et de quatre symphonies, il se démarque par son implication à la propagation des idéaux révolutionnaires en composant dix-neuf hymnes révolutionnaires dont le fameux *Chant du Départ*. Ce chant composé en 1794, sur des paroles de l'écrivain et dramaturge Marie-Joseph Chénier, est une sorte de seconde Marseillaise, et fut exécuté pour la première fois le 26 juin 1794 après la bataille de Fleurus afin de célébrer la victoire des armées de la République. Il sera repris le 14 juillet pour les célébrations de la prise de la Bastille.



Méhul enseignant les chants patriotiques au peuple de Paris
Auteur : (Lefebvre, Charles-Victor-Eugène, 1870)
(crédit : Wikimedia commons)

1. Gérard Gefen, « La musique de la Révolution française », in Jean et Brigitte Massin, *Histoire de la musique occidentale*, p. 625.

Le Chant du Départ (premier couplet)

La victoire en chantant nous ouvre la barrière
La liberté guide nos pas
Et du Nord au Midi la trompette guerrière
A sonné l'heure des combats
Tremblez ennemis de la France
Rois ivres de sang et d'orgueil
Le peuple souverain s'avance
Tyrans descendez au cercueil!

Mais au-delà des œuvres pour orchestre plus officielles, les chansons populaires, en pleine expansion, vont rejoindre un public plus large et jouer un rôle politique indéniable dans la propagande révolutionnaire. La production de chansons est donc encouragée par l'esprit révolutionnaire et les autorités vont même jusqu'à les rendre obligatoire lors de tout spectacle ou de toute réunion populaire. Plusieurs choix s'offrent aux organisateurs, dont entre autres, *Le Réveil du Peuple*, *Ah! Ça ira* et bien sûr *La Marseillaise*. Ce dernier chant, composé par Rouget de Lisle en 1792 comme chant militaire, est adopté comme hymne national français une première fois par la Convention en 1795, puis une deuxième fois en 1879 sous la Troisième République. C'est François-Joseph Gosset qui sera le premier orchestrateur de *La Marseillaise*.



Rouget de Lisle chantant *La Marseillaise* pour la première fois à l'hôtel de ville de Strasbourg ou chez Dietrich en 1792 (peinture d'Isidore Pils, 1849) (crédit : Wikimedia commons)

Pour sa part, le chant révolutionnaire *Ah! ça ira* est composé en 1790 par un ancien soldat chanteur de rues nommé Ladré (dont on a répertorié une cinquantaine de chansons) à l'occasion de la première fête du 14 juillet, alors appelée *Fête de la Fédération*, célébrée au Champ de Mars. Il avait mis des paroles sur le *Carillon national*, un air de contredanse très populaire attribué au violoniste Jean-Antoine Bécourt (1760-1794) et que la reine Marie-Antoinette aimait jouer sur son clavecin. Ce refrain trouvera écho même au-delà des frontières de la France puisque la même année, cet air est repris par le compositeur allemand Friedrich Witt (1770-1836) dans son 4^e mouvement de la *Symphonie en la majeur*.

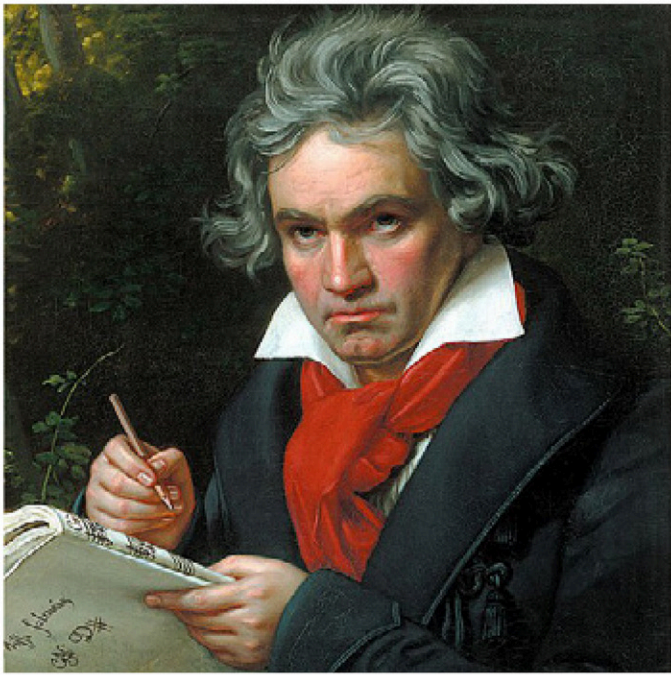
Le titre et le refrain de cette chanson semble avoir été inspiré par l'optimisme de Benjamin Franklin qui, lorsqu'il était représentant du Congrès des treize colonies d'Amérique, répondait en français « Ça ira, ça ira » aux questions sur le déroulement de la guerre d'indépendance américaine. Cependant, les paroles seront modifiées au grès de l'évolution des événements politiques. Curieusement, les premières paroles plutôt violentes sont écrites par des royalistes qui chantaient « *Ah! Ça ira, ça ira, ça ira! Les démocrates à la lanterne! Ah! Ça ira, ça ira, ça ira! Tous les députés, on les pendra!* ». Les révolutionnaires l'adaptent avec une version toute aussi violente mais dont les protagonistes changent de camp, « *Ah! Ça ira, ça ira! Les aristocrates à la lanterne. Ah! Ça ira, ça ira! Les aristocrates on les pendra!* ». La lanterne faisant référence aux poteaux où étaient accrochés les lanternes et sur lesquels les exécutions sommaires par pendaisons avaient lieu.

Les idéaux de la Révolution française résonneront au-delà des frontières de la France et toucheront le cœur d'un des plus grands compositeurs de la fin du 18^e siècle et du début du 19^e siècle, Ludwig van Beethoven.

Beethoven et la Révolution

« Ludwig van Beethoven a dix-neuf ans lorsque la Révolution française éclate. Conquis par ses idées libérales, il fréquente les groupes clandestins jacobins, et abandonne même la coiffe bourgeoise, la culotte et les bas de soie, ce qui est mal perçu à Vienne. Plusieurs idées fortes de la Révolution française (la liberté universelle, l'annihilation des tyrans...) se retrouvent dans certaines de ses œuvres comme dans son ballet *Les Créatures de Prométhée* (1800-1801). »²

2. Clément Guinard, *La fascination de Beethoven pour Napoléon*, Radio France, [en ligne].



Ludwig van Beethoven travaillant à la Missa solemnis,
(portrait de Joseph Karl Stieler, 1820)
(crédit : Wikimedia commons)

« Beethoven est conscient que la musique peut traiter des sujets dépassant le simple argument musical, qu'elle est capable de réagir à un stimulus poétique, personnel, philosophie ou politique » (David Wyn Jones). La Troisième symphonie s'inscrit dans cette conception du processus créateur. Comme de nombreux intellectuels de l'époque, Beethoven admire les exploits de Napoléon et jusqu'à l'achèvement de sa partition, à l'été 1804, la Troisième symphonie ne s'appelle pas encore *Symphonie héroïque* mais bien *Symphonie Bonaparte*. Au cours de l'année 1803, Beethoven, qui maîtrise la langue française, projette même de faire un voyage à Paris, bien qu'il ait refusé l'année précédente une commande pour une sonate à programme sur la Révolution.

En 1804, alors qu'il termine sa *Troisième symphonie*, l'admiration cède la place à la désillusion en apprenant le sacre de Napoléon comme empereur des Français. Pour Beethoven, celui qu'il considérait comme le héros victorieux de la République et porte étendard des idéaux de la démocratie se discrédite et est devenu un dictateur reniant les idéaux de la Révolution française. « Il avait voulu dans cette œuvre exalter l'élan victorieux et le nouvel avenir humain que la Révolution inaugurerait à ses yeux; il en avait bâti le final sur un thème évocateur du mythe de Prométhée. Il préférera demeurer fidèle à l'esprit révolutionnaire de Prométhée plutôt qu'à la gloire tyrannique de Napoléon. »²

« La légende veut qu'il raje avec rage le nom de Bonaparte du manuscrit, en trouant même le papier. Son élève, Ferdinand Ries, rapporte qu'il se serait écrié : « Ce n'est donc rien de plus qu'un homme ordinaire! Maintenant, il va fouler au pied les droits humains, il n'obéira plus qu'à ses ambitions ». La symphonie prend alors le nom de *Sinfonia Eroica*, en français, *Symphonie Héroïque*, avec en sous-titre « à la mémoire d'un grand homme ». Et la dédicace pour Bonaparte disparaît pour être remplacée par celle du prince Lobkowitz, un des mécènes de Beethoven. »³

En 1809, en réaction à l'avancée des troupes françaises vers Vienne, la capitale autrichienne, Beethoven en vient à développer des sentiments anti-français et surtout anti-Bonaparte. En 1813, Beethoven se réjouit de voir que l'empire de Napoléon est menacé après la désastreuse retraite de Russie de la fin de 1812 et l'abandon de l'Espagne à la suite de la bataille de Vitoria où le duc de Wellington, à la tête de troupes britanniques, espagnoles et portugaises, remporte une grande victoire en juin. Il va même composer une œuvre symphonique pour commémorer la victoire du duc de Wellington sur Joseph Bonaparte à la bataille de Vitoria et pour souligner la campagne d'Allemagne de 1813 mettant fin au règne de la Confédération du Rhin de Bonaparte. La première a lieu le 8 décembre 1813 à Vienne, avec un tel succès que l'œuvre est redonnée dès le 12 décembre. Les plus grands compositeurs et instrumentistes participent à l'interprétation de cette œuvre grandiose qui frappe les esprits par sa monumentalité. Le concert est donné au bénéfice des soldats blessés dans les combats contre les Français.



Wellington Sieg (Victoire de Wellington), transcription pour piano par Beethoven, Edition S.A Steiner, Vienne, 1815
(crédit : Philharmonie de Paris)

3. Gérard Gefen, « La musique de la Révolution française », in Jean et Brigitte Massin, *Histoire de la musique occidentale*, p. 625.
4. Sylvia Avrand-Margot, *Beethoven et la Révolution*, Philharmonie de Paris, [en ligne]

La victoire de Wellington, une œuvre descriptive

Beethoven a pris soin de séparer les deux parties, auxquelles il donne des noms différents : la première partie, la Bataille, est une sorte de fantaisie. La seconde partie, la *Symphonie de Victoire*, présente une série de variations sur l'hymne britannique *God Save the King*.

Dans le premier mouvement, le compositeur présente distinctement les deux camps : d'abord les préliminaires de la bataille, au cours desquels le camp anglais fait entendre des roulements de tambours suivi des trompettes, avant que ne soit entendu le thème *Rule Britannia*. Le camp français se présente ensuite de la même manière : tambours et trompettes, puis le thème de Marlborough s'en va en guerre (et non *La Marseillaise*, chant révolutionnaire que Beethoven refuse d'associer au tyran Napoléon...). Enfin vient le temps de la bataille proprement dit : les trompettes se répondent avant l'assaut lui-même, durant lequel retentissent pas moins de 193 coups de canon ! Le tempo devient plus pressant, de l'allegro jusqu'au presto, avant que le thème français ne se fasse entendre une dernière fois, comme disloqué, détruit.

Vient ensuite la *Symphonie de Victoire* : une introduction fait entendre les trompettes suivies d'une fanfare joyeuse qui éclate dans un mouvement rapide - une sorte de marche militaire très enlevée - indiqué allegro con brio. Puis est entendu non plus le *Rule Britannia* du premier mouvement, mais le solennel *God Save the King*. [...] Bruno Guilois, *Philharmonie de Paris* [en ligne]

Ce ne sera pas le dernier compositeur à mettre en musique la défaite napoléonienne. En 1880, P.I. Tchaïkovski compose l'*Ouverture solennelle 1812* op. 49 pour commémorer la retraite des troupes françaises lors de la campagne de Russie. Œuvre dans laquelle le compositeur y introduit le thème de *La Marseillaise* et *Dieu sauve le tsar*, l'hymne impérial russe, et où les canons sont mis à contribution !

Comme le disait le philosophe Kant, « La musique est la langue des émotions », et les émotions seront essentielles pour soulever les passions révolutionnaires de la population française à l'aube du 19^e siècle.

Sources :

Clément Guingard, *La fascination de Beethoven pour Napoléon*, [en ligne], 16 décembre 2020. [<https://www.radiofrance.fr/francemusique/la-fascination-de-beethoven-pour-napoleon-4842894>] (consulté le 10 avril 2025)

Bruno Guilois, *La victoire de Wellington*, [en ligne] [https://edutheque.philharmoniedeparis.fr/1042350-la-bataille-de-victoria-de-ludwig-van-beethoven.aspx?_lg=fr-FR] (consulté le 10 avril 2025)

Sylvia Avrand-Margot, *Beethoven et la Révolution* [en ligne] [<https://edutheque.philharmoniedeparis.fr/contexte-beethoven-et-la-revolution.aspx>] (consulté le 10 avril 2025)

David Wyn Jones, *Symphonie no. 3 en mi bémol majeur op. 55*, livret CD, ÉMI, 1989.

Gérard Gefen, « La musique de la Révolution française », in Jean et Brigitte Massin, *Histoire de la musique occidentale*, Paris, Fayard, 1985.

Denis Arnold (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la musique*, Paris, Robert Lafont, 1988.

« Ah! Ça ira », « *La Marseillaise* », « Étienne-Nicola Méhul », « François-Joseph Gossec », « *Chant du Départ* », Wikipédia, L'encyclopédie libre [en ligne].

À écouter

Gossec, *Aux armes citoyens, Musique royale et révolutionnaire pour vents*, Les Jacobins, Mathieu Lussier, Atma classique, 2010.

Méhul, *Le chant du départ, Ouvertures et œuvres révolutionnaires*, Les Jacobins, Mathieu Lussier, Atma classique, 2013.

Beethoven : *Symphony no.3* - Méhul : *Les Amazones Ouverture*, Les Siècles, François-Xavier Roth, Harmonia Mundi, 2021.

Beethoven: *Overtures & Wellington's Victory*, Raffaella Lintl, Frederic Böhle, Cappella Aquileia, Markus Bosch, CPO, 2021.

Pierre Fortin, roi du golfe du Saint-Laurent

Christian Blais, Historien à la Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec et membre de la Société des Dix.

Pierre Fortin patrouille le golfe du Saint-Laurent de 1852 à 1867. Il est ensuite élu député de Gaspé et continue de défendre les intérêts du Québec maritime au Parlement.



Les frontières québécoises du golfe du Saint-Laurent sont inchangées depuis 200 ans. En 1825, le Bas-Canada récupère la Côte-Nord, depuis l'île d'Anticosti jusqu'à Blanc-Sablon. Ce vaste territoire maritime avait été rétrocédé à Terre-Neuve, en 1809, parce que le gouvernement bas-canadien n'avait pas su, entre autres, défendre le Labrador contre les attaques de la France en 1796.

L'État colonial déploie sa présence sur le golfe du Saint-Laurent dès 1826. Le gouverneur George Ramsay, comte de Dalhousie, engage le capitaine écossais William Kinnear Rayside pour patrouiller sur les eaux territoriales. L'année suivante, le gouvernement fait construire le *Kingfisher*, un brick armé de huit canons, destiné à la protection des pêcheries.

Selon les traités de 1783 et de 1818, les Américains ont le droit de pêcher partout dans le golfe du Saint-Laurent. Les pêcheurs locaux ont souvent des démêlés avec ceux des

États-Unis et souffrent encore plus du manque de protection de la justice lorsque le *Kingfisher* cesse ses activités en 1831. Dans *L'influence d'un livre*, publié en 1837, Philippe Aubert de Gaspé fils se moquera quand même de ce navire dont les maigres faits d'armes sont vite oubliés.

Durant les 20 années suivantes, les eaux nationales ne sont patrouillées qu'une fois l'an par la Royal Navy. En ce qui concerne les juges de paix et les douaniers qui résident aux marges du pays, ils parviennent mal à faire respecter les lois. Pilleurs de navires naufragés, contrebandiers et brigands font régner la terreur en Gaspésie, aux Îles-de-la-Madeleine et sur la Côte-Nord.

Le commandant Pierre Fortin



Pierre Fortin (1823-1888), Wikimedia

Le Parlement de la province du Canada (1841-1866) s'intéresse à la protection des populations du golfe après l'étude d'une pétition, signée en 1849, par le capitaine Antoine Talbot. Celui-ci raconte avoir été chassé du poste de pêche qu'il a bâti non loin de Blanc-Sablon. Soixante hommes armés venus des États-Unis, écrit-il, se sont emparés de ses propriétés. D'autres témoins déplorent que le gouvernement n'ait aucune autorité sur les rives du golfe du Saint-Laurent.

En 1851, les réformistes Louis-Hippolyte LaFontaine et Robert Baldwin s'engagent à doter leur gouvernement d'un navire

dévolu à la police sur le golfe du Saint-Laurent. Le ministre Augustin-Norbert Morin cherche un meneur d'hommes pour commander ce voilier. Il choisit Pierre Fortin.

Né à Verchère en 1823, Fortin passe sa jeunesse à La Prairie. Après le collège classique, il termine ses études de médecine au McGill College en 1845. Lorsque le typhus s'abat à Grosse-Île, en 1847, il va y soigner les immigrants irlandais. Il est de retour chez ses parents lorsque, le 25 avril 1849, des émeutiers conservateurs mettent le feu au parlement de Montréal. Fortin se joint aux nombreux concitoyens volontaires venus, dans la métropole, pour prêter main-forte au gouvernement réformiste. Armé d'un bâton de constable, Fortin se distingue de la foule par son air martial et ses six pieds deux pouces!

Le gouvernement le recrute pour former et diriger un corps de police à cheval, composé de 50 hommes. Cette force constabulaire patrouille ensuite les rues de Montréal pour refréner d'autres actes séditeux. La cavalerie provinciale est démantelée quand Montréal perd son statut de capitale permanente au profit de Toronto et de Québec (en alternance) à compter de 1850.

Le navire du gouvernement

Le 15 juin 1852, Pierre Fortin, âgé de 28 ans, part accomplir sa mission de « magistrat stipendiaire » : c'est-à-dire qu'il est à la fois juge de paix et commandant de l'équipage de la goélette armée *L'Alliance*. Ce navire est piloté par le capitaine Antoine Talbot, celui-là même qui avait été spolié par des pirates américains. Durant cette première croisière sur le golfe du Saint-Laurent, Fortin se plaint déjà de la lenteur de son voilier. Il presse le gouvernement de lui construire un vaisseau qui battra de vitesse tous les autres bâtiments de mer.

Mise à l'eau le 2 juillet 1855, *La Canadienne* est un chef-d'œuvre d'architecture navale. Cette magnifique goélette est construite à Québec, selon les plans d'un navire américain ayant remporté une course – le Royal Yacht Squadron – en Grande-Bretagne, en 1851. Fortin écrit que *La Canadienne* est la plus rapide : « En primant de manœuvre tous ces bâtiments de pêche et en les gagnant de vitesse, on montrait à leurs équipages qu'on pouvait les atteindre en tout temps, et on les mettait ainsi en garde contre toute tentation de violer nos lois et de commettre des actes de déprédation sur nos côtes. »

Une discipline de fer règne à bord. Fortin commande 26 personnes, parmi lesquelles se trouvent 18 marins armés de pistolets, de carabines et de sabres-baïonnettes. Tous sont Canadiens français, ce qui enrobe cette entreprise d'un vernis national. Comme son oncle Ludger Duvernay – le

créateur de la Fête nationale du Québec les 24 juin –, Fortin est fier de ses origines.

Fortin fait la police auprès des 30 000 habitants du Bas-Canada maritime. Une population qui partage les ressources du golfe avec les 15 000 à 25 000 pêcheurs américains et ceux des provinces maritimes venues, chaque année, capturer morues, harengs et maquereaux. D'aucuns usent de violence pour s'approprier les meilleurs sites de pêche. Des filets sont détruits en mer et, sur terre, des marins ivres commettent des vols ou, comme le note Fortin aux Îles-de-la-Madeleine, forcent « l'entrée des maisons pour y passer la nuit à danser ».

L'époque où la loi du plus fort était la seule reconnue par les équipages est révolue. Un contemporain, l'historien James MacPherson Le Moine, écrit que Fortin devient « un véritable redresseur de torts ». Toute résistance est impossible lorsque *La Canadienne*, armée de quatre canons, mouille un port. Son commandant demeure intraitable avec les criminels.

Les honnêtes habitants ont droit à une autre facette de sa personnalité. Dès qu'ils aperçoivent *La Canadienne*, les pêcheurs s'empressent de monter à bord, heureux de serrer la main du sympathique commandant. Certains dénoncent les méfaits dont ils ont été victimes. D'autres font appel à ses qualités de médecin, sachant que Fortin se fera un devoir de les soigner gratuitement.

Il a d'autres atouts. L'homme politique et écrivain Laurent-Olivier David le décrit, selon les critères de son temps, comme le plus bel homme du pays. En plus, il a une magnifique voix et on l'invite à chanter en public.

Le député, ministre, président et sénateur

Fortin fait le saut en politique à l'avènement de la Confédération de 1867. Il est élu député de Gaspé sur les scènes provinciale et fédérale. Jusqu'en 1874, il est permis aux parlementaires de siéger à la fois à Québec et à Ottawa.

Les discours de Fortin en Chambre s'inscrivent en continuité de ses expériences passées aux commandes de *La Canadienne*. La préservation des ressources naturelles lui importe. Bien en avance sur son temps, il affirme que les poissons ne sont pas une ressource inépuisable. Il prêche aussi pour une saine gestion des forêts. Son regard est résolument tourné vers l'avenir. Dès 1869, il prédit les dangers futurs du réchauffement climatique!

En 1873, le premier ministre du Québec Gédéon Ouimet le nomme ministre des Terres de la Couronne. Protéger les forêts contre les incendies demeure sa priorité. Le scandale des Tanneries, une transaction de terrains qui désavantage le gouvernement, vient cependant ternir l'image de l'administration en 1874. Fortin est étranger à cette affaire,

mais il démissionne parce que le cabinet conservateur a perdu la confiance de la population.

Aux élections générales de 1875, les conservateurs sont néanmoins reportés au pouvoir au Québec. Les députés élisent Fortin orateur (président) de l'Assemblée législative. Il se fait alors le promoteur d'un grand projet : il « harcèle » les ministres fédéraux jusqu'à ce que soit construit un vaste réseau de télégraphie autour du golfe du Saint-Laurent. Ce système de communication par câbles sous-marins, terminé en 1891, permet de venir en aide aux navires naufragés; il permet aussi à tous les villages riverains de rester en contact avec les capitales, lorsque prend fin la saison de navigation et que les glaces envahissent le golfe.

Edmund James Flynn entre en scène. Candidat défait à l'élection provinciale de Gaspé, il accuse Fortin d'avoir été élu en raison de manœuvres frauduleuses. Le docteur Napoléon Lavoie, le successeur de Fortin sur *La Canadienne*, met le navire du gouvernement au service de cette cabale libérale. Lorsque la cause est portée en justice en 1876, Fortin doit démissionner de son poste d'orateur. Il est ensuite innocenté par le juge, mais l'un de ses collaborateurs est reconnu coupable de corruption. Fortin doit laisser son siège de député, mais il est sitôt réélu contre Flynn dans une partielle.

À Québec, les travaux parlementaires de 1878 prennent fin après que le lieutenant-gouverneur Luc Letellier de Saint-Just démet les conservateurs pour les remplacer par un gouvernement libéral. Ce « coup d'État » amène Fortin à poursuivre sa carrière au fédéral. À Ottawa, il continue de défendre les intérêts supérieurs des pêcheurs québécois. Sans cesse, il lance un cri d'alarme concernant la diminution des stocks de morues. Or, les autres parlementaires croient encore que « la fécondité de la nature est si puissante qu'elle domine l'art destructeur de l'homme ».

Parce que la maladie le gagne, le premier ministre John A. Macdonald le nomme au Sénat en 1887. L'année suivante, Pierre Fortin meurt célibataire... dans la demeure de sa fille unique, Suzanne-Marie, entouré de ses petits-enfants.

Un avant-gardiste

« Cet homme, vous le connaissez, tout le monde le connaît », écrit-on dans les journaux du XIXe siècle. Les hauts faits d'armes du commandant de *La Canadienne* sont même ancrés dans le récit imaginaire *Les brigands de la Côte*, publié par l'écrivain Honoré Beaugrand en 1875. Pourquoi alors Pierre Fortin ne figure-t-il pas dans les grandes synthèses historiques? Peut-être parce qu'il s'est illustré en périphérie du territoire québécois plutôt qu'en son centre.

Le commandant Pierre Fortin, le roi du Golfe, mérite pourtant sa place au panthéon, au même titre que le curé Antoine

Labelle, le roi du Nord. Ses préoccupations visionnaires font encore les manchettes aujourd'hui. Préservation des ressources halieutiques du golfe Saint-Laurent, développement durable des forêts québécoises, réalisation d'un réseau fiable de télécommunication à travers le Québec maritime sont les grandes batailles politiques menées par Pierre Fortin.

Christian Blais

Historien à la Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec et membre de la Société des Dix. Auteur du livre *Le golfe du Saint-Laurent au XIXe siècle. Le Québec maritime de Pierre Fortin* (Publications du Québec) et collaborateur à l'exposition Pierre Fortin : Mission Saint-Laurent, réalisée par le Musée de la Gaspésie et présentée à l'hôtel du Parlement en 2025.

PIERRE FORTIN

Mission Saint-Laurent

UN RÉCIT D'AVENTURES ET DE JUSTICE
ENTRE LE MONDE MARITIME QUÉBÉCOIS
ET LE CŒUR DU POUVOIR.

**EXPOSITION
DÈS LE 8 AVRIL 2025
ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC**

Musée de la Gaspésie Musée de la ville de Québec Musée de la Gaspésie ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC Québec

Un illustre touriste à Québec : Horatio Nelson

Kian Duchesne, étudiant à la maîtrise, Université Laval

Dans cet article, nous tenterons de retracer le parcours de Horatio Nelson (1758-1805) lors de son court séjour à Québec en 1782. Nous ne rentrerons pas en détail sur ses rencontres, d'autres historiens et historiennes les ayant déjà assez racontés. Nous nous promènerons dans les rues de Québec, tels des visiteurs, afin de tenter de retourner sur les pas de cet homme quasi-légitime.

Donnons un peu de contexte avant de rentrer dans le vif du sujet. Nous sommes le 17 septembre 1782 et la frégate britannique, *HMS Albermale*, accoste Québec afin de se ravitailler et d'y soigner ses blessés. Son capitaine, un certain Horatio Nelson qui entrera par la suite dans la ligue des héros britanniques après avoir battu plusieurs fois les forces navales de Napoléon, dont lors de la bataille navale d'Aboukir (ou du Nil) en 1798 et de celle de Trafalgar, où il y perdra la vie, en 1805.



Peinture du Capitaine Horatio Nelson par John Francis Rigaud, 1781, tirée de Wikicommons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Young_Nelson.jpg

Cependant, en 1782, Nelson n'est pas très connu. En effet, il n'a que 24 ans et est un simple capitaine, s'étant illustré pour la toute première fois lors d'une attaque contre des troupes espagnoles au Fort San Juan, aujourd'hui au Nicaragua. Nous pouvons donc nous imaginer que son passage à Québec n'a pas laissé beaucoup de traces. Sur le plan physique, Nelson était décrit comme étant un beau jeune homme charmant ayant des traits féminins.

En septembre 1782, nous sommes en pleine guerre d'indépendance américaine. Les treize colonies américaines font la guerre à l'Angleterre et la côte est de l'Amérique du Nord est une zone dangereuse pour les navires. Cependant, des bateaux de ravitaillement doivent se rendre au Québec, toujours colonie britannique. Pour se faire, les autorités britanniques vont envoyer des navires de guerre afin d'escorter et de protéger les navires marchands. C'est ainsi que Nelson se fait octroyer la mission d'escorter un convoi en direction de l'Île du Bic et de patrouiller la côte de la Nouvelle-Angleterre. Sa mission terminée, l'équipage de Nelson est frappé par le scorbut, une maladie qui fit des ravages au début de la colonie en Amérique du Nord. La situation le force à faire escale à Québec, la capitale de la colonie, afin de reprendre des forces avant de repartir. Il ne resta pas longtemps, seulement du 17 septembre au 15 octobre, mais malgré sa courte durée, cette escale eut des effets marquants sur sa vie.

