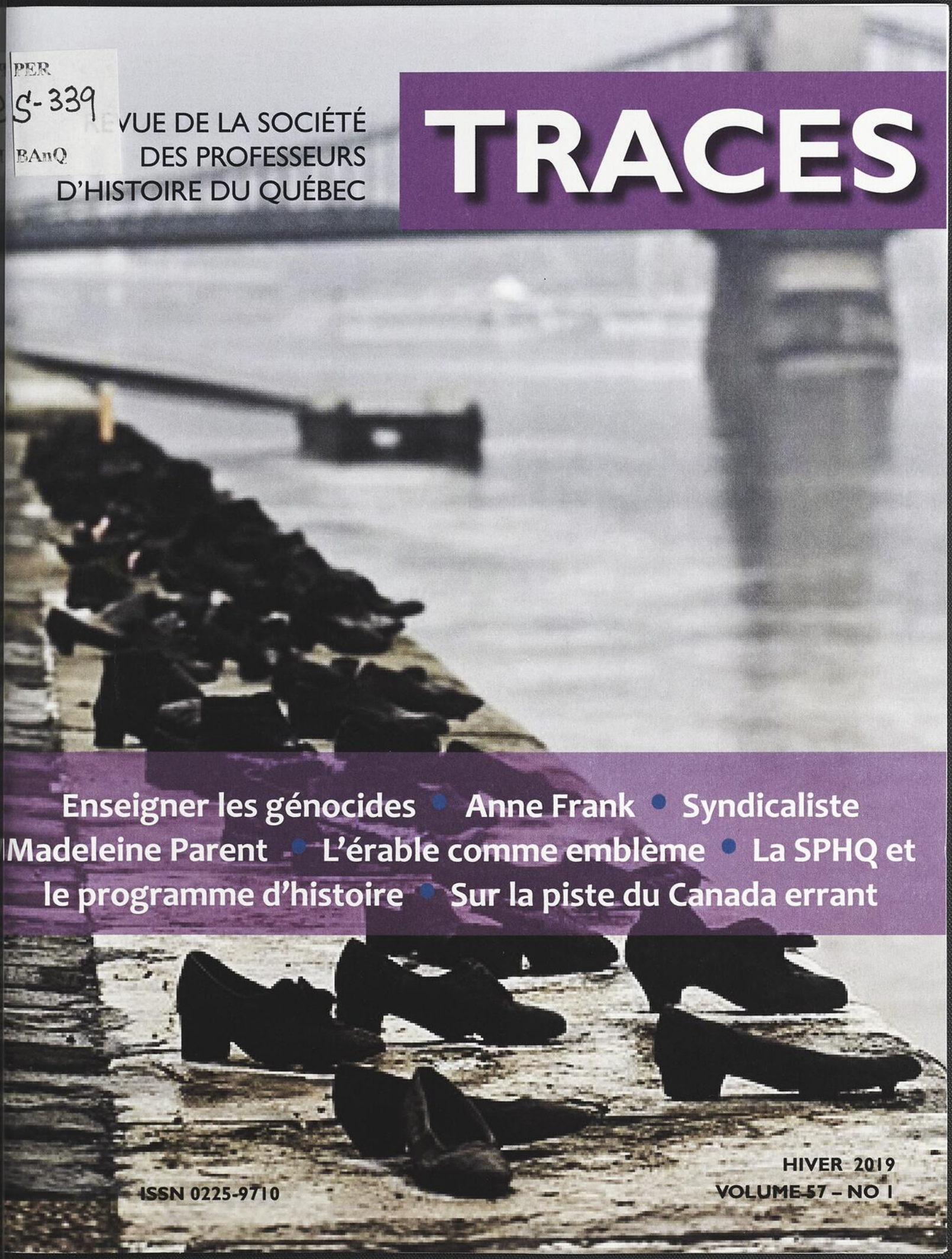
PER
S-339
BAnQ

VUE DE LA SOCIÉTÉ
DES PROFESSEURS
D'HISTOIRE DU QUÉBEC

TRACES



Enseigner les génocides • Anne Frank • Syndicaliste Madeleine Parent • L'érable comme emblème • La SPHQ et le programme d'histoire • Sur la piste du Canada errant

ISSN 0225-9710

HIVER 2019
VOLUME 57 – NO 1

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

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

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

SIX LAURÉATS REÇOIVENT

- une bourse de 2 500 $;
- une seconde bourse de 1 000 $ réservée à leur école;
- une médaille décernée par la gouverneure générale;
- un voyage pour deux personnes à Ottawa afin de participer à une cérémonie officielle, assister au Forum Histoire Canada et festoyer lors du Gala Histoire en marche.

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

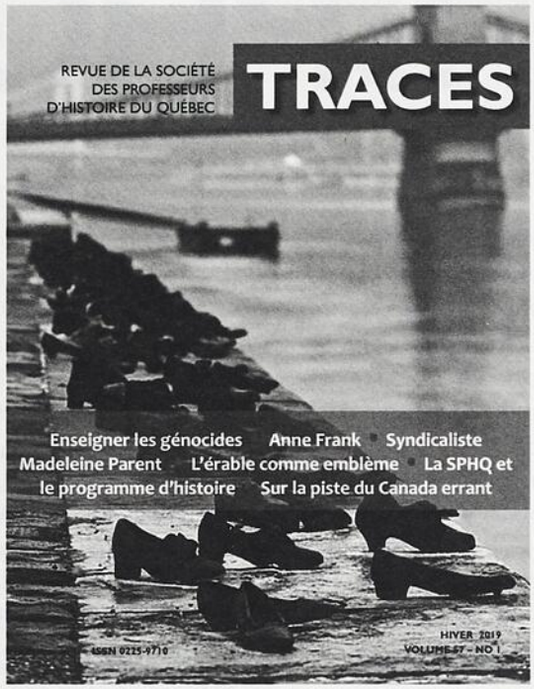
Canada

TD

HISTOIRE CANADA

Traces
Volume 57 no 1 • Hiver 2019

Sommaire



SPHQ

Mot du président
Raymond Bédard **3**

Conseil d'administration 2019 de la SPHQ **31**

Commémoration du 100e anniversaire de la fin de la 1e Guerre mondiale **46**

Le 56e congrès en photos **53**

Pleins feux sur l'Histoire

De l'érable patriote à l'unifolié canadien
Anne-Marie Sicotte **15**

Madeleine Parent, syndicaliste, féministe, citoyenne engagée
Jean-Claude Richard **18**

Sur la piste du Canada errant (extraits)
Jean Morisset **32**

Anne Frank : pour