Tout d'abord, Nelson envoya ses blessés à l'Hôpital Général de Québec, fondé en 1692 par l'évêque de Saint-Vallier qui en confie l'administration aux Augustines. Cet hôpital se situe de nos jours dans le quartier Saint-Roch, tout près du Parc Victoria. Connu ultérieurement pour son attachement et son souci envers les membres de son équipage, nous pouvons supposer qu'il paya probablement quelques visites à ses troupes pendant qu'elles y séjournaient.

À Québec, Nelson fait la rencontre d'un certain Alexander Davison, un riche commerçant écossais qui fut, entre autres, membre du conseil législatif du Québec, avec lequel il va développer une longue amitié. Cette relation sera durable puisqu'il deviendra son conseiller financier et un grand défenseur de ses intérêts en Angleterre tandis qu'il était en mer. De plus, c'est dans un coffre d'Alexander Davison que fut trouvée par les descendants de ce dernier, en 2001, une grande quantité d'artefacts et de lettres de Nelson, qui furent vendus pour près de 2 millions de livres sterling aux enchères. Lors de son séjour à Québec, Davidson résidait

au 13, rue Saint-Pierre, proche de la place Royale dans la basse-ville. Une légende veut qu'en se promenant sur le quai, il vit Nelson tentant d'abandonner son bateau pour rester à Québec plus longtemps avec sa supposée amante, mais Davison le convainc de partir.

Il existait une auberge qui s'appelait le Chien d'Or, où se situe maintenant les bureaux de Parcs Canada de Québec et Nunavut (3, Passage du Chien d'Or, Québec) qui appartenait, depuis 1777, à un certain Miles Prentice, un prétendu haut-gradé de la franc-maçonnerie et un vétéran du général Wolfe lors de la bataille des Plaines d'Abraham. Longtemps, on crut que sa fille fut la supposée amante de Nelson lors de son passage à Québec. La raison est que cette auberge, en plus d'être un lieu de rencontre entre francs-maçons, fut également un lieu fréquenté majoritairement par des marins de passage à Québec. Elle gagna ainsi une réputation de maison de rencontre. C'est pour cette raison que certains historiens avancent l'idée qu'un jeune capitaine comme Nelson l'eut fréquentée régulièrement quand il était à Québec. Par contre, sachant que Nelson ne buvait pas ou très peu, ce serait surprenant de le voir fréquenter une institution comme celle-ci.



Façade nord de l'édifice Louis Saint-Laurent, Québec, tirée de Wikicommons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Quebec_ville,_Canada_22.jpg

Qui était donc cette fille? Grâce au travail de Henry Hooper Miles, nous savons que la véritable amante de Nelson lors de son séjour à Québec fut une certaine Mary Simpson. Nous ne rentrerons pas dans les débats concernant si cette femme fut véritablement l'amante de Nelson ou simplement

une amie. Ce qui est sûr, c'est qu'elle fut la fille de Colonel Saunders Simpson, surnommé Sandy Simpson, le grand prévôt, c'est-à-dire le chef de la police militaire à Québec. Ce dernier était écossais et s'était battu lors de la bataille des Plaines d'Abraham avec le 78^e régiment des Highlanders. Il était le cousin d'un certain James Thompson, le dernier vétéran britannique de cette fameuse bataille, qui mourut à l'âge de 97 ans en 1830. Mary Simpson avait 16 ans quand elle rencontra le jeune Horatio lors d'une réception au Château St-Louis pour commémorer le 22^e anniversaire du règne de George III, le roi d'Angleterre. Elle vivait chez ses parents et son père, étant grand prévôt, vivait dans une belle maison de pierre proche de la Rue St-Louis, qui fut remplacée par un autre bâtiment construit au XIX^e siècle connu sous le nom de *Bandon Lodge*. Cette résidence n'existe plus, aujourd'hui, elle fut détruite et remplacée en 1972 par l'édifice Jean-Talon. Cependant, nous savons à quoi ressemblait la *Bandon Lodge* puisqu'elle se retrouve sur la maquette Duberger-By, datant de 1806, à proximité de la porte Saint-Louis.



La Grande Allée vers 1880. Bandon Lodge est la quatrième maison sur la droite, sur la tour ronde de laquelle flotte un drapeau. Fred C. Wurtele, BAnQ, P546,D3,P1.

Finalement, la dernière trace du passage de Nelson à Québec est une lettre datée d'octobre 1782 dans laquelle il demande au gouverneur Haldimand son meilleur pilote afin de l'amener en toute sécurité hors du fleuve St-Laurent, dont la navigation est particulièrement dangereuse, même aujourd'hui.

Lors de son court séjour passé à Québec, Horatio Nelson se déplaça beaucoup et rencontra de nombreuses personnes qui allaient avoir des impacts variables sur sa vie. Heureusement, grâce aux travaux des historiens depuis

le XIX^e siècle, nous pouvons retracer exactement où Nelson mit les pieds, et ainsi recréer son itinéraire complet. Il ne revint jamais à Québec par la suite. Mais, malgré l'absence de mention de cette visite dans la plupart de ses biographies, c'est pour la ville de Québec un souvenir particulier que d'avoir été visitée par ce personnage historique hors du commun.

Bibliographie

LEMOINE, James MacPherson. *Picturesque Quebec - A sequel to Quebec past and present*, Montréal, Dawson Brothers, 1882, 535 p.

MILES, Henry Hopper. « Nelson at Quebec : an episode in the life of the great British admiral », dans *Rose Belford's Canadian Monthly And National Review*, mars 1879, p. 257-275

NADEAU, Charles André. « L'histoire d'amour de Nelson à Québec : réalité ou fiction? », dans *Québecensia*, vol 32, n 1, 2013, p. 23-25

OUELLET, Jérôme. « La Grande Allée (1916) », sur *Vues Anciennes de Québec*, 16 août 2014 [<https://histoireurbaine.wordpress.com/>]

ROY, Pierre-Georges. « L'Histoire vraie du Chien d'Or », dans *Les Cahiers des Dix*, n 10, 1945, p. 103-168

TWATIO, Bill. « Nelson's Quebec Love », dans *National Post*, 20 octobre 2005

PRIX D'EXCELLENCE DE LA SPHQ PARLEMENT DES JEUNES 2025



Lucas Cyr, du Collège Notre-Dame, pour sa participation positive et l'éloquence de ses discours en compagnie de Véronique Charlebois présidente de la SPHQ.



Chloé Nicolas, du Collège Durocher Saint-Lambert, pour la qualité de son discours en compagnie de Véronique Charlebois présidente de la SPHQ.

Crédits photos : Assemblée nationale du Québec

Le retour du guerrier : Repenser la culture stratégique des Autochtones au Canada

Médéric Sioui, École nationale d'administration publique

Alexane Dumoulin, Université de Montréal

Stéphane Roussel, École nationale d'administration publique

La figure de l'Autochtone occupe une place prépondérante dans la construction du passé militaire québécois et canadien, qu'il soit représenté comme allié loyal ou comme ennemi redouté. Les récits des guerres coloniales – entre l'arrivée des Européens en Amérique et la fin de la guerre de 1812 – mettent en lumière à la fois la loyauté stratégique des alliés autochtones et la terreur qu'ils répandent chez leurs adversaires. Bien que d'importants travaux anthropologiques existent sur les conflits en Amérique antérieurs à l'arrivée des Européens, ce sont les diverses incarnations du « guerrier autochtone » aux XVII^e et XVIII^e siècles qui dominent encore l'imaginaire canadien et québécois. Ainsi « l'Iroquois¹ » s'impose-t-il comme l'ennemi des colons français et de leurs alliés « Hurons », lesquels disparaissent presque complètement vers le milieu des années 1650. L'Iroquois est souvent dépeint dans la culture populaire comme cruel et sournois, ainsi que l'attestent les récits dominants du Massacre de Lachine, et comme le vassal dépourvu d'agentivité à la solde des Anglais.

Moins connus, pourtant tout aussi folklorisés, sont les exploits des miliciens canadiens, engagés dans les opérations de « petite guerre » (une guérilla visant tant les colons anglais que les soldats britanniques), flanqués d'alliés des Premières Nations. Non seulement ces derniers transmettent-ils aux Canadiens leur savoir-faire tactique (ce qui peut alimenter la thèse du métissage, soit l'idée portée par certains selon lesquels les sociétés québécoises et autochtones auraient un héritage commun), mais ils peuvent endosser la responsabilité des horreurs commises au cours de ces opérations, et donc de préserver l'image enjolivée du milicien canadien. Après la Conquête de la Nouvelle-France, la figure du guerrier réapparaît de manière épisodique, notamment lors de la rébellion dirigée par le chef outaouais Pontiac (1763-1766) et, surtout, lors de la guerre de 1812 contre les États-Unis. Ce dernier épisode, que certains

auraient tenté d'ériger au statut de moment formateur du Canada, aurait vu les membres des Premières Nations, les Canadiens et les Anglais combattre côte à côte pour repousser victorieusement l'envahisseur américain.

Cela dit, parallèlement à la production et à la reproduction de ces imaginaires coloniaux, il est essentiel de ne pas perdre de vue que le rôle du guerrier revêtait (et revêt encore) une signification culturelle profonde dans de nombreuses sociétés autochtones. Loin d'être cette figure instrumentalisée par les récits coloniaux, le guerrier autochtone incarne un rôle social, spirituel et communautaire ancré dans des traditions propres à chaque nation. Ce rôle s'inscrit notamment dans une éthique du courage, de la protection du territoire et de la défense de la collectivité².

L'un des acquis importants des sciences sociales au cours des dernières décennies aura sans doute été la reconnaissance de la nécessité d'intégrer les perspectives autochtones dans l'analyse et l'enseignement des réalités politiques, économiques et sociales au Canada et au Québec. En ce sens, les programmes d'enseignement de l'histoire mis en place au cours des dernières années, qui laissent plus d'espace aux points de vue et aux voix autochtones, permettent de déconstruire certaines de ces idées reçues, même s'il reste certainement du travail à faire en ce sens.

Mais l'ajout d'une perspective autochtone ne doit pas se limiter à reconsidérer la place du guerrier et de Premières Nations dans l'histoire de l'évolution de la Nouvelle-France et dans les premiers pas du Canada britannique. Car si les nations autochtones sont soit caricaturées, soit éclipsées du récit militaire du Canada (comme, il faut le reconnaître, dans le grand récit national du Canada et du Québec), elles ne disparaissent pas pour autant. En recadrant ainsi l'histoire militaire canadienne et québécoise, nous pouvons nous demander quel rapport les Premières Nations entretiennent-

-
1. C'est à dessein que nous utilisons les noms conférés par les Français dans ce contexte historique, mais les appellations Haudenosaunee et Wendat devraient normalement être utilisées
 2. Robert-Falcon OUELLETTE, Winston WUTTUNEE, et Melvin SWAN, « Code d'honneur des guerriers autochtones », *Revue militaire canadienne*, vol. 23, no 4, automne 2023, p. 5-12; P. Whitney LACKENBAUER, « Carrying the Burden of Peace: The Mohawks, the Canadian Forces, and the Oka Crisis », *Journal of Military and Strategic Studies*, vol. 10, no 2, 2018. Yale BÉLANGER et B. WADSWORTH. « «It's my duty... To be a warrior of the people»: Kainai perceptions of and participation in the Canadian and American forces », *Prairie Forum*, vol. 33, no 2, Automne 2008, p. 297-322.

elles avec la guerre et les institutions militaires après la Guerre de 1812? Comment se transforme le rôle du guerrier dans les deux siècles qui suivent, notamment sous la pression des contraintes coloniales, des politiques d'assimilation et des changements sociaux? Qu'en reste-t-il aujourd'hui? Bref, que découvre-t-on lorsque l'on aborde les questions d'histoire militaire et les questions de défense et de sécurité contemporaine en y ajoutant une perspective autochtone?

Les réflexions qui suivent s'inscrivent dans le cadre d'un programme de recherche portant sur les cultures stratégiques de Premières Nations au Canada, qui a déjà donné lieu à une publication³ et plusieurs présentations. Le concept de « culture stratégique » désigne l'ensemble des idées collectives (doctrine, métaphores, mythes, récits, idéologies et autres) qu'entretient un groupe à l'égard des institutions militaires et de l'usage de la force⁴. Elle peut avoir un impact sur l'attitude de ce groupe face à une question ponctuelle (tel que l'appui à une opération militaire), au niveau des dépenses consacrées à la défense), à l'intérêt pour servir dans les forces armées et ainsi de suite. Si le contenu de la culture stratégique canadienne ou québécoise francophone est relativement bien documenté, il y a beaucoup à faire pour mieux cerner celles des différentes nations autochtones, surtout dans la documentation en français, particulièrement pauvre sur ce sujet.

L'éclipse et la discrète résurgence

La période qui précède la Guerre de Conquête a vu la constitution d'une alliance entre plusieurs des Premières Nations et les représentants de l'Empire britannique. Ces pactes, qui évoluent et prennent plusieurs formes, se maintiennent dans le temps et s'inscrivent profondément dans l'identité des Premières Nations et dans leurs conceptions des rapports avec la Couronne britannique.

La Guerre de 1812 est l'un des moments fastes dans l'histoire militaire des Premières Nations en Amérique du Nord, marqué notamment par les tentatives de fédération des nations autochtones et leur résistance à la colonisation américaine conduite par Tecumseh, le chef de la Nation shawnee. Luttant

aux côtés des Canadiens et des Britanniques, Tecumseh et les siens promeuvent leurs propres objectifs politiques face aux Américains qui tentent de s'accaparer leurs terres. Rétrospectivement cependant, cette guerre, ainsi que la répression des rébellions de 1838 au Haut-Canada⁵, se révèle l'une des dernières occasions, avant longtemps, d'assumer une composante de leur identité, soit celle du « guerrier » et de « l'allié », et avec elle les vertus qu'on attribue à ces rôles. Comme le souligne John Moses, « les Premières Nations n'étaient désormais plus considérées comme des alliés militaires en puissance ou des partenaires de commerce potentiels, mais de plus en plus comme un fardeau économique et un obstacle au développement et à l'expansion territoriale⁶ ». Cette éclipse durera un siècle, au cours duquel les Autochtones sont refoulés dans des réserves et dépouillés de leur autonomie par les représentants du département des Affaires indiennes.

Au cours de la Première Guerre mondiale, ce sont environ 4 000 membres des Premières Nations qui s'enrôlent dans les forces armées, et 1 200 seront tués ou blessés. Plus de 4 200 font de même au cours de la Seconde Guerre mondiale. Compte tenu de la faiblesse démographique de ces groupes (autour de 103 000 membres en 1914, et 118 000 en 1939), les Autochtones constituent le groupe ethnolinguistique qui, toute proportion gardée, a le plus contribué à l'effort de guerre du Canada⁷. Plus encore, ces chiffres sont trompeurs, dans la mesure où ils ne concernent que les « Indiens inscrits », laissant de côté tous ceux qui n'avaient plus ce statut.

Si les raisons évoquées pour justifier l'enrôlement des membres des Premières Nations ressemblent bien souvent à celles données par les volontaires allochtones (nécessité matérielle ou économique, désir de rompre avec la monotonie, goût de l'aventure, etc.), il en est d'autres, plus associées aux communautés marginalisées (Irlandais, francophones, Japonais, Autochtones) : obtenir une forme de respect, d'égalité ou de droit de participer à la vie politique⁸. Plus encore, pour certaines nations autochtones, notamment les Haudenosaunee (la Confédération des Six

-
3. Le présent document emprunte en partie aux idées exposées dans Stéphane ROUSSEL, Médéric SIOUI et Alexane DUMOULIN, « La mémoire de la Seconde Guerre mondiale dans les sociétés autochtones et québécoise : mutation et réappropriation », *Études canadiennes / Canadian Studies*, no 97, décembre 2024, p. 61-89.
 4. Stéphane ROUSSEL et David MORIN, « Les multiples incarnations de la culture stratégique et les débats qu'elles suscitent » dans S. ROUSSEL, dir., *Culture stratégique et politique de défense. L'expérience canadienne*, Montréal, Athéna, 2007, p. 17-42; Kerry M. KARTCHNER, Briana D. BOWEN et Jeannie L. JOHNSON, *Routledge Handbook of Strategic Culture*, New York, Routledge, 2024.
 5. Nathan INCE, « As Long as that Fire Burned': Indigenous Warriors and Political Order in Upper Canada, 1837-42. » *The Canadian Historical Review*, vol. 103, no 3, 2022, p. 384-407.
 6. John MOSES, « Participation des Autochtones au service militaire canadien : contextes historique et contemporain ». *The Army and Doctrine Bulletin*, vol. 3, no 3, 2000, p. 49.
 7. NATION HURONNE-WENDAT, *Des hommes dévoués - La participation des Hurons-Wendat à la Première et à la Seconde Guerre mondiale*, Wendake, Conseil de la Nation huronne-wendat, 2016.
 8. James W. StG. WALKER, « Race and Recruitment in World War I: Enlistment of Visible Minorities in the Canadian Expeditionary Force. » *The Canadian Historical Review* 70, no. 1 (1989): 1-26.

Nations iroquoises), il s'agit d'honorer l'ancienne alliance avec la Couronne britannique.

Au-delà de la dureté et de l'horreur de la vie sur la ligne de front, plusieurs militaires autochtones rapportent des témoignages de camaraderie qui, sans être différents de ceux de bien d'autres soldats, comportent une dimension originale, à savoir l'effacement des distinctions sociales et, surtout, ethniques, qui engendrent la marginalisation et l'ostracisation des membres des Premières Nations au pays⁹. Plusieurs d'entre eux reçoivent de hautes distinctions, comme George Maclean, un membre de la Nation syilix (Okanagan, Colombie-Britannique), le canonnier wendat Delphis Théberge, ou encore le sergent ojibwé Tommy Prince¹⁰. D'autres occupent des fonctions importantes, comme le brigadier Oliver Milton Martin, qui commande successivement trois brigades d'infanterie au pays.

Les deux guerres marquent ainsi timidement le retour du « guerrier », effacé depuis un siècle, qui a une nouvelle occasion de démontrer sa valeur et son utilité¹¹. Certes, il s'agit de catégories très différentes de combattant, mais le souvenir du premier inspire certainement le second. Les activités de subsistance traditionnelles, comme la chasse ou la vie en forêt, sont considérées comme une excellente préparation aux rigueurs au front. Ainsi, la contribution autochtone à la guerre est souvent associée à certains rôles particulièrement risqués, comme celui de tireur d'élite ou d'agent de reconnaissance près ou derrière les lignes ennemies¹². Les langues autochtones, dont l'usage est pourtant sévèrement réprimé au pays, se trouvent revalorisées lorsqu'elles servent de base à de codes radio incompréhensibles pour l'ennemi.

Le retour du guerrier ne se fait cependant pas sans obstacle. En 1914, les forces armées, pétries des idées racistes et des préjugés bien ancrés à l'époque, refusent d'enrôler des Autochtones¹³. Leur attitude change dès 1915 au regard des taux de perte alarmants en Europe. En 1917, comme au cours de la Seconde Guerre mondiale, les Premières Nations sont soumises à la conscription, même si les préjugés à leur

égard demeurent, en particulier dans les branches les plus conservatrices des forces armées, comme la Marine.

Revendications et déceptions

Les deux guerres mondiales exacerbent les revendications autochtones. Comme ceux des autres communautés marginalisées, les dirigeants autochtones sont divisés sur l'attitude à adopter face au conflit et aux mesures d'enrôlement obligatoire. À l'instar des nationalistes canadien-français, le refus de servir dans les troupes impériales représente, pour plusieurs membres des Premières Nations, un acte de résistance contre l'ordre britannique. Les nations autochtones connaissent leurs propres « crises de la conscription », avec un résultat semblable à celles vécues par les Canadiens français, dans la mesure où elles stimulent l'expression d'une identité distincte et de revendications nationales.

C'est dans ce contexte qu'est créée la *League of Indians of Canada* fondée en 1919 par le lieutenant Frederik Ogylvie Loft, membre de la nation Kanyen'kehà:ka. De même, dès 1940, le Wendat Jules Sioui s'oppose aux mesures de conscription, notamment à travers les actions du « Comité de protection des droits des Indiens ». Deux congrès sont organisés à Ottawa en 1943 et 1944, et le mouvement donne naissance au *North American Indian Nation Government* et au *National Indian Brotherhood*, ancêtre de l'Assemblée de Premières Nations. L'opposition à la conscription est donc à l'origine de l'une des plus importantes institutions nationales actuelles pour la défense des droits autochtones¹⁴.

Le retour à la paix est aussi marqué par des déceptions, comme l'ont montré certains documentaires diffusés au cours des dernières années, lesquels constituent un matériel pédagogique particulièrement pertinent¹⁵. Les soldats autochtones, qui ont souvent connu l'égalitarisme et la solidarité engendrée par le service au front, redeviennent des « Indiens », citoyens de seconde zone, sitôt rendus à la vie civile. Mal informés et mal représentés par les agents locaux du ministère des Affaires indiennes, les vétérans n'ont bien souvent pas droit aux pleines compensations et allocations

-
9. Eric STORY. « "The Awakening Has Come" : Canadian First Nations in the Great "The Awakening Has Come" : Canadian First Nations in the Great War Era, 1914-1932 ». *Canadian Military History*, vol. 24, no 2, 2015, p. 12-35.
 10. Pour une galerie de militaires autochtones du passé et actuels qui se sont distingués, voir Jean MISO, *Warriors & Nations. Voices from the Original People*, Toronto, Éditions Jean Miso, 2023, non paginé.
 11. R. Scott SHEFFIELD, « Exploring the Meaning of Indigenous Military Service during the Second World War in Australia, Canada, New Zealand and the United States » dans *Journal of Military and Strategic Studies*, vol. 19, no 2, 2019, p. 71-89.
 12. John MACFARLANE et John MOSES, « Le son d'un autre tambour : La culture autochtone et les forces armées canadiennes, 1939-2002 », *La revue militaire canadienne*, vol. 6, no 1, printemps 2005, p. 25-32.
 13. WALKER, *op. cit.*
 14. C. ROY DRAINVILLE, « Affirmer l'identité amérindienne : Jules Sioui et la *North American Indian Nation* (1943-1945) », *Cap-aux-Diamants*, no 132, 2018, p. 19-22; Jocelyn SIOUI, *Mononk Jules*, Wendake, Éditions Hannenorak, 2020; R. Scott SHEFFIELD, « Canadian Aboriginal Veterans and the Veterans Charter After the Second World War » dans P.W. LACKENBAUER, R. S. SHEFFIELD et C. L. MANTLE, dir., *Aboriginal People and Military Participation – Canadian & International Perspectives*, Kingston, Canadian Defence Academy Press, 2007, p. 77-98.
 15. RADIO-CANADA, *Se souvenir : l'histoire des vétérans autochtones*, 2023; TV5, 39-45 en sol canadien. « Premiers peuples, Deuxième Guerre mondiale », Saison 2, épisode 3, 2023.

mises à la disposition des anciens combattants blancs¹⁶. Ces injustices ne font qu'alimenter les revendications nées au cours des deux guerres mondiales et qui ne cessent de s'affirmer par la suite.

Kanehsatà:ke/Oka, 1990 : Le second retour du guerrier

La crise Kanehsatà:ke/Oka, qui s'étend du 11 mars (date de l'érection des barricades à Kanehsatà:ke) au 26 septembre 1990, a durablement marqué les esprits, tant chez les Premières Nations que dans la société québécoise francophone, si bien que ces événements, survenus il y a trente-cinq ans, demeurent encore difficiles à aborder, même dans un contexte pédagogique. Elle marque un moment important dans l'expression des revendications autochtones contemporaines, mais aussi un choc frontal avec la société québécoise francophone, choc qui suscite encore beaucoup d'émotion de part et d'autre.

La crise se situe à l'intersection de trois courants identitaires qui interagissent de manière complexe : l'identité autochtone, celle de la société québécoise francophone et celle, plus floue, du Canada anglais. Les rapports entre les trois groupes sont exacerbés par le fait que l'échec de l'Accord du Lac Meech, lequel devait permettre au Québec d'adhérer à la Constitution de 1982, est acté le 22 juin 1990, ce qui relance le mouvement souverainiste québécois, et qui pave la voie à un nouveau référendum sur l'indépendance. Cet échec est non seulement attribué à l'opposition d'une partie du Canada anglais, mais aussi à l'action d'un individu en particulier, soit Elijah Harper, un député manitobain de la nation crie, qui agit ainsi pour éviter que les revendications autochtones ne sombrent dans l'oubli. Ce dénouement, survenu moins d'un mois avant l'assaut raté de la Sûreté du Québec dans la pinède d'Oka contribue à transformer l'enjeu de la crise qui dépasse largement la (très ancienne) querelle territoriale entre la communauté kanyen'kehà:ka et la municipalité d'Oka¹⁷.

En marge de sa dimension politique, l'épisode de la « Résistance de Kanesatake » peut révéler certains aspects de la culture stratégique des Premières Nations, du moins celle exprimée par les communautés en cause, en raison de la violence des événements (personnifiée par les décès du Caporal Marcel Lemay et de Joe Armstrong¹⁸) et du fait qu'il implique une confrontation avec les Forces armées. Si l'histoire des relations coloniales au Canada est émaillée d'actes de violence commis à l'endroit des Autochtones (le raid de Restigouche en 1981, comme les incidents d'Ipperwash en 1995, en sont de bons exemples), la crise de l'été 1990 ouvre un questionnement sur l'usage de la force comme instrument de résistance et la légitimité des armes dans un processus d'affirmation nationale, soit une réflexion qui oscille entre la « légitime défense » et la nécessité d'amplifier l'expression des revendications dans la sphère politique¹⁹.

C'est dans ce contexte que resurgit l'image du guerrier. Ainsi, l'une des figures centrales de la crise est celle de la confrontation entre le mohawk Ronald « Lasagne » Cross et le soldat Patrick Cloutier, analysée en profondeur par Émilie Guilbeault-Cayer²⁰. À la différence du guerrier réapparu à la faveur des deux guerres mondiales et qui incarne « l'allié de la Couronne », celui qui tient les barricades de Kanesatake et de Kahnawake est associé à la protection de la communauté et de la terre²¹. À l'inverse, dans la société francophone du Québec, le guerrier revêt l'image d'un « criminel armé », à l'agentivité limitée puisqu'il ne sert ultimement que les intérêts du Canada anglais²², et qui n'est pas sans rappeler celle de « l'ennemi iroquois » tout droit sorti des récits de la Nouvelle-France. La crise ouvre certainement, à terme, la voie à la conclusion d'ententes durables avec les Premières Nations (telle que la « Paix des Braves » de 2002), mais aussi à un sentiment de méfiance; la question de la « sécurité intérieure » s'ajoute ainsi aux autres interrogations soulevées par le projet souverainiste à la veille du référendum de 1995²³.

16. R. Scott SHEFFIELD, « Veterans' Benefits and Indigenous Veterans of the Second World War in Australia, Canada, New Zealand and the United States », *Wicazo Sa Review*, vol. 32, no 1, 2017, p. 63-79.

17. Sur les dimensions identitaires de ces événements, voir Amelia Kalant, *National Identity and the Conflict at Oka: Native Belonging and Myths of Postcolonial Nationhood in Canada*, New York, Taylor & Francis Library, 2004.

18. Le premier, caporal dans la Sûreté du Québec est tué lors de l'assaut du 11 juillet 1990. Le second, un aîné mohawk, est terrassé par le choc subit lors de l'attaque à coup de pierres, survenue à Lasalle, contre un convoi de civils évacuant Kahnawake le 26 août.

19. P. Whitney LACKENBAUER, « Carrying the Burden of Peace: The Mohawks, the Canadian Forces, and the Oka Crisis », *Journal of Military and Strategic Studies*, vol. 10, no 2, 29 octobre 2018.

20. Émilie GUILBEAULT-CAYER, « Une image vaut mille mots : la crise d'Oka de 1990 et sa représentation par une photographie », *Conserveries mémorielles. Revue transdisciplinaire*, no 4, 2007, p. 65-79.

21. Taiaiake ALFRED, Ann ROGERS et Pamela PALMATER. *It's All About the Land: Collected Talks and Interviews on Indigenous Resurgence*. Toronto: University of Toronto Press, 2023. Voir aussi Rob LEBLANC, « At the Sacred Intersection of Politics and War: A Discussion of Warrior Societies, Masculine Identity Politics, and Indigenous Resistance Trends in Canada », *The Canadian Journal of Native Studies* 35, no 2, 2015, p. 75-92.

22. Robin PHILPOT, *Oka : Dernier alibi du Canada anglais*, Montréal, VLB, 1991.

23. Jean-Paul BRODEUR, « L'obstacle des troubles intérieurs », dans Alain-G. GAGNON et François ROCHER, dir., *Réplique aux détracteurs de la souveraineté du Québec*, Montréal, VLB éditeur, 1992, p. 103-119.

Les cultures stratégiques autochtones et les forces armées contemporaines

L'étude des cultures stratégiques des diverses Nations autochtones au Canada et au Québec (car rien n'autorise à traiter les expériences de ces diverses nations comme étant uniformes) s'inscrit certainement au sein d'un effort généralisé de redécouvrir les différents aspects des cultures autochtones. Au-delà de l'intérêt politique, social et identitaire que revêt une telle démarche tant pour les principaux intéressés que pour l'ensemble des sociétés québécoise et canadienne, cette redécouverte a des conséquences, dont celle de permettre aux Premières Nations de contribuer à la réflexion et à la mise en œuvre des politiques de sécurité canadiennes, à un moment où le gouvernement et la société prennent conscience de l'importance d'assurer plus vigoureusement la défense de leur pays.

Les Forces armées canadiennes pourraient figurer comme l'une des institutions pouvant trouver un grand intérêt dans la valorisation des cultures stratégiques autochtones. En effet, celles-ci, qui font face à un manque catastrophique de main-d'œuvre, ont entrepris d'augmenter les efforts de recrutement dans différents segments de la population canadienne. En 2019, les Forces canadiennes estimaient que 2,8% de leurs effectifs étaient composés de membres des Premières Nations, de Métis, d'Inuits et de personnes s'auto-identifiant comme autochtones, ce qui reste en deçà de l'objectif fixé à 3,5%²⁴. Un certain nombre de programmes destinés à cette fin ont d'ailleurs été mis en place, tel que le Programme d'enrôlement des Autochtones des Forces armées canadiennes (PEAFAC). Ces objectifs ont notamment été réitérés dans la politique de défense publiée en mai 2024²⁵.

Comme bien des institutions, les Forces canadiennes ne sont pas exemptes de certains travers sociaux, tels que le racisme systémique ou la misogynie, qui peuvent agir comme autant de repoussoirs auprès des populations cibles des campagnes de recrutement et de rétention, qu'il s'agisse des femmes, des membres des Premières Nations ou des Néo-Canadiens²⁶. En marge des programmes destinés à

transformer certains aspects problématiques de la culture militaire, l'un des moyens mis de l'avant est précisément d'encourager les membres des Forces canadiennes issus des Premières Nations ou des communautés du Nord à renouer avec leurs racines culturelles. Il s'agit en particulier avec le « code du guerrier », qui peut prendre des formes différentes d'une communauté à l'autre, mais qui prône l'adoption d'une approche holiste de la vie militaire, intégrant les dimensions spirituelle, cognitive, physique et pratique, comme l'une des voies que peuvent suivre les Autochtones pour guider leur parcours dans les forces armées²⁷.

L'exemple le plus fréquemment cité au Canada de l'intégration réussie des valeurs et savoirs autochtones aux pratiques militaires est celui offert par le corps des Rangers canadiens, qui compte en 2025 environ 5000 membres. Issus d'une expérience acquise au Cours de la Seconde Guerre mondiale sur la côte ouest du Canada, les Rangers sont essentiellement recrutés dans les communautés isolées, ce qui inclut naturellement l'Arctique, mais aussi toutes les régions éloignées des grands centres de chaque province. Ainsi, au Québec, les quelques 700 Rangers (et autant de Rangers juniors) sont regroupés au sein du 2^e groupe de Patrouille des Rangers canadiens (2 GPRC) et disséminés dans une trentaine de communautés²⁸. Les membres des Premières Nations et les Inuits constituent la majorité des effectifs, même si les instructeurs sont généralement des militaires venus du sud du pays.

Concrètement, les Rangers canadiens ont pour missions de signaler aux Forces armées toute activité inhabituelle, d'intervenir comme premiers répondants lors de catastrophes ou d'opérations de recherche et sauvetage, ainsi que d'agir comme guides et mentors pour les militaires réguliers déployés en territoire isolé. Depuis le tournant des années 2000, leur rôle s'est également élargi sur le plan social, notamment à travers l'encadrement du programme des Rangers juniors. Celui-ci vise à répondre aux défis socioéconomiques touchant particulièrement les jeunes des communautés nordiques et autochtones – tels que la dépendance, la dépression ou le suicide – en valorisant leur culture et le savoir ancestral, y compris les techniques de survie sur le territoire. Les instructeurs sont d'ailleurs les

24. MINISTÈRE DE LA DÉFENSE NATIONALE, *Les peuples autochtones dans les Forces armées canadiennes*, https://www.canada.ca/fr/ministere-defense-nationale/nouvelles/2017/06/les_peuples_autochtonesdanslesforcesarmeescanadiennes.html (mis à jour le 26 février 2019).

25. MINISTÈRE DE LA DÉFENSE NATIONALE, *Notre Nord, fort et libre. Une vision renouvelée pour la défense du Canada*. Ottawa, 2024.

26. Felix ODARTEY-WELLINGTON (Major), « Les FAC en tant qu'employeur de choix pour les autochtones et les minorités visibles du Canada », *Revue militaire canadienne*, Vol. 24, no 2, Printemps 2024; Christian LEUPRECHT, « The Demographics of Force Generation: Recruitment, Attrition and Retention of Citizen Soldiers », dans Thomas JUNEAU, Philippe LAGASSÉ et Srdjan VUCETIC, dir., *Canadian defence Policy in Theory and Practice*, Palgrave MacMillan, 2020, p. 179-200.

27. OUELLETTE, WUTTUNEE et SWAN, *op. cit.*

28. P. Whitney LACKENBAUER, Magali VULLIERME et Stéphane ROUSSEL, *L'histoire des Rangers canadiens du Québec. Le 2^e Groupe de Patrouilles des Rangers canadiens*, Otterville (On.), North American and Arctic Defense and Security Network & 2^e Groupe de Patrouilles des Rangers canadiens, 2022. <https://www.naadsn.ca/wp-content/uploads/2022/03/histoire-2GPRC-fr-PWL-MV-SR-apr2022.pdf>

premiers à reconnaître le caractère essentiel du respect de la culture des communautés d'accueil pour être en mesure de mener à bien leur mission, voire pour simplement survivre dans l'environnement où ils doivent opérer. Ainsi, les Rangers forment probablement l'institution militaire canadienne la plus étroitement liée à la culture autochtone.

Conclusion

La prise en compte d'une perspective autochtone dans l'enseignement et l'étude de l'histoire au Canada et au Québec, encore largement dominées par les récits des sociétés francophone et anglophone, permet d'enrichir notre compréhension collective du passé. Elle offre une lecture renouvelée d'événements ou d'expériences qui, à première vue, peuvent sembler partagés, mais qui révèlent des significations et des enjeux distincts lorsqu'ils sont observés depuis des trajectoires autochtones. C'est ce que nous avons tenté de démontrer ailleurs, en confrontant les mémoires québécoise et autochtone de la Seconde Guerre mondiale²⁹.

Plus encore, cette perspective ne devrait pas être limitée aux sphères traditionnellement associées aux revendications

autochtones – comme la santé, l'éducation ou la gestion du territoire. Elle mérite aussi d'être mobilisée dans des champs où sa présence demeure marginale, à l'image de l'histoire des guerres et des conflits armés. En y intégrant les expériences et les récits autochtones, souvent ignorés ou marginalisés, on ouvre la voie à un récit plus nuancé et inclusif, à même de dialoguer avec les mémoires des autres composantes de la société canadienne.

Enfin, cette démarche ne saurait se limiter à un simple changement de point de vue : elle suppose également une transformation des approches méthodologiques. L'intégration des voix autochtones appelle un ajustement des pratiques de recherche, incluant la reconnaissance des épistémologies autochtones, ainsi que l'adoption d'approches comme l'ethnohistoire, qui prennent en compte les traditions orales, les savoirs communautaires et les dynamiques culturelles propres aux Premières Nations. Une telle orientation, à la fois éthique et épistémologique, constitue une étape essentielle vers une historiographie véritablement décolonisée.

29. ROUSSEL, SIOUI et DUMOULIN, *op. cit.*



Connaissances générales et esprit critique face à la désinformation : L'importance de l'enseignement de l'histoire de l'Égypte ancienne au-delà des thèmes populaires

Evelyne Ferron, Collège Mérici

Les annonces de découvertes archéologiques en Égypte, spectaculaires ou non, font fréquemment les manchettes des grands médias généralistes. Il faut dire qu'en raison de la popularité de l'Égypte pharaonique auprès du grand public, les découvertes qui sont réalisées dans ce pays ont une plus grande place médiatique que d'autres fouilles archéologiques ailleurs dans le monde. Ce ne sont toutefois pas toutes les époques ou tous les types de découvertes qui retiennent l'attention. Il faut qu'elles concernent les sujets connus et qui attirent les gens comme les pyramides, des objets associés à des pharaons célèbres, des momies dans leurs beaux cercueils peints, ou des vestiges de temples consacrés à des divinités plus classiques. Les actualités présentées peuvent aussi, tristement, aborder des hypothèses farfelues, contestées par les spécialistes, mais qui font réagir sur les réseaux sociaux. Or, de nombreuses découvertes fascinantes et réelles ont lieu régulièrement en Égypte, mais comme elles ne sont pas liées à ces thèmes populaires, elles intéressent moins les gens, à l'exception des spécialistes et des amateurs de la grande histoire de l'Égypte ancienne. Pourtant, si dès le primaire et le secondaire nous dépassions certains tronc communs en ce qui concerne les connaissances sur cette longue époque fascinante, il y aurait davantage d'intérêt pour d'autres pans de l'histoire égyptienne et donc plus de place médiatique qui leur serait accordée. Les élèves auraient de surcroît davantage de connaissances pour lire certaines nouvelles liées à la pseudo-archéologie avec un esprit critique. En 2025, la désinformation dans le vaste domaine de l'histoire et surtout en histoire ancienne, est un danger bien réel...

La pseudo-archéologie contre l'histoire et l'archéologie de l'Égypte ancienne :

Les chaînes YouTube qui proposent des contenus liés à de supposés grands mystères associés aux civilisations

anciennes abondent et gagnent constamment de nouveaux abonnés en quête de sensations fortes. Les publications du même genre sur les réseaux sociaux comme TikTok et Instagram ont aussi un grand nombre de réactions et de partages, bien plus que la majorité des publications scientifiques basées sur des faits avérés.¹ Même les plateformes de streaming comme Netflix sont récemment entrées dans la danse de l'information spectacle, malgré les récriminations des milieux scientifiques. C'est le cas de la diffusion de la série de pseudo-archéologie « À l'aube de notre histoire », présentée par Graham Hancock et qui véhicule moult mauvaises conceptions et informations sur notre passé, négligeant constamment les résultats de fouilles archéologiques qui contredisent sa vision de la Préhistoire et de l'Antiquité. Des époques pour lesquelles même son cadre chronologique défie toute logique! Il accuse ainsi les archéologues et les historiens de « cacher » la vérité, alors que ces derniers diffusent constamment les résultats de leurs travaux.² Ses livres, qui précèdent la série télévisée, ont rapidement gagné en popularité en jouant la carte de la possibilité d'une civilisation avancée qui aurait disparu de la surface de la Terre après l'écrasement d'une comète il y a 12 900 ans, selon ses dires et aucune preuve tangible. Mais dans le monde du fantasme historique, tout est possible! Toujours selon ses « enquêtes » non appuyées sur la littérature scientifique, les survivants de cette catastrophe auraient permis l'émergence des premières civilisations anciennes comme les Sumériens ou... les Égyptiens.

Voici le genre de contenu facilement accessible pour les étudiants qui, sans connaissances générales solides, n'ont pas les outils pour douter et critiquer ce type de désinformation historique et archéologique. De plus, les vidéos qui cherchent à expliquer des supposés « mystères » cachés sur les civilisations anciennes ont une facture audio et visuelle souvent bien plus attrayantes que les documentaires

-
1. Sur ce sujet, voir entre autres J.-L. Le Quellec, *Des Martiens au Sahara : deux siècles de fakes news archéologiques*, Paris, Éditions Du Détour, 2023, p. 6-8 et l'article de L. J. Richardson, « Using Social Media as a Source for Understanding Public Perceptions of Archaeology : Research Challenges and Methodological Pitfalls », *Journal of Computer Applications in Archaeology*, 2019, vol. 2. no. 1, p. 151-152
 2. F. Dibble, « With Netflix's Ancient Apocalypse, Graham Hancock has declared war on archaeologists », *The Conversation*, 18 novembre 2022, <https://theconversation.com/with-netflixs-ancient-apocalypse-graham-hancock-has-declared-war-on-archaeologists-194881>

de qualité, qui peinent à rejoindre le jeune public. La vulgarisation scientifique reste un enjeu important pour contrer les hypothèses fantaisistes, qui elles n'ont pas besoin d'un vocabulaire précis et complexe pour être comprises. À titre d'exemple, quand un rappeur français comme Maître Gims s'intéresse à des sujets historiques relevant davantage de la fiction que de la réalité, les jeunes sont à l'écoute et adhèrent conséquemment à des visions complètement erronées de l'histoire. Le populaire rappeur a affirmé croire que les pyramides ont été d'anciennes centrales électriques et a partagé sa vision dans une émission diffusée sur YouTube.³ Bien que plusieurs spécialistes aient rapidement démonté cette fantaisie, le mal était fait pour ceux et celles qui sont de plus en plus convaincus que les spécialistes mentent au grand public et cachent des informations importantes. Sans surprise, dans cet univers complotiste, la civilisation égyptienne est une favorite des amateurs de désinformation historique ou de théories extraterrestres.

Quand les fausses informations sur l'Égypte ancienne favorisent les « clics » :

Les dernières années nous ont démontré qu'au nom de la popularité des publications en ligne et de la volonté de générer plus de clics sur un article afin de générer plus de revenus publicitaires, plusieurs grands médias ont osé publier des articles informatifs sur des hypothèses non reconnues par les égyptologues, les historiens et les archéologues, mais qui ont fait grand bruit sur les réseaux sociaux. Quitte à publier d'autres articles plus tard incluant des entrevues avec des spécialistes qui démentent ces affirmations, autant profiter de l'intérêt populaire pour un sujet controversé! Un des sujets en lien avec l'Égypte ancienne qui a fait couler beaucoup d'encre à l'été 2024 concerne une hypothèse sur la construction de la pyramide à degrés du pharaon Djoser à Saqqarah, au sud du Caire. Selon une équipe d'hydrologues, qui a publié ses idées dans la revue PLoS ONE, un vaste système hydraulique, comprenant notamment un monte-charge, aurait permis selon eux d'édifier la plus ancienne pyramide d'Égypte en utilisant la force de l'eau pour faciliter l'élévation de blocs de pierre depuis le centre de la pyramide.⁴

Le comité éditorial de la revue avait demandé des modifications avant la mise en ligne, ce qui témoigne des inquiétudes face au sujet à l'étude. Il n'en demeure pas moins que la publication de telles hypothèses, non basées sur les données archéologiques des lieux ou la documentation scientifique existante, mais appuyées plutôt sur des modélisations hydrologiques et paléoclimatiques, a fait réagir, pour ne pas dire rugir les spécialistes de l'Égypte ancienne. Une fois publiée, cette étude controversée a pu être reprise par les grands médias, qui pouvaient citer PLoS ONE comme la source et ainsi se désengager de la responsabilité de véhiculer de fausses conceptions sur la construction d'une des plus importantes pyramides de l'Égypte.⁵ Et ainsi gagner de précieux clics en surfant sur un phénomène viral lié à la civilisation égyptienne...

Au début du mois d'avril, l'histoire s'est répétée avec les pyramides du plateau de Gizeh, alors qu'une rumeur a enflammé les réseaux sociaux et a été reprise lucrativement par plusieurs grands médias, qu'ils aient cherché à la démentir... ou non. Cette rumeur veut que les célèbres pyramides cachent d'immenses structures souterraines, voire une « cité enfouie ». Avec les technologies actuelles pour étudier ce qui se cache dans le sol sans même avoir à le creuser, cette théorie virale a rapidement été démentie tant par les égyptologues, les archéologues que les géologues. Il faut dire que cette idée a été présentée lors d'une étonnante conférence de presse tenue en Italie par trois chercheurs, qui ne sont aucunement des spécialistes en archéologie ou en égyptologie. Ils ont de plus largement basé leurs hypothèses sur des interprétations contestées d'images radar, confirmant que cette idée quelque peu farfelue n'est basée sur aucune donnée scientifique avérée. Selon eux, ils ont pu identifier huit structures cylindriques, encerclée de ce qui s'apparente à des chemins en forme de spirale, sous la pyramide du pharaon Khephren. Malgré les démentis rapides de nombreux spécialistes de l'Égypte ancienne et des pyramides, la rumeur continue de circuler et d'être partagée.⁶ D'autres médias, comme National Geographic, ont légèrement joué avec les titres de leurs nouvelles en lien avec cette rumeur afin d'attirer l'achalandage sur leur

-
3. P. Ropert, « Les fake news archéologiques prouvent que le mythe se porte très bien malgré la science », Radio-France, 28 avril 2023, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/les-fake-news-archeologiques-prouvent-que-le-mythe-se-porte-tres-bien-malgre-la-science-4174933>
 4. X. Landreau et al., « On the possible use of hydraulic force to assist with building the step pyramid of Saqqara », PLoS ONE, 2024, vol. 19, no. 8, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0306690>
 5. H. Morin, « Pyramide de Djéser : un système hydraulique a-t-il permis sa construction il y a plus de 4 600 ans? », Le Monde, 5 août 2024, https://www.lemonde.fr/sciences/article/2024/08/05/pyramide-de-djeser-un-systeme-hydraulique-a-t-il-permis-sa-construction-il-y-a-plus-de-4-600-ans_6268961_1650684.html et M. Laplace, « En Égypte, la pyramide de Djoser aurait-elle pu être construite grâce à l'énergie hydraulique? » Sciences et avenir, 6 août 2024, https://www.sciencesetavenir.fr/archeo-paleo/archeologie/egypte-la-pyramide-de-djoser-aurait-pu-etre-construite-grace-a-l-energie-hydraulique_179833
 6. Voir entre autres N. De Rosa, « Ville souterraine » sous le plateau de Gizeh : des experts plus que sceptiques », Radio-Canada, 27 mars 2025, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2150730/pyramide-khephren-chercheurs-italiens-cylindres> et D. Mahieddine, « Non, les pyramides égyptiennes ne sont pas les sommets d'obélisques géants enfouis sous terre », EuroNews/AFP, 7 avril 2025, <https://factual.afp.com/doc.afp.com.38MP7T2>

site, pour ensuite démontrer que cette hypothèse n'est en fait basée sur aucune preuve réellement tangible.⁷

Pour comprendre les failles de cette rumeur, il faut donc lire l'article au complet. Si même le grand public tombe facilement dans les pièges de la désinformation et des théories des complots archéologiques en lien avec l'Égypte, difficile pour des élèves du primaire et du secondaire et même les étudiants du niveau collégial de pouvoir bien départager le vrai du faux. C'est ici que les cours consacrés à cette civilisation deviennent importants pour donner des connaissances solides ainsi que des bases d'éléments critiques aux étudiants.

Quelques exemples de sujets qui méritent une place dans le cursus scolaire :

Le temps consacré à la civilisation égyptienne aux niveaux primaire et secondaire est limité et au niveau collégial, ce sont essentiellement les programmes de sciences humaines qui peuvent aborder plus en détail son histoire. Une meilleure inclusion de cette matière dans les cours d'histoire serait certainement souhaitable pour bien l'enseigner, mais comme ce n'est pas le cas présentement, il faut essayer d'être stratégique quant aux choix des sujets égyptiens sélectionnés. Bien qu'en terme de compétences, notamment en univers social, on vise à amener les élèves à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique, les thèmes de l'Égypte ancienne proposés aux étudiants ont tendance à tourner autour de certains clichés grand public comme les pyramides, les pharaons, la relation avec le divin, les hiéroglyphes et la momification.

Ces thèmes sont certes importants et caractéristiques de la civilisation de l'Égypte ancienne, mais ils sont parfois vus sans être bien placés au cœur d'une ligne du temps cohérente. Même les outils pédagogiques à la disposition des enseignants et des élèves, comme le volet « Découverte » du jeu vidéo *Assassin's Creed Origins* d'Ubisoft, ont certes une approche thématique qui fascine et motive les élèves à vouloir en apprendre davantage sur la civilisation égyptienne, mais la place de ces thèmes sur la ligne du temps reste somme toute floue.⁸ Le volet avancé du site *Allô Prof* va dans le même sens. On y présente des sujets égyptiens, sans nécessairement les lier à la grande trame

historique de l'Égypte ancienne.⁹ Il est alors plus laborieux pour les étudiants de comprendre que les pyramides n'ont été construites qu'à une époque précise de la longue histoire de l'Égypte ancienne et qu'il y avait plus distance dans le temps entre une reine gréco-macédonienne comme Cléopâtre et les célèbres pyramides, qu'entre son règne et notre époque à nous. Dans un contexte d'enseignement limité, comment maximiser alors le potentiel du temps alloué à l'Égypte ancienne afin de donner des outils de défense intellectuelle aux étudiants face à la désinformation? Quels pans de la longue histoire égyptienne méritent d'être mis de l'avant? Voici quelques courtes pistes de réflexions...

Une des connaissances de base les plus importantes pour bien comprendre l'histoire de l'Égypte ancienne est la particularité de sa chronologie. Alors qu'en Mésopotamie, pour les mêmes quelques 3000 ans d'histoire, plusieurs civilisations se succèdent, l'Égypte garde un système politique et un cadre social relativement stable. Il n'en demeure pas moins que la société évolue au gré de l'augmentation des échanges commerciaux avec d'autres régions méditerranéennes, des guerres et divers changements technologiques, artistiques et culturels. Mais le système pharaonique, qui perdure jusqu'à l'époque ptolémaïque, fait néanmoins face à des défis et des changements importants au gré des millénaires. Voilà essentiellement comment la ligne du temps de base de l'Égypte ancienne est divisée : en fonction des crises du système pharaonique et de ses restructurations. Et il s'agit là d'un aspect intéressant à présenter aux étudiants et qui se fait rapidement avec un bon appui visuel. Si on exclut la période prédynastique, l'histoire de la civilisation pharaonique est en effet divisée assez simplement en Ancien Empire (2686-2160 AEC), Moyen Empire (2055-1650 AEC) et Nouvel Empire (1550-1069 AEC).¹⁰ Ces grandes époques sont entrecoupées par trois périodes intermédiaires qui marquent chacune une crise de l'État. La première est marquée par des sécheresses qui résultent en une perte de confiance envers ce dieu sur terre qu'est supposé être le pharaon, la deuxième est caractérisée par une importante invasion étrangère qu'est celle des Hyksos et la troisième est associée à des conquêtes et prises de pouvoir par des populations africaines.¹¹

7. C. Moss, « Égypte, une cité secrète enfouie sous les pyramides? », National Geographic, 24 avril 2025, <https://www.nationalgeographic.fr/histoire/egypte-une-cite-secrete-sous-les-pyramides-theorie-archeologie-radar-scan-gizeh-khephren>

8. M-A Éthier, D. Lefrançois et C. Déry, « Utilisation d'Assassin's Creed Origins en classe d'histoire, rétention de connaissances déclaratives et intérêt des élèves pour l'Égypte antique », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 15, 2022, <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2022-v15-rechercheslmm07193/1091402ar/>

9. Allo Prof, « La civilisation du Nil (Égypte) (notions avancées) », Allo Prof, <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/la-civilisation-du-nil-egypte-notions-avancee-h1019>

10. Les dates des différentes époques de la ligne du temps égyptienne peuvent légèrement varier selon les sources.

11. Pour un ouvrage général qui présente clairement ces bases, voir D. Agut et al. *L'Égypte des pharaons, de Narmer à Dioclétien*, Paris, Belin, 2016.

Chaque période intermédiaire force les aspirants au retour du pouvoir des pharaons à apporter des changements dans les modes de gestion politique et agricole, mais aussi de protection de l'Égypte. Une présentation générale de ces tranches chronologiques en classe est importante, car elle aide, à titre d'exemple, à comprendre pourquoi la construction des pyramides a été essentiellement limitée à l'époque de l'Ancien Empire. En effet, après la perte de confiance envers les pharaons, la population égyptienne a pillé les célèbres pyramides, des tombeaux royaux facilement identifiables. En sachant ces faits, les élèves seront plus critiques face aux fausses nouvelles régulières sur la possibilité de trouver le trésor caché de la pyramide du pharaon Chéops. Ils sauront que les grandes pyramides ont été pillées il y a plus de 4000 ans! À partir du Moyen-Empire, les pharaons vont plutôt choisir les hypogées, soit des galeries creusées à même les collines et falaises rocheuses, afin de cacher le lieu de leur maison d'éternité pour éviter qu'elle ne soit pillée. La tradition se poursuit à l'époque suivante avec un véritable complexe de tombeaux creusés à même le roc, soit ceux de la célèbre Vallée des Rois. Voilà une façon somme toute rapide de parler du thème des tombeaux de l'Égypte ancienne, tout en les plaçant dans leur évolution sur la ligne du temps.

Les pharaons eux-mêmes intéressent les élèves, mais ce sont souvent les plus connus du grand public qui leur sont présentés comme Akhénaton, Toutankhamon, Ramsès II et, pour la période ptolémaïque, Cléopâtre. Pourtant, un des pharaons les plus intéressants du point de vue de ses actions politiques, militaires et diplomatiques est Thoutmosis III (1481-1425), celui pour qui la reine Hatshepsout a assuré la régence lorsqu'il était trop jeune pour régner. Moins connu du grand public que Ramsès II, il retient moins l'attention des grands médias et conséquemment... reste moins connu que les pharaons nommés précédemment! L'année dernière, des archéologues ont par ailleurs mis au jour un lieu de repos pour lui et ses troupes, une découverte liée au monde militaire assez rare en ce qui a trait à l'Égypte ancienne.¹² Il faut dire que ce pharaon est associé à des stratégies militaires mais aussi diplomatiques et culturelles assez uniques dans l'Antiquité.

Bien qu'il ait hérité d'un royaume prospère et pacifié, les menaces venant du couloir syro-palestinien étaient assez inquiétantes pour qu'il opte pour une stratégie défensive-offensive. Autant attaquer en premier pour mieux sécuriser les frontières du pays. Cette stratégie le confronte à plusieurs clans et royaumes du Levant, dont le royaume de Megiddo,

situé au nord d'Israël. En 1478 avant notre ère, avec plus de 10 000 soldats, il ose une attaque rapide et surprenante, provoquant de ce fait une bataille pour laquelle nous avons le récit dans les Annales de Thoutmosis III et dont les textes sont gravés sur les murs du temple du dieu Amon dans le complexe de temples de Karnak.¹³ Selon ces textes fortement teintés de propagande, Thoutmosis III aurait été à l'avant de ses troupes pour mener la charge, son armure brillant au soleil! Mais la ville même de Megiddo était prête à résister et les Égyptiens ont monté alors un long siège, parvenant à détourner leurs sources d'eau et forçant éventuellement leurs adversaires à se rendre. Thoutmosis III a ensuite saisi leurs terres, leurs richesses et imposé un lourd tribut agricole qui est venu contribuer à la richesse du royaume d'Égypte. Il a poursuivi ses conquêtes dans le couloir syro-palestinien dans le cadre d'une quinzaine d'opérations militaires et a pris une décision aussi rarissime qu'étonnante à l'époque : il a capturé les fils aînés de plus de 36 chefs de clans et rois de la région et les a amenés en Égypte. L'objectif? Les familiariser avec la culture et surtout la langue égyptienne afin d'établir des relations diplomatiques durables dans le futur. En effet, quand le père d'un de ces jeunes hommes mourait, le fils retournait chez lui, ami de l'Égypte.¹⁴ En comparaison, un pharaon comme Ramsès II, que l'on étudie pour le traité de paix résultant de la bataille de Qadesh contre les Hittites, a un parcours militaire bien moins complexe et glorieux. En présentant Thoutmosis III aux élèves, nous offrons un portrait moins souvent mis en évidence pour cette civilisation qui est son côté guerrier et belliqueux.

En effet, bien que la militarisation de l'Égypte pharaonique soit assez tardive si on la compare entre autres aux civilisations mésopotamiennes, les Égyptiens en sont venus à développer une armée solide, efficace et bien entraînée dès la fin de la deuxième période intermédiaire. Dès le début du Nouvel Empire, les pharaons assument désormais un nouveau rôle, soit celui de chef de guerre! Les causes de cette militarisation sont aussi intéressantes à enseigner. Les Égyptiens ont toujours eu le désert comme protection naturelle contre les invasions et ils ont au départ davantage mis l'accent sur leur flotte pour protéger notamment leur accès par la mer Méditerranée. Former des bataillons bien entraînés, avec des milliers de soldats, n'a pas été au cœur des priorités à l'époque de l'Ancien et du Moyen Empire. C'est une invasion étrangère, celle des Hyksos, qui change leur histoire à cet égard. Ce peuple venu de la Palestine a réussi à conquérir rapidement près de la moitié du territoire de l'Égypte ancienne et à maintenir sa domination sur cette région pendant près d'un siècle. Ils ont même construit une

12. S. Anderson, « This Ancient Building May Have Served as a Rest Stop for an Egyptian Pharaoh's Army », *Smithsonian Magazine*, 6 mai 2024, <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/this-ancient-building-may-have-served-rest-stop-egyptian-pharaohs-army-180984306/>

13. T. Wilkinson, *The Rise and Fall of Ancient Egypt*, New York, Random House, 2010, p. 216-218.

14. *Ibid.*, p. 218-221.

capitale dans le nord du pays, nommée Avaris. Il s'agit dès lors d'une longue période pendant laquelle les Égyptiens ont à comprendre cette invasion qui a chamboulé leur vie, mais aussi qui les force à étudier les stratégies et les formations militaires de leurs ennemis pour graduellement créer une armée efficace pour les combattre et les chasser. Dès que leur victoire est assurée par le général Ahmosis, l'Égypte entre dans son âge d'or, le Nouvel Empire et le pharaon est maintenant représenté en chef guerrier, debout sur son char devant ses troupes et décochant ses flèches mortelles!

Si les étudiants ont ne serait-ce qu'une petite idée de l'existence des Hyksos et de ce qu'ils ont fait en Égypte, certaines découvertes archéologiques et scientifiques pourraient conséquemment capter leur attention. Les textes égyptiens mentionnent que les Hyksos gardaient parfois les mains coupées de leurs ennemis comme trophées et pour compter combien d'hommes ils avaient tué au combat. Les vestiges de l'ancienne capitale hyksos, Avaris, ont été identifiés et sur le site, des mains coupées ont été découvertes depuis 2011. En 2023, une première analyse ostéologique d'une douzaine de mains enterrées dans le palais de l'ancienne capitale est venue en partie confirmer ce que les sources épigraphiques et iconographiques nous racontent sur ces mains trophées collectées par les Hyksos.¹⁵ Nous sommes loin des théories extraterrestres, mais de telles découvertes et études scientifiques brossent un portrait moins connu de l'histoire égyptienne. Et quelque peu plus macabre!

Une place réservée à l'archéologie et ses méthodes?

Pour détourner l'attention des jeunes des théories fantaisistes, rien de mieux que de les intéresser à l'archéologie à travers la présentation des civilisations anciennes comme l'Égypte! En les initiant davantage au travail des archéologues et à leurs méthodes de travail, mais aussi à celles des historiens ou même des papyrologues, nous contribuons à aiguïser leur esprit critique lorsqu'ils voient des vidéos sur les « mystères » de l'Égypte ancienne. Pour chaque thème, populaire ou non, enseigné sur l'Égypte des pharaons, il existe des découvertes archéologiques récentes pour venir appuyer le propos.

Un des coups d'éclat des dernières années vient à la fois de l'archéologie et de la papyrologie. Il s'agit de la mise au jour de feuilles de papyrus froissées, préservées par la

sécheresse du désert, qui sont venus donner l'arme ultime aux égyptologues pour déconstruire la fausse théorie sur l'utilisation d'esclaves pour la pyramide de Chéops. La découverte a été réalisée par l'équipe menée par l'égyptologue Pierre Tallet en 2013, sur le site de Ouadi el-Jarf, qui était jadis un port donnant sur la mer Rouge, utilisé notamment au début de la IV^e dynastie pour atteindre les mines de turquoise et de cuivre du sud-ouest de la péninsule du Sinaï.¹⁶ Ils ont découvert une série de feuilles de papyrus, dont un lot constitué de journaux de bord qui concernent plusieurs mois d'activité d'une équipe de marins, décrivant entre autres des missions effectuées sous la direction de l'inspecteur Merer, qui détaille quant à lui le transport par voie fluviale de blocs de calcaire des carrières de Toura vers le chantier de la grande pyramide de Chéops, alors en construction sur l'autre rive du Nil.¹⁷

Non seulement la traduction de Pierre Tallet nous offre un regard unique sur le chantier de construction de la célèbre Grande pyramide, mais certains extraits mentionnent de surcroît les travailleurs sur le chantier de construction lui-même et comment ils sont payés en vivres comme de la bière et des vêtements. Les photographies de ces papyrus chiffonnés et une fois nettoyés sont facilement accessibles en ligne et peuvent contribuer à réaliser un court atelier sur l'apport de l'archéologie et de la papyrologie quant aux connaissances sur la construction d'une des sept merveilles du monde.

Sans déroger au cursus scolaire de base, l'inclusion des découvertes archéologiques et de thèmes historiques moins conventionnels en lien avec l'Égypte ancienne peut avoir deux grandes utilités principales en classe : élargir les connaissances des étudiants au-delà des clichés populaires et les aider à être plus curieux et surtout critiques face aux informations qui circulent constamment sur cette civilisation, qui a une histoire plurimillénaire!

Médiagraphie

AGUT, D. et al. *L'Égypte des pharaons, de Narmer à Dioclétien*, Paris, Belin, 2016.

ALLO PROF, « La civilisation du Nil (Égypte) (notions avancées) », Allo Prof, <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/la-civilisation-du-nil-egypte-notions-avancee-h1019> (Consulté le 10 avril 2025)

15. J. Gresky, « First osteological evidence of severed hands in Ancient Egypt », *Scientific Reports*, vol. 13, 2023, <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32165-8>

16. P. Tallet, *Les Papyrus De La Mer Rouge I: Le Journal De Merer*, Le Caire, IFAO, 2022, p.3-4.

17. *Ibid.*, p. 12-22.

- ANDERSON, S. « This Ancient Building May Have Served as a Rest Stop for an Egyptian Pharaoh's Army », *Smithsonian Magazine*, 6 mai 2024, <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/this-ancient-building-may-have-served-rest-stop-egyptian-pharaohs-army-180984306/> (Consulté le 12 février 2025)
- DE ROSA, N. « Ville souterraine » sous le plateau de Gizeh : des experts plus que sceptiques », *Radio-Canada*, 27 mars 2025, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2150730/pyramide-khephren-chercheurs-italiens-cylindres> (consulté le 2 avril 2025)
- DIBBLE, F. « With Netflix's Ancient Apocalypse, Graham Hancock has declared war on archaeologists », *The Conversation*, 18 novembre 2022, <https://theconversation.com/with-netflixs-ancient-apocalypse-graham-hancock-has-declared-war-on-archaeologists-194881> (Consulté le 3 février 2025)
- ÉTHIER, M.-A, LEFRANÇOIS, D. et DÉRY, C. « Utilisation d'Assassin's Creed Origins en classe d'histoire, rétention de connaissances déclaratives et intérêt des élèves pour l'Égypte antique », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 15, 2022, <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2022-v15-rechercheslmm07193/1091402ar/> (Consulté le 2 février 2025)
- GRESKY, L et al. « First osteological evidence of severed hands in Ancient Egypt », *Scientific Reports*, vol. 13, 2023, <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32165-8> (Consulté le 20 février 2025)
- LANDREAU, X. et al., « On the possible use of hydraulic force to assist with building the step pyramid of Saqqara », *PLoS ONE*, 2024, vol. 19, no. 8, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0306690> (Consulté le 19 février 2025)
- LAPLACE, M. « En Égypte, la pyramide de Djoser aurait-elle pu être construite grâce à l'énergie hydraulique? » *Sciences et avenir*, 6 août 2024, https://www.sciencesetavenir.fr/archeopaleo/archeologie/egypte-la-pyramide-de-djoser-aurait-elle-etre-construite-grace-a-l-energie-hydraulique_179833 (Consulté le 28 janvier 2025)
- LE QUELLEC, J-L. *Des Martiens au Sahara : deux siècles de fakes news archéologiques*, Paris, Éditions Du Détour, 2023.
- LOVATA, T. R. *Inauthentic Archaeologies Public Uses and Abuses of the Past*, New York, Routledge, 2016.
- MAHIEDINNE, D. « Non, les pyramides égyptiennes ne sont pas les sommets d'obélisques géants enfouis sous terre », *EuroNews/AFP*, 7 avril 2025, <https://factuel.afp.com/doc.afp.com.38MP7T2> (Consulté le 9 avril 2025)
- MORIN, H. « Pyramide de Djéser : un système hydraulique a-t-il permis sa construction il y a plus de 4 600 ans? », *Le Monde*, 5 août 2024, https://www.lemonde.fr/sciences/article/2024/08/05/pyramide-de-djeser-un-systeme-hydraulique-a-t-il-permis-sa-construction-il-y-a-plus-de-4-600-ans_6268961_1650684.html (Consulté le 28 janvier 2025)
- MOSS, C. « Égypte, une cité secrète enfouie sous les pyramides? », *National Geographic*, 24 avril 2025, <https://www.nationalgeographic.fr/histoire/egypte-une-cite-secrete-sous-les-pyramides-theorie-archeologie-radar-scan-gizeh-khephren> (Consulté le 25 avril 2025)
- RICHARDSON, L. J., « Using Social Media as a Source for Understanding Public Perceptions of Archaeology: Research Challenges and Methodological Pitfalls », *Journal of Computer Applications in Archaeology*, 2019, vol. 2. no. 1, p. 151-162
- ROPERT, P. « Les fake news archéologiques prouvent que le mythe se porte très bien malgré la science », *Radio-France*, 28 avril 2023, <https://www.radiofrance.fr/franceculture/les-fake-news-archeologiques-prouvent-que-le-mythe-se-porte-tres-bien-malgre-la-science-4174933> (consulté le 18 février 2025)
- TALLET, P. *Les Papyrus De La Mer Rouge I: Le Journal De Merer*, Le Caire, IFAO, 2022.
- WILKINSON, T. *The Rise and Fall of Ancient Egypt*, New York, Random House, 2010.

Un jugement critique à l'heure de l'IA : une compétence plus que jamais nécessaire?

Laurent Di Pasquale, conseiller pédagogique pour l'École branchée

Que dira-t-on à nos élèves qui se demanderont comment distinguer la réalité de la fiction? À cette question, un professeur d'histoire pourrait tout d'abord répondre qu'il est nécessaire de savoir d'où l'on vient, de comprendre le chemin qui nous a menés jusqu'à ce présent. Pour ce faire, la consultation de traces, quelles qu'elles soient, permettra de mettre en perspective les faits historiques, à travers des sources vérifiées et fiables. Les historiens auront, au préalable, effectué ce regard critique sur celles-ci. Cette démarche de jugement critique nous permettra, au quotidien, d'avoir une représentation qui tend à se rapprocher au maximum de l'exactitude des faits.

Oui, mais - car il y a un mais : cette démarche est actuellement complexifiée avec l'avènement des différents outils d'intelligence artificielle, pouvant amener n'importe qui à produire des faux, avec une qualité telle qu'un croisement complexe d'informations sera nécessaire pour démêler le vrai du faux. Si le jugement critique était transmis au regard des faits passés, tout en transposant ses réflexes aux faits présents, il est plus que jamais nécessaire de remettre celui-ci à l'avant-plan des compétences à transmettre. Notons-le tout de suite : c'est un enjeu sociétal qui dépasse le cours d'histoire.

Ainsi, nous pouvons avoir une représentation exacte de ce qu'est notre passé, tout en ayant du mal à distinguer la réalité présente. Tout un paradoxe qu'il faudra prendre en compte afin de permettre aux élèves de répondre par eux-mêmes à cette question d'introduction : dans quelle société grandiront-ils?

1. L'IA, et une perte de l'esprit critique?

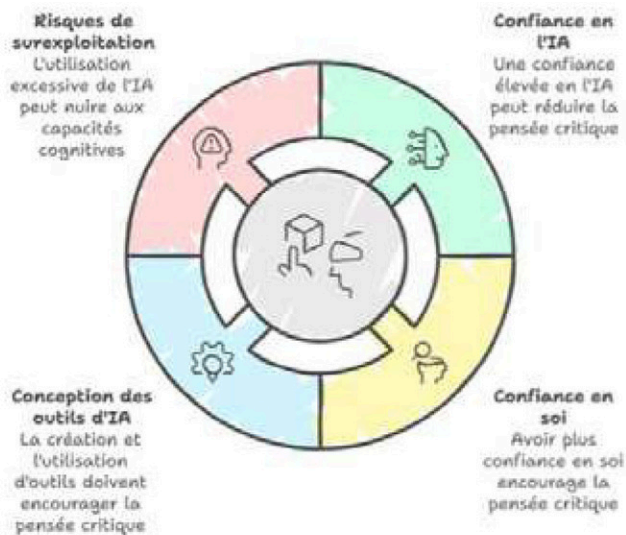
Le passage suivant a été généré par IA (avec *NotebookLM*), j'ai l'honnêteté de vous le signaler pour ne pas berner votre jugement critique :

« Une récente recherche a pu examiner l'impact de l'IA générative sur la pensée critique ». Elle met en évidence que la confiance accrue dans l'IA est corrélée à une diminution de l'effort perçu et de l'engagement dans la pensée critique, tandis qu'une plus grande confiance en ses propres compétences est liée à un effort perçu plus important et à un exercice accru de la pensée critique. L'étude identifie des facteurs qui motivent ou entravent la pensée critique lors de l'utilisation de l'IA, et constate que l'IA modifie la nature de l'effort cognitif, passant de la collecte d'informations à leur vérification, de la résolution de problèmes à l'intégration des réponses de l'IA, et de l'exécution des tâches à la supervision de l'IA. Les résultats mettent en lumière des défis de conception pour les outils d'IA générative visant à soutenir et à améliorer la pensée critique dans le contexte du travail du savoir. »

Utilisons cet exemple pour appliquer ces mêmes informations. Bien que j'aie utilisé une intelligence artificielle pour générer ce court extrait, il serait dangereux pour mon esprit critique de me contenter de copier-coller celui-ci sans aucune vérification. Bien que j'aie conscience des possibilités offertes par les nouveaux modèles d'intelligence artificielle, en matière d'analyse et de formulation, je continue d'exercer mon jugement critique en faisant confiance à ma propre intelligence humaine. Selon cette étude, en gardant la main sur ce processus, je continue d'exercer mes capacités cognitives et je préserve mon esprit critique.

C'est un premier constat intéressant : oui, il existe certains risques quantifiables liés à l'usage de l'IA en ce qui concerne la détérioration de notre esprit critique. Mais la nuance est importante : on peut également prendre conscience de ce problème pour profiter de ces nouvelles possibilités, tout en se préservant.

Impact de l'IA sur la pensée critique



Visuel créé via Napkin.IA, à partir de la recherche suivante : <https://www.microsoft.com/en-us/research/publication/the-impact-of-generative-ai-on-critical-thinking-self-reported-reductions-in-cognitive-effort-and-confidence-effects-from-a-survey-of-knowledge-workers/>

Cette recherche met également en avant la nécessité de concevoir et déployer des utilisations de l'IA qui encouragent la pensée critique. Concernant ce point, pouvoir maîtriser la littératie à l'IA (ensemble de connaissances nécessaires pour comprendre son fonctionnement et ses enjeux) sera plus que jamais indispensable. Ce point était d'ailleurs cité comme un des enjeux du développement de l'IA dans notre société par le conseil de l'innovation du Québec.

2. Littératie à l'IA

La première étape, pour les enseignants comme pour les élèves, sera d'acquérir une littératie à l'IA suffisamment développée, dans le but de transposer cette compétence fondamentale à tout sujet de société. Amener les faits passés à servir la compréhension du présent, en y ajoutant les modifications profondes que peut entraîner l'IA sur ces sujets. Amener les élèves (et les enseignants) à comprendre quelles sont les possibilités des présents modèles de génération, tout comme les enjeux que leur utilisation représente, permettra de construire une base solide pour appliquer cette compétence.

Une maîtrise de la littératie peut impliquer, au niveau historique, des parallèles intéressants à effectuer pour faire travailler son jugement critique. Quelques exemples de questions :

- « Quel aurait été l'impact sur la propagande nazie de l'utilisation d'un modèle de génération d'image ? »

- « Dans quelle mesure l'utilisation d'une intelligence artificielle aurait accentué la persécution de certains opposants politiques dans le passé ? »
- « Quelle influence l'usage d'une intelligence artificielle aurait-elle pu avoir sur le krach boursier de 1929 ? »

La manipulation médiatique ne datant pas d'hier, il sera intéressant de mettre en perspective cette récurrence du phénomène, avec cette fois-ci de nouveaux outils à la disposition de la propagande. On se souviendra par exemple de cette photo de Staline, qui, après modification, faisait disparaître d'autres protagonistes présents :



À droite de Staline sur la première photographie, Nikolaï lejov n'apparaît plus sur la seconde. Source de l'image ré-utilisée : https://arnography.fr/retouche_photos_anciennes/retouche-photographique-petite-histoire-censure-sous-staline/

La comparaison suivante est satirique, mais elle donne un exemple des possibilités de l'intelligence artificielle en termes de qualité de génération. Si Staline avait eu accès à des modèles d'intelligence artificielle, quel aurait été l'impact en termes d'autorité et de manipulation de la population?



Image satirique présentant Trump à la façon de Staline avec Elon Musk à ses côtés, qui est effacé sur la seconde image.

Source : Compte Twitter Anonymous, requête utilisée inconnue.

Ainsi, ce type de comparaison aura en toile de fond une volonté profonde de faire le lien avec le présent. On le voit, il faut autant être conscient des enjeux sociétaux que de l'aspect technique. Comprendre les faits passés et leurs impacts sur notre société pour ensuite les transposer à l'évolution technologique et ses nouvelles possibilités (pour le meilleur ou pour le pire).

3. Adapter l'esprit critique à l'ère de l'IA

Les bases de l'esprit critique pourraient bien être amenées à évoluer pour appréhender au mieux ces changements structurels et numériques de notre société. Ainsi, voici quelques propositions qu'il pourrait être judicieux de prendre en compte :

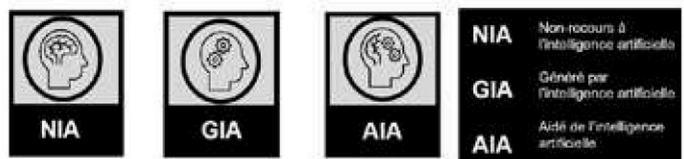
Lors de l'analyse d'un document, l'élève peut être amené à distinguer un travail d'une trace du passé. Dans ce cas, comment positionner la production d'une IA durant cette étape?

S'agit-il d'une trace ou d'un travail, selon que l'IA s'exprime de manière contemporaine sur certains faits? Même si on est encore loin de devoir avoir ce genre de considérations, il est toutefois intéressant d'envisager cette possibilité. De plus, poser la question, c'est d'une certaine manière développer le jugement critique de nos élèves sur cette future possibilité.

La nature d'un document peut également être enrichie par la précision « généré par une IA », afin de permettre aux élèves de s'habituer à distinguer des contenus créés par des humains de ceux produits par des algorithmes.

Concernant l'évolution des critères de pertinence, il y aura également de nouveaux points à prendre en considération. Considérer l'IA comme une source infaillible, c'est oublier que les modèles eux-mêmes recommandent une vérification des informations générées. Les inexactitudes ne touchent pas uniquement à la qualité de l'information fournie, elle peut par ailleurs être impactée dans la manière de la représenter, avec différents biais de génération (exemple : des images qui mettront en avant de manière disproportionnée une minorité dans un certain contexte donné). Ainsi, le jugement critique de l'élève devra s'exercer à la fois sur le fond et sur la forme de l'information. Un dernier article faisait référence de la production d'une fausse information dans 30% des cas.

Aussi, lorsqu'on se penche sur la pertinence d'un auteur, devra-t-on à l'avenir s'interroger sur le fait qu'il ou elle utilise l'intelligence artificielle pour produire certains travaux? Les différents types de référencement permettraient d'avoir une traçabilité et une transparence dans le savoir. À l'heure actuelle, de nouvelles précisions concernant l'écriture avec ou sans IA sont apparues :



Il est dès lors légitime de revoir les critères de pertinence, en amorçant une réflexion approfondie sur la manière d'intégrer efficacement ces nouvelles références.

À l'heure actuelle, les contenus générés par l'IA peuvent parfois être difficiles à détecter, tant la qualité de la génération égale, voire surpasse, celle produite par la main humaine. La génération d'une image ou d'une vidéo par IA peut facilement, aujourd'hui, tromper l'œil humain. Le croisement d'informations et de sources, à l'aide d'outils numériques, permettra de faire tomber les masques de cette tromperie.

L'enjeu dépasse les simples faits historiques. D'un point de vue sociétal, ce type de manipulation (les *deepfakes*) pourrait bien faire de nous des victimes potentielles. Hameçonnage, intimidation en ligne, cyberviolence : les dérives d'une telle pratique sont nombreuses. Ainsi, ce qu'on tentera de mettre en lumière pour alerter sur la manipulation des faits passés sera d'autant plus en lien avec le présent. Adapter l'esprit critique à l'ère de l'IA, ce sera, plus que jamais, établir des liens avec ces différentes problématiques, afin de faire prendre conscience à nos élèves que l'étude de l'histoire n'est en rien déconnectée du présent.

4. Des outils, des ressources pour développer la littératie?

On le voit, l'enjeu est de taille. Il fait intervenir à la fois l'acquisition d'un ensemble de savoirs de base, permettant d'enrichir ce jugement critique 2.0, ainsi qu'un ensemble de représentations et de possibilités propres à l'intelligence artificielle. Face à ce défi, l'enseignant (d'histoire ou d'une autre discipline) recherchera certainement des moyens d'exercer ses élèves à cette compétence.

D'un point de vue tout à fait pratique, la vérification de la source d'une image peut, par exemple, se faire à l'aide d'une recherche inversée (comme avec Google Lens). Cet outil constitue une porte d'entrée simple pour vérifier la provenance et les informations relatives à une image partagée.

De même, si vous êtes un utilisateur de Teams, l'utilisation d'un accélérateur d'apprentissage, tel que la « Progression de la recherche », vous permettra d'initier vos élèves à la recherche de sources fiables sur le Web, en lien avec une tâche donnée. Si vous souhaitez en savoir plus à ce sujet, n'hésitez pas à consulter notre mur de ressources à la fin de l'article.

Cependant, les vérifications pratiques, de même que la maîtrise des outils et des processus de validation de l'information, doivent s'accompagner de l'acquisition de notions permettant de mieux comprendre l'IA et son fonctionnement. Afin d'accompagner les élèves dans ces apprentissages liés à la littératie, différentes ressources en ligne sont disponibles, permettant d'aborder des contenus connectés ou non.

a) Des ressources déconnectées

Comme on a pu l'expliquer précédemment, développer son jugement critique à l'ère de l'IA, c'est acquérir un minimum de littératie sur le sujet. Aussi, des activités déconnectées peuvent être menées, sans recourir à l'IA, afin de débiter sur cette voie.

Les ressources disponibles sur le site Web de La Scientothèque (organisme belge) permettent, par exemple, d'amorcer la réflexion avec ses élèves sur l'histoire du développement des outils d'IA dans nos sociétés, le fonctionnement d'un algorithme et les biais que cela peut entraîner.

Kids Code jeunesse propose également différents jeux éducatifs, sous la forme de fiches d'activités à imprimer et à utiliser. Le tout est réparti par niveau de difficulté, ce qui peut orienter l'enseignant.

b) Des ressources connectées

Deux applications pourraient être intéressantes à tester. Elles proviennent du créateur belge Dries Depoorter et ont été développées dans le cadre d'un projet européen. Les deux expériences proposées permettent à l'utilisateur de tester deux interfaces qui utilisent, en arrière-plan, un algorithme de reconnaissance faciale (pouvant s'apparenter à une utilisation réelle sur nos outils numériques du quotidien).

Bien que ces sites utilisent un algorithme qui simule une IA, les données de l'utilisateur sont sécurisées et respectent des normes strictes du RGPD (lois européennes sur la protection des données personnelles). À la suite des deux expériences, l'utilisateur est amené à s'interroger sur la place de la reconnaissance faciale dans nos sociétés et sur son utilisation de plus en plus répandue.

How normal am I? : Première des deux expériences qui, bien qu'elle soit en anglais, permettra à vos élèves de se questionner sur l'usage de la reconnaissance faciale dans notre société. De quoi exercer leur esprit critique face à l'utilisation d'une telle technologie.

Are You You? : Deuxième site, qui permettra de préciser l'usage de la reconnaissance faciale en mettant l'accent sur les biais pouvant être présents dans ce type d'utilisation. Une question intéressante à poser à la suite de cette expérience pourrait être : peut-on réellement échapper à la reconnaissance faciale dans nos sociétés?

Cet exercice pourrait parfaitement être mis en lien avec le jugement critique que nous tentons de développer chez nos élèves. De plus, rappelons qu'au Québec, l'une des dimensions de la compétence numérique (« 11. Développer sa pensée critique à l'égard du numérique ») peut venir soutenir notre objectif de faire acquérir ce jugement critique à nos élèves.

c) Des robots conversationnels

Certains robots peuvent être créés avec l'objectif d'aiguiser le jugement critique des élèves, ou des enseignants. Monsieur Biais Cognitif permet par exemple de découvrir différents biais cognitifs qui peuvent affecter notre jugement critique. Il propose également différents exercices, basés sur des situations concrètes que nous pouvons vivre.



Monsieur Biais Cognitifs

Par Laurent Di Pasquale

Chat pédagogique sur les biais cognitifs avec expériences interactives.

Le robot Fait ou Fake, des RochDur (un couple de formateurs belges), propose par ailleurs de distinguer les faits réels des fausses informations. Ainsi, l'IA est utilisée pour exercer cette même compétence qu'elle peut mettre à mal. Ainsi, et en maîtrisant les instructions données au robot conversationnel, ces derniers peuvent être mis à la fois au service du développement du jugement critique de nos élèves, ainsi qu'au développement de la dimension de la compétence numérique déjà citée précédemment.



FAIT ou FAKE ?

Par Les RochDur

Deviens expert en détection de fake news et affûte ta pensée critique face à la désinformation !

Juste après l'introduction de cet article, il était question de la perte de pensée critique liée à l'usage de l'IA. Il était également mentionné que l'utilisation (et la conception) de tels outils devait permettre de favoriser l'exercice de cette pensée critique. On retrouve bien ici cette intention, qui correspond aux objectifs de ces deux robots respectifs. L'utilisateur est invité à la mettre en pratique grâce à une discussion qui l'engage activement dans cette démarche de réflexion.

4. Conclusion

Le jugement critique : cette habileté qui nous permet encore de distinguer la fiction du réel. À l'heure où de nombreuses personnes souhaiteraient la détourner au profit

de projets bien moins citoyens et démocratiques, la place de l'enseignant, quel que soit son domaine d'enseignement, devrait être d'exercer, du moins de manière transversale, cette capacité primordiale. Une compétence qui, comme nous avons pu le voir, doit être prête à évoluer, à s'adapter à de nouvelles réalités, menant à des fictions de plus en plus complexes à déchiffrer.

Outre l'acquisition d'une démarche et d'une littératie nécessaires à cette compréhension, il conviendra de mobiliser une autre aptitude bien humaine pour faire face à ce défi d'adaptation – pour les enseignants comme pour notre société : la collaboration, sans laquelle cette vitesse de changement surpassera peut-être tous nos désirs de progrès.

Envie de retrouver toutes les ressources citées dans cet article? N'hésitez pas à vous rendre dans ce mur collaboratif spécialement créé pour l'occasion!

Lien vers ce mur collaboratif : bit.ly/TracelA



Laurent Di Pasquale

Conseiller pédagogique pour l'École branchée

Enseigner une histoire inclusive des expériences et perspectives des Juifs, des Noirs, des Arabes et des musulmans dans l'histoire du Québec – approche et exemple d'une activité pédagogique

Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke et Sivane Hirsch, Université Laval

Alors que les enseignantes et les enseignants d'histoire souhaitent proposer à leurs élèves une *histoire du Québec et du Canada* présentant une diversité de perspectives et de récits, la manière de le faire ne va pas de soi (Moisan et Warren, 2023). Quelles perspectives mettre de l'avant? Comment choisir, s'il est impossible de les inclure toutes? Pourquoi ajouter ces perspectives et expériences dans le cours d'histoire? Comment s'y prendre pour le faire? Quand est-il nécessaire de le faire? Si l'on a identifié les perspectives à présenter dans son cours, encore faut-il trouver les bonnes ressources pour le faire. Or beaucoup de ressources complémentaires au matériel officiel existent, il n'est pas toujours aisé de se servir de celles-ci puisqu'il faut encore les trouver, les consulter, les synthétiser, les adapter pour rencontrer les apprentissages ciblés pour les élèves. Une fois les contenus identifiés, comment les inclure? Comme des savoirs « en plus », en parallèle au programme? Comment offrir aux élèves une variété de points de vue alors que le programme et le matériel pédagogique disponibles offrent peu de matière à cet égard? À quoi sert-il de faire des capsules « diversité » si ce contenu ne se trouve pas évalué dans un examen? Et si le matériel est là, comment s'assurer qu'on transpose correctement ces expériences et perspectives, sans les essentialiser ou les folkloriser?

C'est notamment pour répondre à ces besoins et questionnements que nous avons conçu les guides « Brève histoire des communautés... » portant sur les expériences et perspectives historiques des communautés noires¹, juives, arabes et musulmanes au Québec. Dans une première version de ces trois guides, nous avons opté pour une organisation des contenus faisant voir les particularités de ces histoires, en focalisant sur une histoire thématique et chronologique, qui comprenait les thèmes des migrations, de l'organisation communautaire, des contributions et des luttes pour les droits et libertés. Cette manière d'organiser les contenus présentait l'avantage de se centrer sur les

expériences de ces communautés en mettant en évidence les repères chronologiques et les événements marquants qui leur sont propres, mais cela avait pour effet d'éloigner ces récits de la trame narrative qu'on trouve dans le programme d'histoire du Québec et du Canada. De ce fait, il était plus difficile pour les enseignantes et enseignants d'intégrer ces contenus de manière plus organique dans le cours, sans en faire un sujet « à part ». Les nouvelles moutures des *Brèves histoires...* facilitent plutôt l'inclusion de ces contenus dans le cours d'histoire, car elles sont construites en suivant la logique du programme d'*histoire du Québec et du Canada* du 2^e cycle du secondaire.



1. À noter que la Brève histoire des communautés noires est en préparation pour publication.



Dans ce texte, nous visons à présenter l'organisation des *Brève histoire des communautés juives au Québec*, *Brèves histoire des communautés noires au Québec* et *Brève histoire des communautés arabes et musulmanes au Québec*. Nous illustrons ensuite le travail historique qui peut être fait grâce à eux en présentant l'activité pédagogique qui accompagne la *Brève histoire sur les communautés arabes et musulmanes*, « Qui a tué Raoul Delorme? », une activité réalisée autour du détective Georges Farah-Lajoie, le premier policier d'origine arabe au Québec.

Présentation des Brèves histoires des communautés...

Une histoire portant SUR une diversité de groupes

Les *Brèves histoires des communautés... au Québec* s'intègrent complètement dans la trame narrative proposée dans le cours d'*Histoire du Québec et du Canada* (HQC). L'histoire des communautés juives, arabes et musulmanes est insérée dans les dynamiques nationales et en rapport avec elles, ce qui fait voir des passages familiers du passé sous un nouvel angle. Ainsi, la périodisation du cours HQC est conservée et l'histoire, les expériences et les perspectives des communautés y sont insérées en relation avec les expériences et les perspectives de la majorité. Cette approche permet le développement de la multiperspectivité

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
Introduction	6
1840-1896	
La formation du régime fédéral canadien et l'arrivée des premières personnes arabes	8
1896-1945	
Les nationalismes et l'autonomie du Canada	10
Nationalismes, racisme et discrimination	10
Mobilisation, organisation et solidarité	14
1945-1980	
La modernisation du Québec et la Révolution tranquille	16
L'accès à l'immigration au lendemain de la Seconde Guerre mondiale	16
L'accueil de réfugiés non européens, prémisse d'une politique internationale humanitaire en émergence	19
Un meilleur accueil assuré par le multiculturalisme canadien et la Charte des droits et libertés de la personne	19
Une immigration choisie par un Québec favorable aux francophones	20
De 1980 à aujourd'hui	
Le choix de société dans le Québec contemporain	22
Une population immigrante arabe et musulmane de plus en plus francophone et diversifiée	24
Des établissements adaptés aux besoins des populations arabes et musulmanes	25
Accommodements raisonnables et islamophobie	28
L'accueil des réfugiés syriens et irakiens	30
Des communautés bien implantées au Québec	30
Bibliographie	32

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
Introduction	6
1608-1760	
L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française – présence juive en Nouvelle-France	7
1760-1791	
La Conquête et le changement d'empire – émergence d'une première communauté juive	8
Des immigrants juifs à l'accent britannique	8
Diversité de rites et premières congrégations	9
1791-1840	
Les revendications et les luttes nationales	10
Ezekiel Hart – entre acceptation et rejet	10
Émancipation politique des Juifs – Une première dans l'Empire	12
1840-1896	
La formation du régime fédéral canadien	13
Un premier rabbin, professeur à l'Université McGill	14
Philanthropie et entraide, des valeurs au cœur de la vie communautaire juive	15
1896-1945	
Les nationalismes et l'autonomie du Canada	16
Une ou des communautés juives ?	17
Syndicalisme et solidarité ouvrière d'inspiration bondiste	19
Frequenter l'école catholique et protestante – l'absence de choix	21
Cohabitation et manifestations d'antisémitisme	23
Des camps d'internement pour les ennemis de l'empire...	30
1945-1980	
La modernisation du Québec et la Révolution tranquille	31
Juifs hassidim et transformation du visage urbain montréalais	32
Survivre à l'Holocauste et rebâtir sans vie dans un nouveau pays	33
Une immigration juive francophone et francophile	34
1980 à aujourd'hui	
Le choix de société dans le Québec contemporain	36
Des campagnes référendaires difficiles pour les minorités du Québec	36
Des communautés juives toujours plus diversifiées	37
Les Juifs, ces Québécois	38
Bibliographie pour aller plus loin	39

En un coup d'œil sur les tables des matières, on perçoit déjà le potentiel d'ajouter ces histoires

en rendant explicite la dynamique des perspectives, leur interrelation, leurs convergences et leurs divergences.

Les *Brèves histoires des communautés... au Québec* visent à fournir aux enseignants des balises notionnelles et pédagogiques, afin de soutenir l'inclusion d'expériences et de perspectives variées dans l'enseignement. Les programmes d'*histoire du Québec et du Canada* ainsi que de culture et citoyenneté québécoise sont concernés au premier chef, bien que ces documents puissent inspirer aussi des enseignants du primaire et du collégial qui voudraient aborder des questions liées à la présence de minorités ethniques, culturelles et religieuses au Québec.

Faire entendre des perspectives PAR la voix des personnes membres de groupes variés

Apprendre cette histoire permettra de découvrir les expériences et les perspectives de ces communautés tout en leur donnant une voix. Pour ce faire, les perspectives sont rendues « audibles » par des documents originaux présentant la voix des personnes de ces communautés et leurs expériences sont visibilisées sciemment dans les grands événements nationaux comme dans les plus petites réalités de la vie quotidienne.

De plus, afin de rendre compte de l'importance de faire cet effort d'inclusion, la voix de personnes issues de ces communautés et ayant fait leur scolarité au Québec parsème le texte. On y apprend l'effet qu'a eu le cours d'*histoire du Québec et du Canada* sur eux. Leur intérêt parfois mitigé pour cette histoire, les pistes de solutions qu'ils et elles envisagent, les contenus qu'ils et elles auraient souhaité apprendre à l'école. Ces passages mis en exergue dans le texte permettent de tenir une discussion avec les élèves qui dépasse l'apprentissage de l'histoire pour entrer dans les fonctions de l'école et de l'histoire scolaire. Cela permet également de réfléchir aux représentations sociales sur ce qu'est le Québec et à la mémoire collective qui circule dans l'espace public. C'est toute la question du vivre-ensemble qui se trouve mise en lumière.

Enseigner POUR plus de justice

Ce projet a pour objectif de fournir des pistes pédagogiques au personnel enseignant pour qu'il puisse traiter des expériences et perspectives de différents groupes, afin de discuter des diverses interprétations possibles des événements historiques composant le passé québécois et de mieux comprendre le pluralisme de notre société. Ce faisant, l'exercice permet d'agir dans une visée de justice épistémique, c'est-à-dire que le sens et les savoirs de différents groupes sont rendus visibles et légitimés dans la classe. Mais c'est également un exercice propice à soutenir plus de justice sociale en mettant la lumière sur la diversité

des projets communs de société qui ont existé au passé, qui existent au présent et pourraient exister dans le futur.

Présentation de l'activité créée autour de Georges Farah-Lajoie, le détective qui voulait punir le meurtre de Raoul Delorme

Une enquête sociale critique pour illustrer le potentiel de ces histoires

La méthode pédagogique de l'enquête sociale critique est une manière efficace de mobiliser les contenus de ces *Brèves histoires des communautés... au Québec* pour construire les compétences des élèves et approfondir leur compréhension de la complexité de la société dans laquelle ils et elles vivent (Martell et Stevens, 2022). Dans ce contexte, il convient de réfléchir à des questions d'enquête sociale auxquelles une profondeur historique est ajoutée.

L'exemple présenté ici s'appuie sur la *Brève histoire des communautés arabes et musulmanes au Québec*, il s'inscrit dans l'étude de la période de 1896-1945 et il permet l'apprentissage des concepts prescrits au programme d'HQC. La grande question de cette activité pourrait être : comment les rapports de pouvoir présents dans la société québécoise influencent-ils l'accès à l'emploi et à la justice?

L'intention éducative de cette enquête historique, sociale et critique, est d'amener les élèves à chercher des indices et à faire des inférences leur permettant de répondre à une série de questions d'investigation. Pour ce faire, ils et elles analysent le contexte historique de l'époque (le début du 20^e siècle), afin de mieux comprendre les faits dégagés et d'interpréter les indices trouvés dans les documents laissés par les protagonistes du passé et du présent. Plus spécifiquement, les élèves sont invité.e.s à réfléchir au parcours des personnes immigrantes d'origine arabe au début du 20^e siècle, aux effets que pouvaient avoir les mesures discriminatoires et racistes sur leurs parcours et sur la manière dont les personnes arabes, plus spécifiquement le Détective Georges Farah-Lajoie, arrivent néanmoins à tracer leur chemin. Ce faisant, les élèves constatent également le poids qu'exerçaient les membres du clergé catholique sur les institutions (comme celle de la justice) et la population québécoise de l'époque. Enfin, par cette activité, les élèves explorent une histoire vraie, dont l'énigme est toujours irrésolue. L'enquête policière devient enquête historique, sociale et critique.

Contexte pédagogique : Cette activité s'inscrit dans le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* de 4^e secondaire, plus spécifiquement dans la période 1896-1945.

Concepts ciblés : clérico-nationalisme, Église catholique, ultramontanisme (prégnance de l'Église catholique sur les politiciens, sur les institutions), racisme (et montée de la xénophobie), flux migratoire, dont les politiques d'immigration discriminatoires envers les « asiatiques », justice, milieux urbains, nationalismes « nativistes », conditions de travail de la police.

Compétences visées : Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada (1896-1945) et Interpréter une réalité sociale

Matériel requis :

- Guide *Brève histoire des communautés arabes et musulmanes au Québec*
- Manuel ou tout autre matériel utilisé pour présenter le contexte plus large du Québec au début du 20^e siècle
- Dossiers de documents de l'activité

Voici un extrait d'une page de la *Brève histoire des communautés arabes et musulmanes au Québec* qui présente le détective Farah-Lajoie.

Le détective Farah-Lajoie a publié un livre sur une affaire qui l'a rendu célèbre (Farah-Lajoie, 1922). Cette-ci a aussi donné lieu à un ouvrage sur ce policier dont voici un extrait :

Bien singulier, ce détective de la police montréalaise du début du XX^e siècle. Né à Damas, il était arabe, mais chrétien, et parlait cinq langues. Puisque son nom, Farah, était l'équivalent de Lajoie en français, il devint Georges Farah-Lajoie pour se rapprocher des Canadiens français. Il fut le plus grand détective de son époque dans la police de Montréal. Son nom passa à l'histoire lorsqu'il arrêta et accusa de meurtre le curé Adélard Delorme. Ce fut le procès du siècle. Farah-Lajoie fut aussi le premier à reprendre une enquête sur un crime majeur non résolu ; il le fit scientifiquement, précurseur d'une police moderne.

Extrait d'Alain Messier (2015). Georges Farah-Lajoie: le détective venu d'Orient. Guérin.

Ma Version de l'Affaire
DELORME
par le détective
GEORGES FARAH-LAJOIE
PRIX \$1.00

IV
05 35
4022605
1942
Q. 138

G. Farah-Lajoie a présenté son enquête dans le livre "Ma version de l'Affaire Delorme", qu'il n'a jamais réussi à publier au Québec.

L'activité pédagogique proposée repose notamment sur l'analyse de documents divers dont plusieurs archives rassemblées par BANQ, qui propose la **chronologie des événements** suivante :

30 mai 1916 : Alfred Delorme, bourgeois, ayant fait fortune dans l'immobilier, rédige un testament où il lègue une grande partie de son héritage à son fils cadet Raoul. L'abbé Adélard Delorme doit gérer l'héritage de son frère jusqu'à l'âge de la majorité, c'est-à-dire 25 ans.

5 février 1921 : Raoul Delorme, lègue dans son testament fait à Ottawa où il étudiait le commerce, une grande partie de ses biens à son frère l'abbé Delorme.

19 décembre 1921 : l'abbé Delorme contracte une assurance-vie de 25 000 \$ sur la vie de son frère Raoul.

27 décembre 1921 : l'abbé Delorme achète un Bayard neuf, future arme du crime.

La nuit du 6 au 7 janvier 1922 : Raoul Delorme est assassiné, il avait 24 ans.

27 mars 1922 : le coroner met en accusation l'abbé Delorme pour le meurtre de son frère Raoul Delorme

29 juin 1922 : l'accusé est déclaré aliéné lors du verdict du premier procès.

16 novembre 1922 : la Cour supérieure prononce un jugement en interdiction et son beau-frère Adélard Tétrault est nommé curateur.

27 juin 1923 : l'exhumation du corps de Raoul Delorme est ordonnée pour réaliser d'autres expertises. Le crâne de Raoul Delorme est exhibé devant l'assistance et déposé entre les mains des membres du jury.

Juin 1923 : la technique de roulement de balle utilisée par le docteur Wilfrid Derome prouve, hors de tout doute, que les balles retrouvées sur le cadavre proviennent bel et bien du Bayard de l'abbé Delorme.

Juin 1923 : une autre expertise scientifique montre que l'écriture sur le colis contenant la montre supposément volée lors de l'assassinat et expédiée au chef de police Lorrain, est bien celle de l'accusé.

31 octobre 1924 : l'abbé Delorme est finalement déclaré non coupable lors du quatrième procès.

Source : Emilie Dufour-Lauzon et Karim Mansouri, agents de bureau - BAnQ Vieux-Montréal https://www.banq.qc.ca/sites/default/files/2023-11/Documents_1.pdf

La version du détective Farah-Lajoie

« J'ai voulu écrire, simplement, le récit d'un événement grave, plus grave peut-être qu'on ne le pense, car, indirectement, il se rattachait à des questions d'une importance profonde. »

- Extrait G. Farah-Lajoie (1922) *Ma version de l'Affaire Delorme*. Avant-propos. Toronto : The Central News and Publishing Company

Dans cet extrait de son livre relatant son enquête sur le meurtre de Raoul Delorme, le détective Farah-Lajoie affirme que cette histoire est liée à des questions « d'une importance profonde ». L'activité pédagogique présentée ici vise à explorer quelques-unes de ces questions qui permettent d'éclairer la société québécoise de la première moitié du 20^e siècle sous un nouvel angle.

Le détective Georges Farah dit Lajoie (1876-1941)

Georges Farah est né à Damas en Syrie, en 1876. Adolescent, ses parents l'envoient faire des études de théologie à Jérusalem afin qu'il devienne prêtre catholique. En cours d'études, toutefois, Georges abandonne cette idée et quitte la « terre sainte ». Cet affront au plan d'avenir que ses parents avaient pour lui l'empêche de retourner vivre chez lui et comme il est encore un jeune homme cherchant l'aventure, il s'embarque sur un navire comme cuisinier. Il y apprendra plusieurs langues et débarquera un jour aux États-Unis. De là, il gagne Montréal où on lui avait dit qu'une communauté syrienne pourrait l'accueillir. Il a alors 24 ans. Arrivé à Montréal, il devient colporteur et trouvera l'amour chez une Canadienne française avec qui il aura 7 enfants. Afin de mieux s'intégrer à la société québécoise, il ajoute « Lajoie » à son nom de famille, pour se franciser, puisque « Farah » signifie « joie » en arabe. Après maints efforts et beaucoup de persévérance, il obtient un poste de policier dans la police de Montréal en 1906. Ayant convaincu ses

patrons de sa grande compétence comme policier, il est nommé sergent-détective en 1910.

Farah dit Lajoie, est choisi par le chef de police comme enquêteur principal sur l'affaire du meurtre de Raoul Delorme. Son enquête le pousse rapidement à soupçonner l'abbé Adélarde Delorme du meurtre de son demi-frère. Offensés par l'audace du détective qui s'attaque à un membre du clergé, la presse, les avocats de la défense, ainsi que les élites policières et religieuses s'en prennent à l'intégrité de Farah dit Lajoie en l'accusant de différents torts et en faisant circuler diverses calomnies à son propos.

Farah dit Lajoie a écrit sa version de cette affaire qu'il n'a jamais pu publier au Québec, l'Église l'ayant interdit. Vous en trouverez des extraits dans le dossier documentaire.

(Informations adaptées de A. Messier (2013). Georges Farah-Lajoie. *Le détective venu d'Orient*. Montréal : Guérin.)

Mise en contexte proposée aux élèves

Raoul était étudiant à l'Université d'Ottawa. En congé dans sa famille à Montréal pour le temps des fêtes, il ne retournera jamais à ses études, car au lendemain de la fête des Rois, il est assassiné. C'est le samedi 7 janvier 1922, que le corps du jeune homme est retrouvé sans vie sur la rue Snowdon à Montréal. On lui a vraisemblablement tiré dessus à bout portant avec un revolver automatique de petit calibre. La victime semble avoir été assassinée sans qu'il y ait eu de lutte.

C'est le détective de la police de Montréal, Georges Farah dit Lajoie, qui est chargé de mener l'enquête. Le détective, Syrien d'origine, est reconnu pour sa grande droiture et son travail méticuleux au service de la justice. Il est bien déterminé à voir le ou la coupable derrière les barreaux. Son insistance pour que justice soit faite lui coûtera d'ailleurs cher.

Une carte d'identité, trouvée sur le cadavre, indique que Raoul Delorme habitait au 190, rue Saint-Hubert, à Montréal. C'est tout près de la rue Dorchester. Un bel immeuble de trois étages où habite la fratrie Delorme, composée de son demi-frère aîné et de ses trois sœurs. C'est son demi-frère, l'abbé Adélarde Delorme, gestionnaire des affaires familiales et de la fortune de Raoul Delorme, qui est accusé d'avoir commis le crime odieux. Une joute de pouvoir entre l'Église et la police s'entame alors. Les avocats de la défense n'hésitent pas à faire circuler les pires rumeurs sur le détective Farah dit Lajoie, afin de le discréditer. Ils useront de différents stratagèmes pour éviter la prison à leur client, l'abbé Delorme.

Alors que les preuves accumulées contre l'abbé étaient accablantes, le meurtre de ce jeune étudiant reste impuni, encore aujourd'hui. Comment expliquer cette situation? C'est la mission qui vous est donnée dans cette enquête historique sur l'enquête policière s'étant déroulée il y a une centaine d'années.

Questions essentielles pour l'enquête

Une première grande question pourrait être : **L'identité arabe, syrienne, du détective Farah dit Lajoie a-t-elle aidé ou nuï à l'issue des procès contre l'abbé Adélarde Delorme? Quels éléments du contexte et de son parcours de vie permettent-ils de répondre à cette question?**

Une lecture de la *Brève histoire des communautés arabes et musulmanes au Québec* et des documents du dossier permet de discuter du cas plus précis du détective Farah-Lajoie. Son parcours est-il marqué par le racisme? Son accession au poste de policier, le premier arabe à ce poste au Québec, prouve-t-elle que les sociétés québécoise et canadienne sont tolérantes, accueillantes, non racistes?

Une seconde question pourrait être : **En quoi le fait que l'accusé soit un prêtre catholique a-t-il influencé le dénouement de cette enquête? Comment les jeux de pouvoir favorables à l'Église ont-ils pesé dans la balance en faveur de l'acquittement de l'abbé Delorme?**

Cette question incite à approfondir les faits de l'enquête, mais également le contexte historique et idéologique de l'époque : l'ultramontanisme, la place de la religion et des institutions catholiques dans la société, la corruption.

Un autre exemple de grande question aux visées citoyennes pourrait être : **Pour la période étudiée, peut-on affirmer que tous les citoyens et citoyennes ont un accès égal à la justice? Raoul Delorme pouvait-il compter sur le système judiciaire pour que son meurtre soit puni? Quels sont les facteurs facilitant ou empêchant que justice soit faite dans cette histoire?**

Cette question permet de faire la synthèse de l'enquête sociale critique de cette activité, en rassemblant les faits, les analyses et les interprétations diverses.

Démarche pédagogique possible

1. Avant de démarrer l'enquête sociale critique en classe d'histoire, ou tout au long de celle-ci - c'est au choix de la personne enseignante, faire prendre connaissance d'éléments du contexte historique qui sont importants pour bien comprendre les enjeux discutés : cléricalisme, Église catholique, ultramontanisme (prégnance de l'Église catholique sur les politiciens, sur les institutions), racisme (et montée de la xénophobie), flux migratoire, dont les politiques d'immigration discriminatoires envers les « asiatiques », justice, milieux urbains, nationalismes « nativistes », conditions de travail de la police.
2. En équipe, les élèves font une analyse critique des documents rassemblés selon le personnage qui leur est attribué (abbé Adélarde Delorme, Détective Farah dit

Lajoie, Dr Derome - médecin légiste, Presse québécoise). Les élèves doivent dégager des faits, faire des hypothèses et tenter de répondre aux questions posées en fonction du personnage dont ils sont les porte-parole.

Personnages clés à investiguer



3. Organiser une discussion où les élèves reprennent les perspectives et arguments de leur personnage. Les élèves se positionnent ensuite de manière critique sur leur personnage, en fonction de leurs connaissances du contexte de l'époque et des faits et hypothèses avancées par les perspectives des autres personnages et des autres équipes d'élèves.
4. Conclure l'activité par une discussion de groupe qui revient sur les questions d'enquête.

Conclusion

Les *Brèves histoires des communautés juives, arabes et musulmanes au Québec* sont des outils pédagogiques pouvant soutenir l'enrichissement de l'enseignement de l'histoire en permettant d'ajouter des expériences et des perspectives dans cette histoire. Cette histoire plus inclusive permet déjà de constater que l'histoire scolaire n'est pas complète, résulte de choix de contenus et d'approches qui méritent de prendre un recul critique. Cette approche d'addition de contenus permet également de comprendre que la société québécoise est diversifiée depuis toujours et que les grands événements marquants ont été vécus différemment par différents groupes. Cela invite à reconsidérer le récit univoque de la mémoire collective.

Les activités pédagogiques que permettent ces *Brèves histoires...* peuvent par ailleurs soutenir un enseignement beaucoup plus inclusif des voix, des perspectives et des

expériences de différents groupes, afin de faire ressortir les rapports de pouvoir en jeu dans la société québécoise à différentes époques de son histoire et dans son présent. Enseigner l'histoire avec une focalisation sur ces rapports de pouvoir, permet de mettre en œuvre une approche antiraciste en 4 étapes : **1. Contextualiser le racisme** (qui sont les cibles, les victimes? Qui l'exerce? Comment? En quoi le racisme mène-t-il à l'exclusion de ses victimes de certaines activités? Quels sont les effets négatifs de ces exclusions?). Pour l'exemple de Georges Farah Lajoie, il s'agit de lire la section du guide pour cette période historique, afin de reconstruire le contexte et identifier les manifestations du racisme et de la discrimination (ex. loi imposant taxe aux « asiatiques ». Est-ce que cette loi reflète l'état d'esprit de la société de l'époque? Quels indices avons-nous pour répondre à cette question?). Le dossier de documents est également utile ici, à la fois pour le contexte et pour identifier les mots du racisme anti-arabes. **2. Donner la parole aux victimes du racisme** (trouver des sources où

elles s'expriment, agissent contre le racisme, résistent). Par exemple, utiliser les extraits du livre de Farah-Lajoie présentant SA version des choses. **3. Lire les sources autrement**, en tâchant de rendre compte des perspectives qui n'y sont pas et du regard qu'on y porte sur les victimes du racisme, sur l'ordre des choses et la place réservée aux uns et aux autres. Par exemple, faire l'analyse critique des articles de journaux de l'époque. Ce qu'ils disent sans le dire sur Farah-Lajoie ou sur le pouvoir de l'Abbé Delorme, etc. **4. Dire l'histoire autrement**, en évitant de reprendre les préjugés et le vocabulaire racistes. Pour la personne enseignante et les élèves, il s'agit de repérer et d'éviter de reprendre le vocabulaire déshumanisant, infériorisant, etc.

En somme, les *Brèves histoires des communautés juives, arabes et musulmanes au Québec* facilitent l'enseignement inclusif de l'histoire et le développement de compétences démocratiques essentielles pour la lutte à la polarisation que mènent les sociétés pluralistes actuelles.

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, 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 2025-2026.

Remise des prix

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

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

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

Modalités

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

L'enseignement de l'Holocauste, ou comment aborder ce sujet sensible en classe

Anne Marguet, coordonnatrice Éducation, Musée de l'Holocauste Montréal (MHM)

L'Holocauste fait partie des sujets sensibles à aborder en classe et ce, à plusieurs égards. C'est un sujet sensible car le thème dont il est question (la persécution et l'assassinat systématique de 6 millions de personnes juives par l'Allemagne nazie et ses collaborateurs) du fait de son exceptionnalité, semble impossible à la fois à saisir, à mettre en mots et à expliquer (Borne, 1994). À cette difficulté intrinsèque s'ajoute la tâche, pour les enseignant-es, de rendre cette histoire compréhensible, sans tomber dans la simplification ni dans l'approche manichéenne, tout en prenant en compte l'âge et la sensibilité de leurs élèves. Car, même si l'Holocauste n'est pas un thème obligatoire du PFEQ, il est effectivement abordé par bon nombre d'enseignant-es à différents niveaux: en 6^e année, dans le cadre de la Seconde Guerre mondiale, en 2^e secondaire, à l'intérieur du thème «Reconnaissance des libertés et des droits civils», en 4^e secondaire lorsqu'est enseignée la période 1896-1945 et en 5^e secondaire, en Histoire du 20^e siècle et parfois en Monde contemporain et ce, sans parler des autres matières dans lesquelles le sujet peut s'inscrire (CCQ, univers des langues) ni des autres niveaux (Cégep et université).

Enfin, c'est un sujet sensible car l'Holocauste est un thème régulièrement réactivé et instrumentalisé en fonction des événements géopolitiques contemporains (Falaize, 2004; Ernst, 2008). Depuis 2000, la seconde Intifada, les attentats du 11 septembre 2001, les conflits qui se sont succédé au Moyen-Orient et, plus récemment, les attentats du 7 octobre 2023 et la violence de la guerre israélo-palestinienne ont exacerbé les tensions entre différents groupes, se traduisant par une explosion des actes antisémites et une polarisation des points de vue.

Quelle pédagogie adopter pour aborder un sujet si sensible en classe? Comment concilier mémoire, histoire et valeurs morales quand il s'agit d'aborder l'Holocauste?

1. Une historiographie de l'enseignement de l'Holocauste

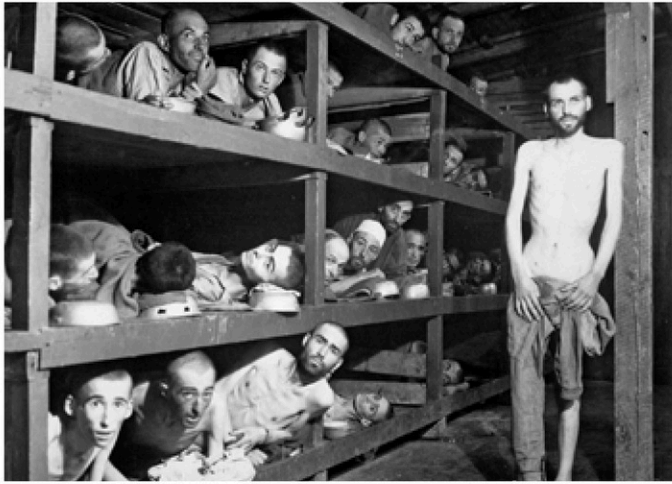
1.1 De la « pédagogie du choc »... (Biscarat, 2024)

Dès la libération des camps de concentration en Allemagne, la politique de dénazification mise en place par les Américains s'est traduite, entre autres, par la volonté de mettre la société

allemande face à ses crimes. La population était contrainte d'assister à la projection de films tournés lors de la libération des camps de concentration ou, lorsque la localisation le permettait, à la visite de ces camps (Jähner, 2024). Cette politique trouve sa continuité dans la « pédagogie du bouleversement affectif » (Betroffenheitspädagogik) appliquée dans les années 70-80 en RFA, selon laquelle il faut « provoquer chez les élèves de fortes émotions favorisant l'identification aux victimes pour ainsi rejeter affectivement le nazisme et éviter toute possibilité de sa résurgence chez les jeunes » (Ledoux, 2020). Cette forme de « pédagogie du choc », reprise dans de nombreux pays, est encore encouragée dans les années 2000 (Biscarat, 2024). Pour les enseignant-es qui n'ont pas la possibilité d'amener leurs élèves visiter un lieu mémoriel, cela se traduit par l'utilisation de documents « explicites dans l'intention de choquer et de susciter un sentiment d'horreur » (IHRA, 2019), souvent des photographies ou des films d'époque qui montrent l'horreur: photos de déportés décharnés, fours crématoires, charniers de corps dénudés... Or, cette approche soulève différents problèmes.

Tout d'abord, les photographies et films d'époque sont très souvent des sources nazies, c'est-à-dire réalisées par les bourreaux, dans le but explicite de servir l'idéologie nazie. Il s'agit pour les auteurs de ces documents de renforcer les stéréotypes antisémites en déshumanisant les personnes juives. Ces documents servent aussi à montrer aux haut-dirigeants l'efficacité du système de mise à mort nazi. En utilisant ces images sans analyse, on reproduit la propagande nazie. Comme l'écrivent les historiens Tal Bruttman, Stefan Hördler et Christoph Kreutzmüller à propos de l'album d'Auschwitz: «L'album n'était et n'est pas seulement une mise en scène, il est aussi une partie du crime» (Bruttman, Hördler et Kreutzmüller, 2023, p.276). Lorsque les documents iconographiques d'époque ne sont pas des sources nazies, elles proviennent généralement des Alliés qui les ont produites lors de la libération des camps, avec des objectifs identiques (mais parfois concurrents): documenter les crimes des nazis et renforcer leur position de libérateurs. Il apparaît alors nécessaire, pour les Alliés, de montrer l'horreur de manière explicite. Parmi les photographies les plus célèbres, celle de la libération du camp de Buchenwald, prise par les Américains le 16 avril 1945, montre des survivants au corps décharné, allongés sur les châlits, parmi lesquels se trouve Elie Wiesel. L'autre photo très célèbre, celle de la libération

d'Auschwitz, systématiquement utilisée lors la journée de commémoration du 27 janvier, est en fait une reconstitution de cette libération dans les jours qui ont suivi, puisque les Soviétiques ont libéré le camp durant la nuit et n'avaient pas d'opérateur sur place pour filmer (Levy, 2020).



Ex-détenus du petit camp de Buchenwald. Élie Wiesel se trouve sur le 2e étage du châlit, le 7^e homme en partant de la gauche. Photo prise par l'armée américaine lors de la libération de Buchenwald le 16 avril 1945. Source : USHMM



Photo de détenus du camp de concentration d'Auschwitz-Birkenau, prise durant la libération de celui-ci par l'armée soviétique. Source : Wikimedia

Quels que soient leurs auteurs, l'utilisation de ces images d'époque pose problème car elle reproduit une vision exclusivement victimaire et déshumanisante des personnes juives, les représentant comme des victimes passives acceptant fatalement leur sort et/ou comme des masses de corps décharnés, dépourvus de toute individualité, voire de toute humanité (IHRA, 2019). De plus, lorsqu'il s'agit des photos prises par les libérateurs, elles ont tendance à reproduire l'idée que l'Holocauste est lié aux camps de concentration, alors que les photographies qui pourraient illustrer l'assassinat systématique des personnes juives

(champs et centres de mise à mort) ne sont en général pas utilisées car elles ne montrent « pas grand-chose: des ossements, quelques débris, autrement dit rien. » (Bruttman, 2022)

Enfin, l'utilisation de ces documents peut aussi avoir des répercussions inattendues sur les personnes qui les observent, surtout sur de jeunes personnes. « Ce choc peut se traduire par un traumatisme, voire générer une forme de fascination morbide. Sans aller jusqu'au traumatisme, un simple effet de sidération peut entraver le processus d'apprentissage. » (Biscarat, 2024) L'utilisation de ces images peut aussi (ré)activer chez les élèves des traumatismes personnels, liés à leur expérience de vie.

1.2 ... à la pédagogie de l'empathie historique (Peck, 2021)

C'est pourquoi l'approche par la « pédagogie du choc » est aujourd'hui remise en cause pour une pédagogie de l'empathie historique.

L'objectif ici n'est pas de se mettre à la place de ..., c'est-à-dire de « voir le passé à travers le prisme du présent » (Peck, 2021) car cela aboutit à une déshistoricisation des événements (Roder, 2021). Cette vision a-historique débouche trop souvent sur des comparaisons dangereuses qui nient la spécificité du contexte et de l'idéologie qui ont rendu possible l'Holocauste. Ainsi, comparer les mesures imposées aux personnes non-vaccinées durant la pandémie de COVID aux mesures antijuives imposées par l'Allemagne nazie et arborer l'étoile jaune lors des manifestations (Faucher, 2021) témoignent d'une mécompréhension de la centralité de l'idéologie antisémite nazie. De même, utiliser des expériences de psychologie sociale en classe, inspirées de celle de Stanley Milgram, qui visent à montrer que nous sommes tous des génocidaires potentiels, oublient complètement le mobile idéologique central à l'Holocauste, la haine des personnes juives, et le contexte européen dans lequel cette haine est nourrie par des siècles d'antisémitisme (Roder, 2021).

Au contraire, l'empathie historique cherche à faire comprendre comment des personnes, dans un contexte particulier et selon leurs valeurs et systèmes de croyance, ont agi face aux événements auxquels ils étaient confrontés (Peck, 2021).

Cette approche pédagogique propose de changer de perspective en abordant l'Holocauste par le regard de ceux qui l'ont vécu. Elle offre ainsi l'avantage de réhumaniser les victimes et de mettre l'accent sur leur agentivité. C'est à travers cette pédagogie que la parole des témoins de l'histoire prend tout son sens.

L'approche par l'empathie historique permet de ne pas reproduire les erreurs commises avec la pédagogie du choc. Plutôt que de transmettre l'histoire en adoptant la perspective des bourreaux ou des libérateurs, la compréhension du passé se fait ici à travers le regard des personnes juives. Plutôt que reproduire une vision fataliste d'une masse passive et soumise qui s'est laissé mener à l'abattoir, la découverte d'expériences individuelles laisse entrevoir toute une diversité d'expériences vécues, souvent loin des camps de concentration, et une grande panoplie d'actions et de réactions possibles des personnes juives à des situations données. Ainsi, à la question, très régulièrement posée par les élèves, « Pourquoi les personnes juives ont accepté de porter l'étoile jaune? », la découverte de différentes expériences, dans différents pays, à différents moments, selon l'âge et la situation de chaque personne, offre une réponse très nuancée. Le témoignage de Jean Kutscher, par exemple, illustre comment les différents membres de sa famille ont agi face à l'obligation du port de l'étoile jaune en France à partir de mai 1942. À cette date, Jean a 16 ans :

« Nous, on avait décidé de pas porter les étoiles avec mes frères, sauf ma mère parce qu'elle avait peur, pis y avait mon petit frère Teddy pis ma sœur, ils allaient toujours à l'école eux. [...] Donc ils étaient obligés de porter l'étoile. [...] Et puis, il fallait se cacher. Maintenant c'était fini, on pouvait plus se balader puisqu'on avait décidé de pas porter l'étoile. » (Jean Kutscher, entrevue réalisée par le Musée de l'Holocauste Montréal, 1995.)



Jean Kutscher, 1995. Source : MHM, https://youtu.be/PIXTUAD8Vlc?si=4EbMBD_Hz6Hhv7mn

Cela n'empêchera pas Jean d'être raflé par la gendarmerie française avec sa mère, son jeune frère et sa jeune sœur, en septembre 1943. Grâce à l'intervention d'un agent de police, les enfants réussiront à s'enfuir du commissariat, alors que

leur mère sera déportée à Auschwitz et assassinée, comme son père et son oncle l'avaient été quelques mois auparavant.

En découvrant comment chaque personne juive a essayé d'agir face à un événement donné, les élèves comprennent mieux comment la résistance a pris des formes différentes. Parfois, s'opposer physiquement aux bourreaux a été une forme de résistance; d'autres fois, fuir ou se cacher ont été des formes de résistance; souvent, rire, écrire, chanter étaient des formes de résistance; toujours, préserver sa culture, son identité, son humanité ont été des formes de résistance. Ainsi, sous le thème « Résistance », de la section Collections du site du Musée de l'Holocauste Montréal, des objets comme des lettres, des cartes d'identité, un livre de recettes, une brosse à chaussures ou une cuillère racontent tous des histoires de résistance.

Par cette approche, les enseignant·es peuvent aussi plus facilement adapter le contenu d'apprentissage en fonction de l'âge et de la sensibilité des apprenants, en réfléchissant tout d'abord à leur intention pédagogique (MHM, 11 conseils). Par exemple, au primaire, aborder l'Holocauste à travers l'histoire du Cœur d'Auschwitz et le témoignage de Zlatka Pitluck (MHM, Cœur d'Auschwitz) permet à la fois de parler des persécutions des personnes juives par les nazis, tout en mettant de l'avant l'amitié, l'entraide et la solidarité d'un groupe de femmes détenues à Auschwitz et en partageant un message d'espoir. En 2^e secondaire, l'analyse des papiers d'identité de Karl et Marie-Louise Cahn donne la possibilité aux élèves de comprendre comment la multiplication des lois et décrets nazis a progressivement supprimé tous les droits civils des Juifs en Allemagne, ce qui illustre la « mort sociale » (Card, 2003) de la communauté juive allemande.



Carte d'identité de Marie-Louise Cahn, 1939
Source : MHM. <https://museeholocauste.ca/fr/objets/papier-identite-cahn/>



Carte d'identité de Karl Cahn, 1939

Source : MHM. <https://museeholocauste.ca/fr/objets/papier-identite-cahn/>

En 4^e secondaire, la lecture des lettres échangées entre M. William Birks et le premier ministre fédéral William L. Mackenzie King pour faire venir la famille Cahn au Canada permet d'entrevoir comment, face à la politique de portes closes mise en place par le Canada en 1931, il était quasiment impossible à des réfugiés juifs de venir au pays.

Cette approche pédagogique en spirale (Richler, 2006) donne la possibilité aux enseignant·es de ne pas se penser seul·es avec la lourde tâche d'aborder l'Holocauste, mais de concevoir le traitement de ce sujet sensible en interdisciplinarité et à plusieurs moments du cursus scolaire.

Dans tous les cas, enseigner l'Holocauste, quelle que soit la pédagogie choisie, suppose de considérer l'événement dans son contexte historique.

2. Enseigner l'Holocauste: une approche historique

Il est essentiel d'étudier l'Holocauste d'abord pour ce qu'il est: un moment historique, central et exceptionnel, de l'histoire occidentale. Il s'avère donc nécessaire pour l'enseignant·e comme pour les élèves d'adopter une démarche historique de problématisation, d'analyse critique, d'interprétation et de synthèse (Moisan, 2016). Pour cela, l'enseignant·e peut s'appuyer sur des sources variées, en s'assurant de faire, et de faire faire à ses élèves, un travail d'historien·ne.

2.1 Utiliser des sources primaires... (MHM, 2018)

Les sources primaires, c'est-à-dire les sources qui proviennent d'un témoin ou d'un acteur des événements relatés, sont le support premier de l'historien·ne. En ce qui concerne l'Holocauste, et malgré la volonté des nazis de détruire toute trace de leurs crimes, ces sources sont nombreuses et de nature très variée (écrits sous des formes multiples,

images fixes ou animées, témoignages oraux, objets). Elles fournissent de riches informations, si tant est que la personne qui les observe adopte une démarche d'enquête historique, pour comprendre ce que les sources racontent et la perspective des personnes qui en sont les auteures. Selon l'âge et la sensibilité des élèves, l'intention pédagogique de l'enseignant·e et le lien avec le PFEQ, les sources peuvent donc être très différentes, mais la démarche d'analyse reste la même (Alloprof): observation (de quoi parle la source), critique externe (identification de la source: auteur, source, support), critique interne (point de vue de la source) et interprétation (ce que nous apprend la source et les questions qui restent en suspens). Cette démarche historique est presque toujours utilisée de manière explicite par les enseignant·es lorsqu'il s'agit d'analyser des documents de propagande, dans lesquels le message importe autant que le message. Mais elle devrait être adoptée plus systématiquement pour tout type de source, et davantage même pour celles dont on a tendance à présumer qu'elles représentent LA réalité: les photographies par exemple, ou les témoignages des survivant·es.

Pour que cette démarche face sens auprès des élèves, un travail d'analyse de différentes sources qui relatent un même événement rend facilement explicite la perspective de l'auteur·e de la source. Par exemple, l'activité *La libération de Buchenwald: un événement, plusieurs perspectives* (MHM et IWitness, 2016) propose d'analyser plusieurs sources primaires qui racontent la libération du camp de concentration de Buchenwald. Ainsi, analyser la photo prise par le US Army Signal Corps au moment de la libération en avril 1945 puis le témoignage d'Alfred Arenstein, détenu à Buchenwald, qui raconte ses souvenirs de la libération, permet de voir deux perspectives complémentaires du même événement.



Photographie du camp de Buchenwald et des ex-détenus. Copie d'une photo prise par le US Army Signal Corps, à la libération du camp. Source : MHM. 2011X.354.14

« Un peu avant la libération, on nous a mis ensemble, les quatre que nous étions: « Écoutez, les Américains s'approchent, la fin est près, préparez-vous! Nous avons caché des armes, à un moment donné on va vous donner des armes et nous allons attaquer les SS ». Or, y avait plus de SS, y avait que la garde, donc 100, 150 ou 200 je sais pas, qui étaient là autour, sur les tours de contrôle. Et les fils étaient électrifiés, on ne pouvait pas partir, les SS étaient là. À ce moment-là, on nous a donné les armes, j'avais une grenade à main et un fusil avec 5 balles. « Et maintenant mon grand, va!» Et on est sorti, on a [Alfred fait le geste de pointer son arme] sur les SS qui étaient sur le tour, ils se sont rendus, d'autres ont été tués. Moi j'ai tiré seulement 2 ou 3 balles, je ne savais pas exactement comment manipuler ça, la grenade à main, je savais pas comment dégoupiller, enlever ce truc pour le jeter. J'en n'avais pas besoin, les Américains étaient déjà là. À ce moment-là, avec les tanks contre le portail, ils sont rentrés, 5-8 tanks. [...] » (Alfred Arenstein, 1996)



Alfred Arenstein, 1996. Source : USC Shoah Foundation

De même, l'activité *La garde* (Yad Vashem, s.d.) propose aux élèves une étude de cas de déportation à travers une lecture croisée de sources provenant d'un côté d'un officier de police de l'Ordnungspolizei et de l'autre du témoignage d'Hilde Sherman, survivante de l'Holocauste, déportée dans un des convois que supervisait l'officier.

En demandant aux élèves d'adopter la posture d'enquêteur historique, ceux-ci comprennent rapidement qu'une source nous en apprend autant sur l'événement que sur la perspective de l'auteur-e de la source. Et surtout qu'il est essentiel de comprendre le contexte dans lequel ces sources ont été produites.

2.2 Et les replacer dans leur contexte

L'interprétation des sources primaires ne peut se faire que si celles-ci sont replacées dans le contexte spécifique dans lequel elles ont été produites. Il est donc important pour les enseignant-es de se préparer adéquatement sur le sujet de l'Holocauste, afin de pouvoir en tirer des leçons d'histoire, plutôt que des leçons de morale (Roder, 2021).

Pour cela, l'Holocauste doit être compris dans son contexte spatio-temporel spécifique, tout en élargissant ou resserrant les bornes chronologiques et spatiales selon le thème abordé.

Concrètement, l'Holocauste ne peut se comprendre sans mettre l'accent sur l'aspect central de l'antisémitisme au cœur de l'idéologie nazie. C'est en expliquant la profondeur de cette haine, son ancrage dans des siècles d'un antisémitisme systémique en Europe, les formes multiples de son expression nourries par le christianisme au Moyen Âge, puis la construction nationale des États du 15^e au 19^e siècle, enfin par le racisme biologique des 19^e-20^e siècles, que l'on peut répondre à la question des élèves: « Pourquoi Hitler détestait les Juifs? ». La définition « du Juif comme « anti-race » selon les nazis, c'est-à-dire comme ennemi absolu qui a pour but de détruire la « race » germanique, permet aussi de comprendre l'exceptionnalité de la haine, des persécutions antijuives et l'objectif final de leur élimination.

Ensuite, l'Holocauste est à replacer dans le contexte spécifique de l'Allemagne et de l'Europe aux lendemains de la 1^{ère} Guerre mondiale, dont l'hyperviolence a abouti à un ensauvagement (Mosse, 1999) des sociétés. Les pays d'Europe sont alors confrontés à des crises multiformes qui se traduisent par un déclassement des populations et une remise en cause des démocraties par des partis antiparlementaires.

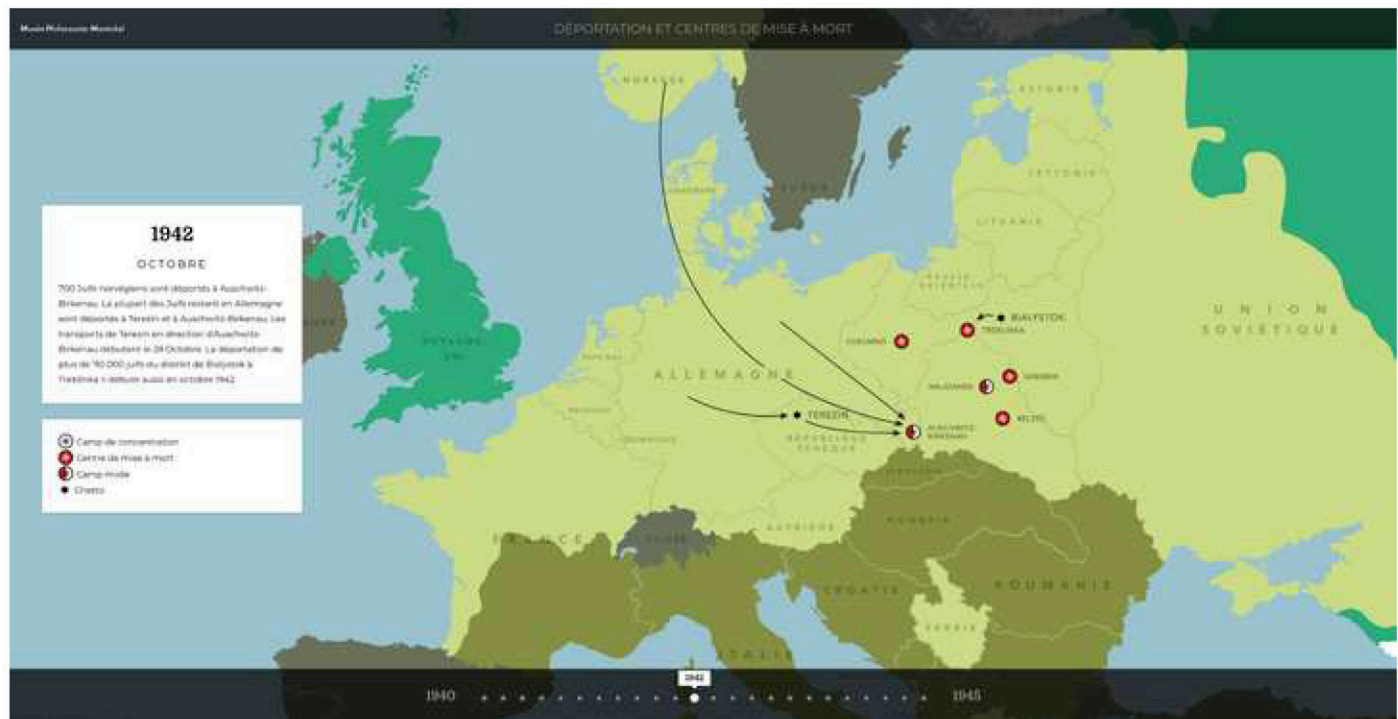
Enfin, l'Holocauste est à présenter comme un processus, dont la mise à mort systématique est l'aboutissement. La multiplication des lois antijuives par l'Allemagne nazie est une première étape essentielle car elle conduit à la « mort sociale » des personnes juives en Allemagne. La propagande nazie qui déshumanise est primordiale pour comprendre le génocide. L'enfermement dans les ghettos est au cœur du processus. Enfin l'invasion de l'URSS et la guerre d'anéantissement qui s'ensuit sont centrales pour comprendre le génocide par balles puis, avec la guerre totale, la mise en place des centres de mise à mort.

C'est en insistant sur ce processus que les enseignant-es peuvent aborder l'Holocauste avec une approche progressive et en spirale selon l'âge et la sensibilité des élèves.

Cette mise en contexte doit aussi permettre aux élèves de mieux comprendre que les personnes juives ne sont pas

confrontées aux mêmes réalités en 1935 en Allemagne lorsque les nazis instaurent les lois de Nuremberg, en 1940 en Pologne avec la mise en place des ghettos, fin 1941 en Europe de l'Est alors que les Einsatzgruppen assassinent par balles les populations juives, en 1942 en Europe de l'Ouest occupée où les populations juives sont systématiquement raflées et déportées, ou en 1944 en Hongrie d'où sont déportées près de 440 000 personnes juives. Selon le lieu et le moment, l'agentivité des personnes juives, comme des personnes non-juives, peut alors prendre des formes très variées.

Le Musée de l'Holocauste Montréal met à disposition sur son site de nombreuses frises chronologiques et cartes interactives (MHM, 2016) pour replacer l'Holocauste dans son contexte.



Source : MHM. <https://museeholocauste.ca/fr/activites/cartes-chronologies-holocauste/>

Outre cette connaissance du contexte, un autre défi est celui d'utiliser un vocabulaire précis, tout en s'assurant que les élèves comprennent les notions complexes et théoriques auxquelles ce vocabulaire renvoie. Le premier terme à définir, et non des moindres, est celui d'Holocauste (Bruttmann, 2022 et MHM, 11 conseils). Il est nécessaire de qualifier précisément l'événement en insistant sur :

- l'objectif, c'est-à-dire la volonté d'anéantissement des populations juives, qui s'est traduit par l'assassinat de 6 millions de personnes juives;
- le rôle central d'un État et d'une idéologie: l'Allemagne nazie;
- les bornes chronologiques (1933 à 1945) et spatiales (l'Europe et l'Afrique du Nord).

En précisant les fondements de l'idéologie nazie (antisémitisme, racisme, eugénisme, nationalisme et impérialisme), les enseignant-es pourront aussi aborder les autres groupes persécutés par les nazis et expliquer les spécificités des persécutions de chacun des groupes. C'est aussi pour bien comprendre la spécificité de l'Holocauste au cœur du projet nazi qu'il est essentiel de distinguer camps

de concentration et centres de mise à mort et d'éviter le terme camp d'extermination (Tarricone, 2021).

Il convient enfin d'éviter d'utiliser les termes nazis ou de le faire en utilisant les guillemets, en précisant qu'il s'agit d'un vocabulaire nazi, comme «la Solution finale», «le» Juif ou «la Nuit de cristal». Ces euphémismes sont des créations de la langue nazie qui ont pour but à la fois de légitimer et nier les crimes. Ainsi, l'image qui nous vient à l'esprit lorsqu'on parle de «Nuit de cristal» est quelque chose de lumineux, de scintillant et de riche alors qu'il s'agit d'un pogrom qui se traduit par des destructions, des meurtres et l'internement de milliers de personnes juives.

Le glossaire du guide de référence *Brève histoire de l'Holocauste* (<https://museeholocauste.ca/fr/histoire-holocauste/>) met à disposition des enseignant-es toute une liste de termes et de définitions en lien avec l'Holocauste. Le guide *Premiers repères*, de la Fondation Azrieli fournit aussi des conseils et méthodes pour préparer les enseignant-es à aborder l'Holocauste : <https://memoirs.azrielifoundation.org/uploads/Azrieli-Fondation-Premiers-reperes.pdf>

2.3 Utiliser des œuvres de fiction ou des narrations créatives?

Pour enrichir leur enseignement et varier les supports pédagogiques, beaucoup d'enseignant·es abordent l'Holocauste en s'appuyant sur des ouvrages fictionnels, des narrations créatives et/ou des films. Cette démarche mériterait d'y consacrer un ou plusieurs articles. Nous n'aborderons donc ici que quelques principes généraux.

L'utilisation de la littérature jeunesse ou de films pour aborder l'Holocauste offre des atouts pédagogiques indéniables, par l'intérêt dont témoignent les élèves pour la découverte de l'histoire à travers des récits narratifs dans lesquels ils peuvent s'identifier à un personnage et le suivre à travers un support visuel.

Pour les enseignant·es, il demeure important de présenter ces ressources comme des sources secondaires et, parfois, des récits fictifs. Comme pour les sources primaires, il est donc essentiel d'analyser ces sources secondaires en s'interrogeant tout d'abord sur l'histoire racontée. Pour cela, les enseignant·es peuvent reprendre la démarche d'historien·ne décrite plus haut et proposer aux élèves de faire des liens entre l'histoire qu'ils découvrent dans l'ouvrage ou le film et des sources primaires (documents, objets ou témoignages) qui raconteraient le même événement ou un événement similaire. Les élèves pourraient alors analyser les différentes sources (primaires et secondaires) de manière comparative, en réfléchissant aux points communs et différences entre les sources primaires et secondaires. Par exemple, la bande dessinée *Après la rafle* d'Arnaud Delalande et Laurent Bidot, et le film *La Rafle* de Roselyne Bosch sont tous les deux inspirés de l'histoire de Joseph Weismann. Après la lecture de la BD ou le visionnement du film, pourquoi ne pas proposer aux élèves d'écouter un extrait du témoignage de Joseph Weismann et leur demander de comparer son récit avec celui de l'œuvre? Pour enrichir l'analyse, à ce témoignage pourrait s'ajouter le témoignage d'un·e autre survivant·e de *la rafle* du Vel' d'Hiv' (comme le témoignage de Georgette Brinberg: <https://museeholocauste.ca/fr/histoires-de-survivants/georgette-brinberg/>), afin que les élèves comprennent à la fois les points communs et les différences de chaque expérience vécue. Bien sûr, que ce soit avant ou après l'analyse des sources, la mise en contexte est ici aussi indispensable. L'activité de Mathieu Mercier, enseignant en Univers social en 2^e secondaire, propose une grande variété de bandes dessinées sur l'Holocauste (https://padlet.com/merciermathieu5/romans-graphiques-et-albums-sur-la-shoah-s4h4*b2hlie9tweb), ainsi qu'une activité pour les remettre en contexte : https://docs.google.com/document/d/1H0sRmCsxUBntA9va8R256Prkam_g8gFmftxzJa1NmWY/edit?usp=sharing.

Enfin, les œuvres de littérature jeunesse ou les films sont aussi à étudier pour ce qu'ils sont: des créations artistiques. Il est donc important de faire réfléchir les élèves sur les choix artistiques de l'auteur·e de l'œuvre. S'il s'agit d'un ouvrage littéraire, le travail pourra se faire en interdisciplinarité avec l'enseignant·e de français (voir le parcours littéraire du guide *Étudier les génocides*), s'il s'agit d'un ouvrage illustré ou d'un film, il sera intéressant de se tourner vers l'analyse artistique. Les dossiers d'analyse des films les plus connus sur l'Holocauste (*La liste de Schindler*, *La vie est belle* par exemple) ne manquent pas et un grand nombre sont disponibles en ligne. Mais loin d'alléger la tâche de l'enseignant·e, la projection d'un film nécessite une longue préparation en amont, et un travail approfondi de réflexion avec les élèves en aval. Surtout, un ouvrage de fiction, quel qu'il soit, ne peut remplacer une leçon d'histoire, mais peut faire réfléchir sur les moyens de raconter cette histoire.

C'est pourquoi, plutôt que de projeter un film, il est davantage recommandé d'en sélectionner quelques extraits qui, croisés avec des sources primaires, pourront aider les élèves à mieux comprendre la période de l'Holocauste. De même, plutôt que de s'appuyer sur des fictions littéraires, faire découvrir l'histoire de l'Holocauste à travers les mémoires de survivant·es permet aux élèves d'appréhender cette période par des récits de première main. La Fondation Azrieli (<https://memoirs.azrielifoundation.org/fr/>) met d'ailleurs à disposition des enseignant·es et des classes plus d'une vingtaine de titres, dont certains sont accompagnés d'activités pédagogiques, ainsi que des livres audios.

L'apprentissage de l'Holocauste en tant qu'événement historique est donc nécessaire et primordial, mais il peut être enrichi en adoptant d'autres angles de vue.

3. Enrichir l'enseignement de l'Holocauste par d'autres approches (Hirsch et Moisan, 2023)

3.1 Une éducation aux droits humains

Pendant et après l'Holocauste s'est construite toute une réflexion morale et juridique qui est à l'origine d'un renforcement du droit international. Comprendre la construction et les objectifs de ce droit international offre la possibilité de faire réfléchir les élèves sur des enjeux actuels.

Dès 1943, les Alliés planifient l'après-guerre et, entre autres, les possibilités de juger les dirigeants nazis (MHM, 2016). Pour cela, d'éminents juristes travaillent à qualifier l'exceptionnalité des crimes commis par les nazis. Parmi eux, l'équipe de Hersch Lauterpacht impose le concept de crime contre l'humanité et l'idée d'une charte des droits de l'homme. De l'autre côté, Raphaël Lemkin et son équipe s'affairent à faire reconnaître le principe de crime de génocide (Sands, 2017). La notion de crime contre l'humanité est retenue

par le tribunal international qui siège à Nuremberg en 1945-46 pour juger les criminels nazis. Celle de crime de génocide est officiellement définie par l'ONU en 1948 dans la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (MHM, 2017). La même année, l'ONU adopte la Déclaration universelle des droits de l'homme. En étudiant ces différents concepts et textes, les élèves peuvent réfléchir à des situations internationales postérieures à l'Holocauste, mais aussi au rôle et au fonctionnement des instances et de la justice internationales. Le guide *Étudier les génocides* (Hirsch et Moisan, 2023) met à disposition un certain nombre d'outils d'analyse et un parcours pédagogique pour travailler sur les enjeux de justice.

Là-encore, le travail en interdisciplinarité et de manière spiralaire s'avère nécessaire, ces enjeux faisant appel à des concepts abstraits et complexes, qui peuvent être abordés seulement en fin de secondaire et au cégep.

S'appuyer sur la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide peut aussi permettre de réfléchir à une approche comparative des différents génocides (Hirsch et Moisan, 2023). Cette approche ne peut se faire qu'en rappelant les contraintes auxquelles sont soumis les juristes et les historiens (Ternon, 2021), et en les distinguant des enjeux militants. Pour les enseignant-es, il est essentiel de replacer chacun des génocides dans son contexte, d'insister sur l'idéologie raciste au cœur de chacun d'entre eux et d'adopter une pédagogie d'empathie historique. En adoptant cette démarche rigoureuse, les enseignant-es doivent pouvoir éviter une hiérarchisation des souffrances d'un côté et une banalisation du terme de génocide de l'autre.

3.2 Une approche éthique

Les questions morales et éthiques soulevées par l'étude de l'Holocauste sont nombreuses et l'enseignant-e ne peut y apporter toutes les réponses. Cependant, il peut accompagner les élèves dans leurs réflexions et encourager leur esprit critique face à des sujets d'actualités. Ainsi, à la question de savoir si Elon Musk a fait un salut fasciste, il n'est pas important de répondre par l'affirmative ou la négative. Par contre, cette question donne l'occasion de faire réfléchir les élèves sur l'origine de ce symbole, l'idéologie sous-entendue derrière celui-ci et comment ce symbole ravive, au sein de la communauté juive et des victimes du nazisme, des traumatismes. La réflexion peut alors ouvrir sur des enjeux légaux entourant la liberté d'expression ou la banalisation de l'Holocauste.

3.3 Une approche antiraciste

La radicalité de la violence de l'Holocauste ne peut se comprendre qu'à travers la centralité de l'antisémitisme au cœur de l'idéologie nazie. Aborder la longue histoire d'un

antisémitisme systémique de la culture occidentale, étudier les différentes formes et préjugés véhiculés du Moyen Âge à aujourd'hui, comprendre à la fois sa singularité et ses points communs avec les autres idéologies racistes (Hirsch et Moisan, 2023) ouvrent de nombreuses perspectives sur la lutte contre l'antisémitisme et les autres formes de racisme aujourd'hui.

En choisissant d'aborder l'Holocauste sous l'angle de l'empathie historique, à l'aide de sources primaires qui proviennent de personnes juives ayant vécu l'Holocauste, les enseignant-es adoptent déjà une approche antiraciste, qui met de l'avant la perspective des personnes juives et souligne leur agentivité.

Pour enrichir cette approche, il est essentiel de ne pas seulement parler des groupes racisés lorsqu'ils sont victimes et uniquement comme victimes, mais d'inscrire ces groupes dans une histoire longue et une réalité contemporaine pour souligner leur richesse culturelle, leur identité et leur diversité. Ainsi, aborder les communautés juives au Canada en montrant leur présence et leur agentivité avant, pendant et après l'Holocauste, comme le fait le Musée de l'Holocauste Montréal, donne aux élèves la possibilité de déconstruire certains préjugés et de faire des liens avec leur réalité.

Cette approche devrait être plus largement utilisée pour mieux faire connaître la diversité et l'apport des communautés qui vivent aujourd'hui au Canada, comme le proposent Sabrina Moisan et Sivane Hirsch avec les guides *Brève histoire des communautés juives au Québec* et *Brève histoire des communautés arabes et musulmanes au Québec* (publications à venir), le Musée McCord Stewart avec son exposition permanente *Voix autochtones d'aujourd'hui : savoirs, trauma, résilience* ou Webster avec l'exposition *Fugitifs!*

Bibliographie

Alloprof. S.d. La méthode historique. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/histoire/la-methode-historique-h1283>

Biscarat, Pierre-Jérôme. 2024. «Les musées-mémoriaux de la Shoah face à l'émotion des publics». *Cahiers Mémoire et Politique* 10. <https://popups.uliege.be/2295-0311/index.php?id=308>.

Borne, Dominique. 1994. «Faire connaître la Shoah à l'école». Dans *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. 2008. Sous la direction de Sophie Ernst, 143-54. Paris: INRP.

Bruttman, Tal, Stefan Hördler et Christoph Kreuzmüller. 2023. *Un album d'Auschwitz. Comment les nazis ont photographié leurs crimes*. Traduction de l'allemand par Olivier Mannoni. Paris : Seuil.

- Bruttman, Tal. 2022. «La Shoah et le poids des représentations». Musée de l'Holocauste Montréal. <https://museeholocauste.ca/fr/ressources-et-formations/la-shoah-et-le-poids-des-representations/>
- Card, Claudia. 2003. «Genocide and Social Death». *Hypatia*, vol. 18, n°1, 63-79. Indiana University Press
- Ernst, Sophie (Dir.). 2008. *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. Paris : INRP.
- Falaize, Benoît. 2004. «Peut-on encore enseigner la Shoah?». *Le Monde diplomatique*, mai. <https://www.monde-diplomatique.fr/2004/05/FALAIZE/11188>
- Faucher, Olivier. 2021. «Un leader du mouvement contre les mesures sanitaires ne veut plus d'étoile jaune». *Le journal de Montréal*, 19 août 2021. <https://www.journaldemontreal.com/2021/08/19/un-leader-ne-veut-plus-detoile-jaune>
- Hirsch, Sivane et Sabrina Moisan, avec la collaboration du Musée de l'Holocauste Montréal et de la Fondation pour l'étude des génocides. 2023. *Étudier les génocides ; guide de soutien pédagogique*. <https://www.education-genocide.ca/>
- IHRA. 2019. Recommandations pour l'enseignement et l'étude de l'Holocauste/la Shoah. https://holocaustremembrance.com/wp-content/uploads/2023/09/Recommandations-pour-lenseignement-et-letude-de-lHolocauste_-la-Shoah-.pdf
- Jähner, Harald. 2024. *Le temps des loups. L'Allemagne et les Allemands (1945-1955)*. Traduit de l'Allemand par Olivier Mannoni. Paris : Actes Sud.
- Ledoux, Sébastien. 2020. « Les pédagogies de la mémoire en Europe ». *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*. <https://ehne.fr/fr/node/12423>
- Levy, Ophir. 2020. *Comment enseigner la Shoah à l'école? Enseigner la Shoah à travers le cinéma*. INSPÉ Lille. <https://www.youtube.com/watch?v=v7ClduTJ-Pw>
- Moisan, Sabrina. 2016. «L'Holocauste et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec: quelles voies emprunter?». Dans *Judaïsme et éducation, enjeux et défis pédagogiques*. Sous la direction de Sivane Hirsch, Marie Mc Andrew, Geneviève Audet et Julia Ipgrave, 77-95. Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Mosse, George L. 1991. *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*. Oxford University Press.
- Musée de l'Holocauste Montréal. S.d. 11 conseils pour enseigner l'histoire de l'Holocauste aux élèves du secondaire. <https://museeholocauste.ca/fr/ressources-et-formations/enseigner-histoire-holocauste-secondaire/>
- Musée de l'Holocauste Montréal. S.d. Le Cœur d'Auschwitz. <https://museeholocauste.ca/fr/activites/coeur-auschwitz/>
- Musée de l'Holocauste Montréal. 2017. *Refaire sa vie*. <https://refairesavie.museeholocauste.ca/fra/place/emplacements-des-survivants-de-lholocauste-de-1933-1939>
- Musée de l'Holocauste Montréal. 2018. «Utiliser les documents primaires en classe d'histoire». *Fiches d'analyse*. <https://museeholocauste.ca/fr/activites/fiches-analyse/>
- Musée de l'Holocauste Montréal. 2016. *Cartes et chronologies interactives*. <https://museeholocauste.ca/fr/activites/cartes-chronologies-holocauste/>
- Musée de l'Holocauste Montréal et IWitness. 2016. *La libération de Buchenwald: un événement, plusieurs perspectives*. <https://museeholocauste.ca/fr/ressources-et-formations/liberation-buchenwald/>
- Peck, Carla L. 2021. «L'empathie historique – Le concept le plus important lors de l'apprentissage de la pensée historique». *Histoire Canada*. <https://www.histoirecanada.ca/consulter/enseignement/l-empathie-historique-le-concept-le-plus-important-lors-de-l-apprentissage-de-la-pensee-historique>
- Richler, Yael. 2006. «How Do You Teach Children About the Holocaust?» *Interview with Shulamit Imber, Pedagogical Director of the International School for Holocaust Studies, Yad Vashem*. <https://www.yadvashem.org/articles/interviews/shulamit-imbar2.html>
- Roder Iannis. 2021. «Les défis de l'enseignement de la Shoah». Dans *Nouvelle Histoire de la Shoah*. Sous la direction d'Alexandre Bande, Pierre-Jérôme Biscarat et Olivier Lalieu, 267-82. Paris: Passés composés.
- Sands, Philippe. 2017. *Retour à Lemberg*. Paris: Albin Michel.
- Tarricone, Christophe. 2021. «Les centres de mise à mort». Dans *Nouvelle Histoire de la Shoah*. Sous la direction d'Alexandre Bande, Pierre-Jérôme Biscarat et Olivier Lalieu, 85-103. Paris: Passés composés.
- Ternon, Yves. 2021. «Peut-on comparer les génocides?». Dans *Nouvelle Histoire de la Shoah*. Sous la direction d'Alexandre Bande, Pierre-Jérôme Biscarat et Olivier Lalieu, 280-292. Paris: Passés composés.
- Yad Vashem. S.d. *La garde - étude d'un cas de déportation*. <https://www.yadvashem.org/fr/education/activites-educatives/la-garde.html>

Privilégier le jeu des échelles et la mobilisation des ressources culturelles pour l'actualisation du programme d'univers social au primaire

Marie-Claude Larouche, professeure, UQTR;

Nathan Lampron, étudiant au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et assistant de recherche, UQTR;

Guilherme Moerbeck Gomes, professeur, UQTR;

Pierre-Luc Fillion, professeur, Université Laval.

Introduction

Depuis quelque temps, la demande d'une révision du programme en univers social (US) au primaire s'est fait entendre dans les milieux scolaires et universitaires (Jadoulle et al., 2024; Larouche et Poyet, 2013; Larouche et al. 2024; Moreau, 2024; Stan, 2024; Stan et al., sous presse), en plus de faire l'objet d'une pétition sur le site de l'Assemblée nationale du Québec en 2025¹. Parmi les critiques formulées, pour n'en nommer que quelques-unes, figurent le peu d'enseignement de ce domaine au premier cycle (Drolet, 2014), l'absence d'étude de la géographie au présent, la redondance des contenus historiques avec ceux du cours d'histoire du Québec et du Canada au secondaire, le caractère distal des réalités à l'étude, le surabondance de concepts explicatifs des réalités passées et leur inadéquation avec les capacités d'apprentissage des élèves de différents âges (Larouche, 2012), ainsi que l'absence d'incitation claire à exploiter les ressources du milieu, en particulier les institutions à caractère patrimonial que sont les musées (Allard, 2011; Larouche, 2011b).

Dans l'attente de l'actualisation du programme par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), cet article vise à proposer des avenues pour ce faire et alimenter les réflexions sur un nouveau curriculaire en univers social au primaire. Ces dernières font suite notamment à la mise en œuvre d'une recherche-développement, intitulée *Médiateurs culturels à l'UQTR*, qui a été réalisée en contexte de formation initiale à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. Grâce au financement accordé par le ministère de la Culture et des Communications et aussi par le Bureau de l'engagement et des relations avec les Premiers peuples, nous avons pu faire connaître et apprécier un certain nombre de ressources culturelles (lieux du patrimoine culturel, artistes, écrivains,

contenus culturels numériques, littérature jeunesse et œuvres théâtrales) et faire vivre diverses expériences aux personnes futures enseignantes, lesquelles pourraient représenter des pistes intéressantes pour l'actualisation du programme. Ces expériences s'appuient à la fois sur un jeu d'échelles temporelles et spatiales essentiel pour l'étude des réalités sociales et territoriales, et sur la mobilisation de ressources culturelles disponibles dans l'environnement local ou régional. Dans cet article, nous présentons des exemples tirés de nos actions de formation et de l'expérience d'étudiants en formation initiale à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire à l'UQTR, et en faisant écho à des travaux de didacticiens.

Mobiliser les ressources de la communauté

Sachant que la personne enseignante, pour jouer pleinement son rôle de médiateur culturel, est invitée par le MEQ (2020) à collaborer avec des organismes du milieu et à s'appuyer sur des programmes et mesures existants, la recherche-développement (RD) *Médiateurs culturels à l'UQTR* (Larouche et al., 2022) a proposé, de 2020 à 2025, en formation initiale à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, des expériences culturelles encadrées pédagogiquement à partir de ressources disponibles dans les environnements régionaux, que l'on peut retrouver majoritairement dans le Répertoire Culture-Éducation. Il s'agit de lieux, d'artistes, d'écrivains, mais aussi de contenus culturels numériques produits par des institutions québécoises, d'œuvres de littérature jeunesse ou encore d'œuvres théâtrales. Ces expériences ont permis l'initiation des personnes étudiantes à leur exploitation pédagogique et didactique dans leurs futures classes du préscolaire et du primaire. Au total, depuis l'automne 2021 jusqu'à l'hiver 2025, ce sont environ 500 personnes étudiantes à année académique qui ont

1. Assemblée nationale du Québec. (En ligne). Pétition: Réviser le programme d'univers social au primaire: <https://www.assnat.qc.ca/fr/exprimez-votre-opinion/petition/Petition-11231/index.html>

bénéficié de ces activités au sein de quelques cours de différents secteurs de formation, en particulier l'éducation préscolaire, la didactique du français et des sciences humaines, l'identité professionnelle et les relations école, famille et communauté.

En classe de didactique des sciences humaines, ces expériences ont pris la forme d'un rallye historique à la découverte du patrimoine urbain de Trois-Rivières² (Larouche et Loyer, 2012) et de Drummondville³, d'une visite des musées Boréal⁴, POP⁵ et des Abénakis⁶, de l'accueil des artistes Denis Massé⁷ et Alexandre Béliard⁸, ainsi que l'immersion en territoire naturel, au Parc éco-maritime de l'Anse-du-Port⁹, à Nicolet, en compagnie de Jacques Newashish, artiste atikamekw de renom qui agit à titre d'ainé en résidence à l'UQTR (kice-iriniw)¹⁰. Diverses stratégies étaient préconisées en vue de leur exploitation didactique dans des classes du préscolaire et du primaire: celle de l'enquête au contact de traces du passé, à partir d'une question mobilisatrice abordant l'histoire régionale et nationale; celle de la découverte et de l'apprentissage par l'objet en milieu muséal (Larouche, 2011b), abordant dans le cas présent les traditions autochtones (Péloquin, 2021); celle de l'enquête dans le milieu immédiat des élèves, en collaboration avec les aînés de la communauté, pour en connaître l'histoire locale afin de la mettre en chansons, mobilisant l'interdisciplinarité avec le français et la musique; ou encore, une approche d'éducation par la nature (Bergeron et al., sous presse) misant sur les sens et l'exploration sensible d'un milieu, comme prélude à l'identification des caractéristiques d'un territoire et d'en recenser les usages au fil du temps, selon l'évolution des besoins de la société.

Ces expériences, en plus d'ouvrir les horizons culturels des personnes futures enseignantes, permettent une formation à l'utilisation de ressources culturelles en enseignement, ce qui combine bien leur double posture d'apprenant et de professionnel en devenir. En référence à ce qui les attend dans les écoles primaires, sur le plan pédagogique, ces expériences peuvent représenter autant de moyens de susciter le plaisir d'apprendre, d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages et de faire appel au ressenti des élèves. Sur le plan didactique, elles conduisent à

rendre signifiant le milieu dans lequel évoluent les élèves en fournissant des clefs de lecture historiques et géographiques, en plus d'offrir des opportunités de mettre en œuvre, de manière concrète, des habiletés intellectuelles telles que l'observation ou la mise en relation de faits. Qui plus est, en ce qui a trait aux compétences professionnelles des personnes enseignantes, ce type d'expériences représente une voie où le rôle de médiatrice ou médiateur d'éléments de culture s'exerce pleinement (Larouche, 2016, 2017). De surcroît, il procure l'occasion de planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage interdisciplinaires, ce qui sied particulièrement bien aux personnes généralistes que sont les enseignants du primaire.

Rendre possible le jeu des échelles temporelles et spatiales

Or, pour que de telles expériences puissent être vécues par les élèves dans des classes du préscolaire et du primaire, le carcan historique et géographique imposé par le programme doit être mis de côté au profit d'un certain jeu d'échelles spatiales et temporelles qui rendrait possible l'investigation du milieu par les élèves. Dès lors, l'attention des élèves pourrait être centrée sur des objets de réflexion particuliers inscrits dans leur environnement immédiat, dans la mesure où l'on favoriserait la démarche d'apprentissage par enquête, les techniques, les outils et les habiletés intellectuelles propres aux disciplines que sont l'histoire et la géographie (Larouche, 2014). La simplification du programme pourrait ainsi mettre de l'avant la nécessaire formation au raisonnement des élèves, à partir d'enjeux contemporains, en offrant l'occasion de réfléchir à leur ancrage historique et géographique. Partant de là, il serait possible pour le personnel enseignant de tirer parti d'un enjeu local et actuel afin d'enseigner l'univers social aux élèves, dans un contexte réel et significatif. À titre d'exemple, une enseignante de sixième année a su mettre à profit des consultations publiques au sujet de l'agrandissement d'un site d'enfouissement de déchets, qui avait lieu dans la municipalité de l'école, afin de former ses élèves à la citoyenneté et au raisonnement géographique. Cette initiative personnelle, qui ne trouve malheureusement pas

-
2. Répertoire du patrimoine culturel du Québec. (En ligne). Site patrimonial de Trois-Rivières: <https://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca/rpcq/detail.do?methode=consulter&id=93531&type=bien>
 3. Notamment le site patrimonial de la Place-Saint-Frédéric, présenté dans le Répertoire du patrimoine culturel du Québec (en ligne): <https://www.patrimoine-culturel.gouv.qc.ca/rpcq/detail.do?methode=consulter&id=93453&type=bien>
 4. <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/repertoire/45658>
 5. <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/repertoire/75358>
 6. <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/repertoire/27320>
 7. Répertoire Culture-Éducation. (en ligne) Fiche de Denis Massé: <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/repertoire/29858>
 8. Répertoire Culture-Éducation. (en ligne) Fiche d'Alexandre Béliard: <https://cultureeducation.mcc.gouv.qc.ca/repertoire/31117>
 9. Parc éco-maritime de l'Anse-du-Port: <https://www.tourismecentreduquebec.com/fr/activites/parc-ecomaritime-de-lanse-du-port.aspx>
 10. Université du Québec à Trois-Rivières (En ligne). Kice Iriniw - Jacques Newashish: https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=7297&owa_no_fiche=19&owa_bottin=

écho dans les prescriptions ministérielles actuelles en univers social qui sont trop centrées sur le passé historique, a mené les élèves à manifester une compréhension approfondie de l'enjeu et à s'engager pleinement dans leur collectivité en participant aux consultations publiques (Fillion, 2024; Fillion, sous presse). Ce type d'initiative gagnerait à guider la rédaction d'un programme d'univers social et à y conjuguer l'étude de la spatialité et de la temporalité de l'environnement immédiat des élèves.

Pour l'instant, il importe de s'apercevoir que le programme actuel rend peu propice de telles démarches d'enquête dans le milieu qui procureraient sens aux savoirs que les élèves ont à développer. La trame historique étalée des années 1500 aux années 1980 permet certes de considérer des traces du passé français, britannique ou canadien, lorsque la classe se géolocalise dans des villes comme Québec, Trois-Rivières ou Montréal qui furent le berceau de la colonisation au Québec et/ou des lieux de développement industriel importants. Mais l'école québécoise se répand sur tout le territoire québécois, ce qui peut rendre propice des enquêtes variées. À titre d'exemple, la ville de Drummondville, fondée en 1815 auprès des rapides de la rivière Saint-François, alors que planaient les menaces d'une invasion américaine (!) par voie fluviale, fournit plusieurs exemples des attraits physiques d'un site au regard de sa situation géographique, alors qu'il importait d'assurer la défense du territoire entre les villes jugées trop éloignées de Québec, Montréal ou Trois-Rivières. Cette ville recèle également des traces de l'architecture britannique et anglicane, des débuts de l'électrification et de l'industrialisation, des transports ferroviaires, mais encore faut-il que le programme incite à les utiliser. Pour l'instant, la faible contextualisation des savoirs historiques empêche les élèves de mieux se saisir de leur signification.

Pour tirer pleinement profit des ressources culturelles disponibles dans l'environnement local ou régional, il importe donc que le programme permette un certain jeu d'échelles temporelle et spatiale, afin de varier la focale pour faire vivre des démarches d'investigation. Sur le plan géographique, à la suite de Jadoulle et al. (2024) il s'agit de considérer l'espace proche qu'il est possible d'expérimenter et l'espace lointain qu'il est possible de se représenter à l'aide des outils et des techniques de la géographie. Sur le plan historique, nous pourrions suggérer d'intéresser les élèves à la micro-histoire (Stan et al, 2021), centrée sur celle d'une famille ou d'un individu, voire d'un objet, pour ensuite aborder l'histoire locale et l'histoire régionale. En favorisant un passage du familier aux concepts qui permettent d'appréhender des phénomènes plus englobants d'une histoire collective, dans une certaine démarche d'induction, on se trouverait à faciliter le passage progressif du temps vécu au temps conçu; et d'introduire diverses perspectives et points de vue dans la lecture des réalités passées et présentes (Lévesque, 2020).

Il est intéressant de souligner que les microanalyses ne consistent pas nécessairement en une simple description du quotidien ou de l'événementiel comme finalité d'apprentissage. Dans plusieurs cas, notamment chez Giovanni Levi (2012) et Carlo Ginzburg (2011), pour ne citer que deux des principaux chercheurs de ce courant à la fin des années 1970, la singularité d'une analyse dont l'échelle est ajustée permet d'observer plus finement les grands phénomènes sociaux ou les mouvements culturels à travers l'expérience vécue de la vie quotidienne (Revel, 1996). Cette singularité est mise en valeur par l'interprétation des paroles ou des actions de personnes invisibilisés dans les grands récits historiques à caractère macro-analytique, le plus souvent politiques.

Ainsi, les idées que nous proposons dans cet article font écho à l'importance du paradigme indiciare et aux traces de la culture matérielle comme sources d'inspiration pour accéder au local en tant que lieu d'apprentissage (Moerbeck et Araújo-Oliveira, 2024), que ce soit comme territoire intersubjectif (Guattari, 1985), lieu anthropologique (Augé, 1994) ou savoir local à comprendre (Geertz, 1983) – en somme, on met de l'avant l'importance de la «relation entre les sociétés et leurs territoires» (Laurin, 2004, p. 32). Le local et le jeu des échelles constituent respectivement un point de départ et une approche didactique pour l'enseignement de l'univers social au primaire, bien que nos propositions puissent également être adaptées à d'autres tranches d'âge, *mutatis mutandis*, naturellement.

Le jeu d'échelles constitue, dans notre approche, une voie phénoménologique d'entrée dans l'expérience du temps et du territoire pour les plus jeunes. Plus concrètement, le jeu d'échelles et l'attention au local permettent de transformer l'immédiateté de l'expérience – par exemple, l'observation d'une statue célébrant l'Église catholique au centre-ville de Trois-Rivières – en un point d'accès à la compréhension des relations complexes entre l'objet, les différentes strates temporelles et les significations qu'il matérialise (Koselleck, 2014). Il s'agit, d'une part, des espaces d'expérience de l'apprenant (Ricoeur, 2000) et, d'autre part, des significations que l'objet transporte à travers ses usages politiques et symboliques, inscrits dans l'espace urbain et déployés au fil du temps.

La compréhension historique des éléments de la culture matérielle contribue à territorialiser et à mobiliser différentes strates temporelles depuis leur installation, ce qui transforme un simple rallye historique en une expérience sensorielle exploratoire, vivante, où s'entrelacent mémoires, réminiscences et parfois passés paradoxalement présents, sensibles pour toute une communauté. Bref, le jeu d'échelles ouvre sur une méthode heuristique propice à la compréhension des questions – «quand, qui, où

et pourquoi» – qui constituent la base de toute étude historique. Notre proposition est d'utiliser le changement d'échelle d'observation – la variation de la « lentille » de notre perception – comme levier pour favoriser l'apprentissage des concepts et contenus en histoire et en géographie.

Si le programme s'ouvrait ainsi au jeu des échelles et préconisait l'apprentissage de stratégies et de techniques d'enquête, d'outils, les enseignants auraient plus de souplesse pour proposer des enquêtes stimulantes dans leur milieu. Pour l'instant, la démarche de recherche et de traitement de l'information figure au programme d'US, mais elle est noyée dans un ensemble de concepts, notions et savoirs déclaratifs à faire apprendre, alors que ces éléments avaient été énoncés au sein de ce programme dans le but que les élèves développent leur propre grille d'analyse et d'interprétation des sociétés sur un territoire donné. Un programme d'études ambitieux, mais fort peu réalisé en termes d'apprentissage chez les élèves, qui goûtent probablement plus souvent qu'autres choses aux fameux cahiers.

La dérive vers les cahiers et le délaissement de l'enseignement de ce domaine

Ainsi, à travers des expériences concrètes dans des écoles primaire (supervision de stage, stagiaire en formation à l'enseignement, projet de recherche collaborative, etc.), nous avons observé que les cahiers et les manuels demeurent l'outil principal de la réalisation d'activités d'apprentissage en univers social. Cela peut s'expliquer possiblement par une incompréhension des contenus du programme par un nombre important de personnes enseignantes en exercice, devant la multiplicité des programmes à enseigner. Comme l'avaient déjà indiqué Araújo-Oliveira (2014) et Lebrun (2014), ces personnes reconnaissent un manque de connaissance de leur part des contenus disciplinaires des sciences humaines. Il y a également lieu de se demander si le caractère hermétique du programme, pris dans une trame narrative figée dans le passé et centrée sur des époques bien précises selon le niveau scolaire des élèves, ne constituerait pas un frein au désir d'innovation pédagogique du personnel enseignant.

De plus, en lien avec cette difficulté constatée chez de nombreuses personnes enseignantes du primaire à s'approprier le programme d'US, il appert que certaines d'entre elles délaissent l'enseignement de ce domaine pour le confier à une autre personne de l'équipe-école. Bien que ce constat ne soit pas encore documenté par la recherche, il pourrait s'agir d'une réalité grandissante dans le milieu scolaire. Ainsi, parmi les milieux fréquentés en stage ou lors de suppléances, il a été possible d'observer que des personnes enseignantes assument parfois une tâche de « spécialiste » de l'univers social ainsi que de la science et technologie dans plusieurs classes et niveaux scolaires. Qui

plus est, ces personnes enseignantes sont parfois extérieures à l'équipe-école permanente du deuxième ou du troisième cycle du primaire. Ce phénomène de « spécialisation » de l'enseignement de l'univers social au primaire, ce domaine disciplinaire n'étant plus réservé aux personnes enseignantes généralistes, laisse paraître les enjeux que soulèvent son enseignement en classe. Lamontagne (2023) a d'ailleurs mis en lumière que « la situation de l'univers social dans la hiérarchie des matières est préférable lorsque le sentiment de compétence est élevé » (p. 159). Cet état de fait permet d'invoquer la nécessaire actualisation du programme, en le centrant sur l'essentiel afin de procurer une meilleure prise aux personnes enseignantes pour le mettre en œuvre avec leurs élèves.

En conclusion

Nous avons tenté de tracer des voies pour l'actualisation du programme d'US, en signalant le caractère urgent au regard de sa mise en œuvre actuelle. L'idée maîtresse de varier les échelles d'analyses, autant en géographie qu'en histoire, en faisant explicitement appel aux ressources du milieu permettrait selon nous de favoriser des apprentissages expérientiels, davantage susceptibles de motiver les élèves et d'accroître le sens des apprentissages, en meilleure prise avec les enjeux actuels que rencontre la société québécoise.

Références

- Allard, Michel. (2011). La place des musées dans le système scolaire public du Québec, *Enjeux, revue de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social*, 7(2), 7-10.
- Araújo-Oliveira, A. (2014). Pourquoi enseigne-t-on les sciences humaines et sociales au primaire? Conceptions de futurs enseignants en formation initiale au primaire. Dans M.-C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 175-196). Presses de l'Université du Québec.
- Augé, M. (1994). *Não Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. Papirus Editora.
- Bergeron, G., Point, P., Fournier, J. et Gilbert, A.-M. (sous presse). *L'éducation ancrée dans les lieux : Comment les environnements socioculturels et naturels peuvent-ils enrichir les processus d'apprentissage?* Dans C. Beaudoin (dir.), *L'éducation en contextes particuliers : Lever le voile sur la diversité des espaces éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *Les nouveaux lieux éducatifs, Rapport annuel*. Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Drolet, M. (2014). *L'enseignement de l'univers social au premier cycle du primaire : pratiques déclarées d'enseignants d'une commission scolaire de Chaudière-Appalaches*. [Mémoire, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1043/>
- Fillion, P.-L. (2024). *Le raisonnement géographique au sujet des questions territoriales socialement vives : étude multicas auprès d'élèves du primaire et du secondaire du Québec* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Fillion, P.-L. (sous presse). L'étude d'un enjeu local : une avenue à explorer pour enseigner la géographie. *Vivre le primaire*.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Basic books.
- Ginzburg, C. (2011). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Guattari, F. (1985). Espaço e poder: A criação de territórios na cidade. *Espaços & Debates*, 16, 109-120.
- Jadoulle, J.-L., Stan, C. A., Gani, R., Pattison-Meek, J. (2024, 13 septembre). Enseigner l'univers social sur la base d'enjeux de proximité. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2024/09/13/enseigner-lunivers-social-au-primaire-sur-la-base-denjeux-de-proximite>
- Koselleck, R. (2014). *Estratos do tempo: Estudos sobre história*. Contraponto.
- Lamontagne, A. (2023). *La situation de l'enseignement du domaine d'apprentissage de l'univers social au primaire dans la hiérarchisation des matières*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université de Montréal. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/7a34ad9c-5907-45a0-9f8c-710f4d133def/content>
- Larouche, M.-C. (2016). L'exploitation pédagogique du patrimoine urbain de Trois-Rivières : quel potentiel pour la formation au rôle de passeur culturel en rapport avec les sciences humaines au primaire? Dans M.-C. Larouche, J. Burgess et N. Beaudry (dir.), *Éveil et enracinement, Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (p. 95-115). Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. (2017). Des étudiants, touristes chez eux? Du patrimoine urbain en classe de sciences humaines. *Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation*, 25(2), 102-104. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a126>
- Larouche, M.-C., et Poyet, J. (2013). *Mémoire sur l'enseignement de l'univers social au primaire, présenté à Marie Malavoy, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, dans le cadre de la consultation publique pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*.
- Larouche, M.-C., Landry, N. et Fillion, P.-L. (2014). « C'a commencé qu'y avait des draveurs » : étude exploratoire du raisonnement en histoire-géographie d'élèves du 3^e cycle primaire au terme d'une expérience patrimoniale. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise, Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 19-47). Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C., Monthuy-Blanc, J., Point, M., Touré, F., Fillion, P.-L., Lemieux, V. et Tete, A. (2022). *Médiateurs culturels à l'UQTR : apprendre à apprécier et à intégrer des ressources culturelles à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. Dans A. Araujo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 179-200). Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C. (2011a, printemps). Apprendre avec les objets et les images, de la leçon de choses à l'exploitation des ressources patrimoniales, réelles et virtuelles. *Enjeux, revue de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social*, 7(2), 15-19 et 45.
- Larouche, M.-C. (2011b, printemps). Quelle place pour le musée en univers social? *Enjeux, revue de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social*, 7(2), 5-6.
- Larouche, M.-C. (2012). Chapitre 7 - D'une matière à une discipline... l'enseignement de l'histoire nationale au primaire au Québec, de 1980 à 2010. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 265-317). Septentrion.
- Larouche, M.-C. et Loyer, M.-C. (2012, été). Le patrimoine urbain de Trois-Rivières : un trésor insoupçonné pour l'apprentissage de l'univers social. *Vivre le primaire, Revue de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire*, 40-42.
- Larouche, M.-C., Poyet, J. et Fillion, P.-L. (2024, été). Qu'attend-on pour réviser le programme d'univers social au primaire? *Traces, Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 62(3), 36-40. <https://www.sphq.quebec/sites/24570/Qu%20attend-on%20pour%20r%C3%A9viser%20le%20programme%20d%20histoire%20du%20primaire.pdf>
- Laurin, S. (2009). Pourquoi et comment enseigner la géographie au primaire. Dans J. Lebrun et A. Araujo-Oliveira (Orgs.), *L'intervention éducative en sciences humaines, Des fondements aux pratiques* (p. 27-45). Éditions Chenelière Éducation.
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires : la survalorisation de la mise en activité de l'élève. Dans M.-C. Larouche et A. Araujo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107-124). Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, C. (2018). L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue autochtone. *McGill Journal of Education*, 53(1), 47-67.
- Levi, G. (2012). Microhistory and the recovery of complexity. Dans S. Fellman et M. Rahikainen (Orgs.), *Historical knowledge: In quest of theory, method and evidence* (p. 121-132). Cambridge Scholars.
- Ministère de l'Éducation. (2006). Domaine de l'univers social. Dans *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 163-187.
- Moerbeck, G., & Araujo-Oliveira, A. (2024). Between curriculum requirements and teaching practices: The humanities program and primary education in Quebec. *Educar em Revista*, 40, e84470. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84470-t>
- Moreau, D. (2024, 16 août). Programme d'univers social: Et les jeunes enfants alors? *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/2024/08/16/programme-dunivers-social-et-les-jeunes-enfants-alors-FHIHY5H2BCZNDLS6WWCJPUJPU/>
- Péloquin, K. (2021). L'artefact et le site archéologique comme médiateurs pour le développement de l'empathie historique. *Revue Enjeux de l'univers social*, 17(1), 33-36.
- Revel, J. (1996). *Jeux d'échelles: La micro-analyse à l'expérience*. Gallimard le Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
- Schelling, L. et Larouche M.-C. (Sous presse). Rencontre avec Denis Massé, musicien, conteur et activateur de liens sociaux. *Vivre le primaire, Revue de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire*.
- Stan, C. A. (2024, été). Pour un renouveau du programme d'univers social au primaire. *Traces, Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 62(3), 41-44. <https://www.sphq.quebec/sites/24570/Qu%20attend-on%20pour%20r%C3%A9viser%20le%20programme%20d%20histoire%20du%20primaire.pdf>
- Stan, C. A., Arapi, E., Jadoulle, J. L., Paquet, A. M., et Godin, S. (2021). Valoriser le récit familial des élèves du primaire pour les initier à l'écriture de l'histoire: le projet « Partageons l'histoire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 45-76.
- Stan, C. A., Fillion, P.-L. et Larouche, M.-C. (sous presse). Illégitime dès son adoption, illégitime après 23 ans : le programme québécois d'univers social au primaire. Dans R. Gani et J. Gosselin-Tapp, *Nos programmes scolaires sont-ils légitimes? (Perspectives québécoises et canadiennes en sciences humaines, du primaire au cégep)*. Presses de l'Université de Montréal.



Julie Gaudreault – Lauréate québécoise du Prix de 2024. Photo par Giulio Granata.

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.

Canada

HISTOIRE
CANADA

Quoi de neuf? Côté livre

Génération anxieuse

Jonathan Haidt | Éditions d'eux, Montréal 2025

Après des années d'amélioration progressive, la santé mentale des adolescents a chuté au début des années 2010. Peu importe notre endroit dans le monde, les taux de dépression, d'anxiété, d'automutilation et de suicide ont fortement augmenté chez les jeunes. Pourquoi? Dans *Génération anxieuse*, le psychologue social Jonathan Haidt présente des faits bouleversants sur l'épidémie de maladie mentale chez les adolescents. Il étudie ensuite la nature même de l'enfance, y compris pourquoi les enfants ont besoin de jouer et d'explorer le monde qui les entoure pour devenir des adultes plus épanouis et heureux. Haidt montre comment l'enfance basée sur le jeu a commencé à décliner dans les années 1980, et comment elle a finalement été pratiquement anéantie par l'arrivée des outils numériques modernes, comme le téléphone intelligent au début des années 2010. Il met de l'avant une douzaine de mécanismes par lesquels ce « grand recâblage de l'enfance » a interféré avec le développement social et neurologique des enfants, touchant le sommeil, l'attention, la dépendance, la solitude et les comparaisons entre jeunes. Il explique pourquoi les médias sociaux nuisent plus aux filles qu'aux garçons et pourquoi plusieurs garçons se sont retirés du monde réel pour un monde virtuel aux conséquences désastreuses pour eux-mêmes, leurs familles et leurs communautés.

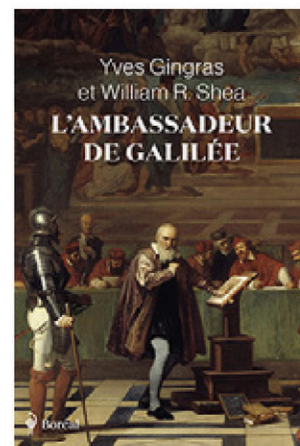
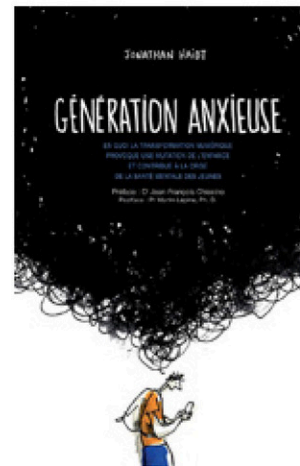
Haidt lance un appel à l'action immédiate en proposant quatre règles simples qui pourraient nous libérer de notre dépendance collective aux écrans. Il décrit les mesures que les parents, les enseignants, les écoles, les entreprises technologiques et les gouvernements peuvent prendre pour mettre fin à l'épidémie de maladie mentale et restaurer une enfance plus saine et humaine.

L'ambassadeur de Galilée

Yves Gingras et William R. Shea | Boréal, Montréal, 2025

Galilée a révolutionné notre manière de voir les planètes. Toutefois, la science, elle, se fait sur terre, parmi les humains. Tout astronome de génie qu'il fût, Galilée était également un homme d'affaires, un politique, un mari et un père. Deux grands spécialistes reconstituent ici les mémoires d'un observateur privilégié de la carrière de Galilée, Francesco Niccolini, qui fut de 1621 à 1644 ambassadeur à Rome du grand-duc de Toscane, dont Galilée était le protégé. Témoin et acteur des événements qui allaient mener à la condamnation de Galilée en 1633, l'ambassadeur nous raconte avec verve les relations de l'astronome avec les personnages importants de la cour vaticane, en particulier le cardinal Francesco Barberini, neveu du pape Urbain VIII, et le père dominicain Niccolò Riccardi, secrétaire du Saint-Office au moment de la publication du *Dialogue sur les deux grands systèmes du monde*, ouvrage qui allait mettre le feu aux poudres.

Établis à partir de la volumineuse et passionnante correspondance de Niccolini, ces mémoires fictifs révèlent un Galilée qui consacre beaucoup plus de temps à cajoler les grands de ce monde, à se défendre devant ses ennemis, à se livrer à des commerces petits et grands et à fréquenter des artistes qu'à observer le ciel, l'oeil collé à sa lunette. Bref, un Galilée vivant, humain, inoubliable.



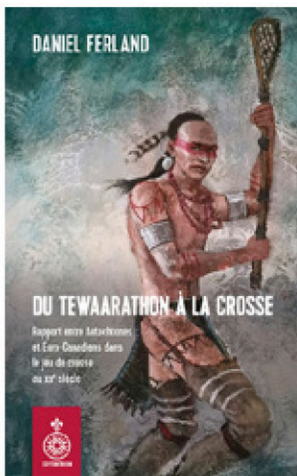


S'affranchir de l'Histoire, destin philosophique des Français en Amérique du Nord

Thomas Dommange | Boréal, Montréal, 2025

Thomas Dommange, en étudiant le cas particulier l'Empire français en Amérique du Nord, s'interroge sur ce que l'Amérique fait aux Européens qui y posent pied.

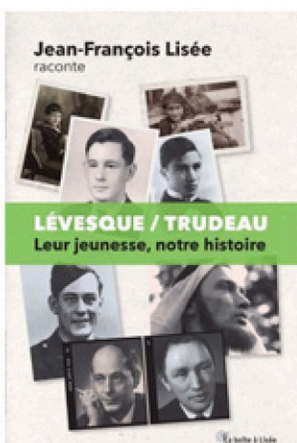
Plus les Européens s'enracinent en Amérique et plus ils déparlent la langue de leur enfance. Non pas celle de France, d'Angleterre ou d'Allemagne, mais celle que ces nations ont en commun et qui leur permet de se comprendre : la langue de l'histoire. Leur vie en Amérique sera désormais une vie anhistorique. Pour cerner ce que cela signifie, l'auteur remonte aux premières heures de la rencontre des explorateurs français avec le continent et ses habitants. Pourquoi y ont-ils vu d'emblée un paradis? Et pourquoi est-ce en Amérique, et plus spécifiquement encore dans sa partie septentrionale, francophone, que l'histoire pouvait cesser d'être pour eux le principe de leur existence? Il dégage le sens philosophique du processus colonial que les Français ont mis en place pour posséder ce nouveau territoire et montre de quelle manière la rencontre avec les cultures autochtones a déjoué ce projet alors même qu'il s'imposait historiquement. Il montre ensuite comment, à chaque étape de leur histoire, depuis les rébellions des Patriotes jusqu'à la Révolution tranquille, les descendants des colons français se sont toujours trouvés empêchés de « faire peuple », de s'inscrire dans l'histoire.



Du Tewaathon à la crosse, Rapport entre Autochtones et Euro-Canadiens dans le jeu de crosse au XIX^e siècle

Daniel Ferland | Septentrion, Québec, 2025

La crosse, sport moderne pratiqué par des milliers de personnes sur plusieurs continents, est issue du tewaathon qui était pratiqué par les Autochtones partout en Amérique du Nord. Plus qu'un simple jeu, cette pratique contenait bon nombre de rituels et de symboles. Il n'est donc pas étonnant que les Euro-Canadiens aient été fascinés par ce sport dès leur arrivée sur le territoire. Daniel Ferland examine le processus par lequel les Canadiens de souche européenne se sont approprié un important rite autochtone en l'adaptant aux conventions des nouveaux sports de masse qui étaient en plein processus d'institutionnalisation pendant la deuxième moitié du XIX^e siècle. Il cherche à comprendre la place qu'occupait le jeu de crosse dans la culture autochtone et les raisons pour lesquelles les Euro-Canadiens ont cherché à s'emparer de ce sport.



Lévesque/Trudeau - Leur jeunesse, notre histoire

Jean-François Lisée | La boîte à Lisée, Montréal, 2025

Jeune adulte, René Lévesque était convaincu que le Québec n'avait aucun avenir et que Montréal allait se transformer sous ses yeux en une ville anglophone et américaine. Jeune adulte, Pierre Trudeau militait au contraire pour un Québec indépendant, français, et dirigé d'une main de fer par un dictateur catholique, porté au pouvoir par un putsch qu'il se faisait fort d'organiser. Jean-François Lisée présente pour la première fois dans un même récit l'histoire parallèle de ces deux géants de notre histoire. Il raconte les années d'enfance, d'adolescence puis de jeunes adultes des personnages hors norme que sont en train de devenir Lévesque et Trudeau. Au détour d'anecdotes et de mille détails révélateurs, on découvre des cheminements parfois similaires, mais surtout étonnamment...

Femmes de sciences. Les Ursulines de Québec et leurs élèves (1800-1936)

Mélanie Lafrance | Septentrion, Québec, 2025

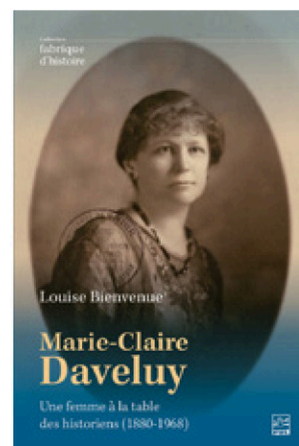
Dès le début du 19^e siècle, les Ursulines de Québec enseignent les sciences à leurs élèves: astronomie, chimie, physique, botanique, zoologie, minéralogie et géologie. Pourquoi et comment ces religieuses ont-elles élaboré cet enseignement et fait en sorte qu'il perdure? Trois générations de maîtresses de sciences se succèdent entre 1800 et 1936. Les pionnières, dont trois sont natives des États-Unis, participent à la genèse de l'enseignement des sciences. Les maîtresses de la relève déploient un ensemble d'expérimentations qui visent à rendre sensible l'insaisissable. Celles de la continuité poursuivent, dans l'ombre, leurs leçons de sciences en dépit du désintérêt des autorités cléricales. À une époque où l'accès des femmes au savoir est restreint, les Ursulines peuvent compter sur le soutien de leurs familles, de leurs élèves et des amis de la communauté pour transmettre aux filles un savoir scientifique.



Marie-Claire Daveluy : une femme à la table des historiens (1880-1968)

Louise Bienvenue | PUL, Québec, 2025

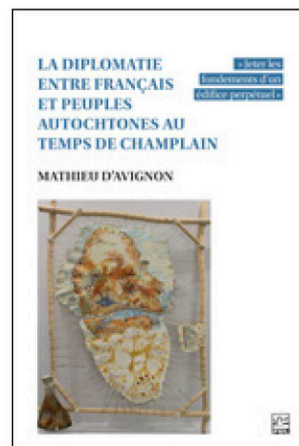
Historienne et femme de lettres, Marie-Claire Daveluy est une figure reconnue et célébrée de son époque. Sa contribution au développement culturel du Canada français est remarquable. Vedette de la littérature de jeunesse avec *Les Aventures de Perrine* et de *Charlot*, pionnière du monde de la bibliothéconomie, cette Montréalaise est aussi, vraisemblablement, la première historienne laïque du Québec francophone. Son entrée à la Société historique de Montréal, en 1917, constitue un moment marquant pour les femmes dans la profession. L'histoire est sa passion maîtresse et son engagement pour la discipline représente une clé de compréhension de son parcours. L'insistance de l'autrice à faire connaître la contribution des femmes à l'histoire nationale est assurément une caractéristique de son travail. Celle qui contribue à la *Revue d'histoire de l'Amérique française* dans l'après-guerre revendiquera toujours pour son métier les plus hauts standards de rigueur. Elle ouvre la voie aux femmes dans ce monde de la recherche historique, jusqu'alors configuré comme une chasse gardée masculine.



La diplomatie entre Français et peuples autochtones au temps de Champlain : « Jeter les fondements d'un édifice perpétuel »

Mathieu D'Avignon | PUL, Québec, 2025

Cette étude de la diplomatie entre les Français et les peuples autochtones au temps de Champlain porte à la fois sur la théorie (les prétentions de conquête de la France en Europe), les faits (la diplomatie documentée par Champlain et ses contemporains) et deux conséquences du point de vue culturel (l'adoption des protocoles diplomatiques autochtones par les Français et l'impossibilité pour ces derniers d'agir en conquérants et d'appliquer le droit criminel français aux Autochtones). L'analyse de la politique coloniale de la France et des alliances franco-autochtones, longtemps négligées par les historiens du Québec, mène progressivement à une meilleure compréhension de cette époque, du rôle réel de Champlain dans la diplomatie et de ses interactions avec les peuples autochtones.



... Côté Musées?

Centre d'interprétation du site archéologique Droulers-Tsiionhiakwatha 1800, chemin Leahy, Saint-Anicet

Vers 1450, quelque 500 Iroquoiens du Saint-Laurent s'installent le long de la rivière La Guerre, dans l'actuelle municipalité de Saint-Anicet. Cinq siècles plus tard, le cultivateur François Droulers découvre une petite hache dans un champ... Depuis, des fouilles archéologiques ont permis de mettre au jour les vestiges et artefacts (500 000 environ!) du plus important village iroquoien jamais découvert au Québec.

À seulement 75 km de Montréal, le Centre d'interprétation du site archéologique Droulers-Tsiionhiakwatha met en valeur ces traces remarquables et invite à entrer dans la fidèle reconstitution de maisons-longues. Une visite aussi passionnante qu'incontournable.

L'Îlot des Palais 8, rue Vallière, Québec

Révélations (exposition permanente)

L'Îlot des Palais, site historique et archéologique incontournable présente dans ses voûtes du 18^e siècle une toute nouvelle exposition immersive. Grâce à la technoculture : mapping au sol, projections, 3D... familles, touristes, jeunes et moins jeunes sont transportés dans la vie trépidante de ce lieu, de la Brasserie Jean Talon, aux Palais de l'Intendant, des prisons et Magasins du Roi à la brasserie Boswell.

Depuis 1982, 65 chantiers de fouilles et plus de 500 000 artefacts ont permis de mettre en valeur ce lieu de résidence de l'intendant de la Nouvelle-France, lieu du pouvoir économique, social, judiciaire. Une visite à L'Îlot des Palais permet de saisir notre histoire du 14^e siècle à nos jours. Des découvertes surprenantes vous y attendent! Entre autres, 4 amulettes égyptiennes retrouvées dans un lot de 1725 ou encore les ossements de Samy, petit caniche du 18^e siècle retrouvé dans les latrines du deuxième Palais.

Boréal 200, avenue des Draveurs, Trois-Rivières

Voyager au cœur de l'industrie papetière

Dans un parcours libre et immersif, remontez le fil du temps pour aller à la rencontre des acteurs d'une épopée marquante. À l'intérieur de l'ancienne usine de filtration de la CIP (Canadian International Paper), vous serez d'abord confrontés à la dure réalité des travailleurs et travailleuses du siècle précédent. Vous explorerez ensuite les enjeux technologiques et environnementaux d'une industrie en constante mutation. De l'usine à la forêt, grâce aux mémoires d'hier et aux perspectives d'avenir, devenez les témoins privilégiés d'un monde porté par les Transformations. Tout au long du trajet, l'authenticité du bâtiment centenaire où se dévoilent témoignages, artefacts, défis interactifs, décors étonnants et vue imprenable sur le fleuve, contribue à faire de cette visite une expérience multisensorielle, émouvante et suscitant la réflexion.

Pôle culturel du Monastère des Ursulines 12, rue Donnacona, Québec (Québec)

Grandir chez les Ursulines

Cette nouvelle exposition permanente raconte l'œuvre éducative et profondément humaine des Ursulines depuis près de 400 ans. À travers six salles, l'exposition met en lumière la contribution des Ursulines au regard du développement de l'école moderne et de l'avancement de la condition féminine au Québec. Plus de 580 objets de collections et documents d'archives, dont certains n'ont jamais été présentés au grand public, sont réunis sous un même toit. Ils nous dévoilent des pans méconnus de la riche histoire de ces femmes, religieuses, enseignantes, et tour à tour, seigneuses, artistes, écrivaines, scientifiques... Parmi ces pièces d'une valeur inestimable figurent un document fondateur portant le sceau du roi Louis XIII, un planétaire d'après Copernic datant du 19^e siècle et de magnifiques parements d'autel brodés par les Ursulines. Un véritable trésor d'histoire à découvrir au cœur du Vieux-Québec !

63^e

CONGRÈS

**JOURNÉES
DE FORMATION**

**23
24**

OCTOBRE

2025

**UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
PAVILLON LONGUEUIL**

**Histoire | Didactique | Pédagogie
Géographie | Univers social**

SPHQ

**Société
des
professeurs d'histoire
du
Québec**

POSTES PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

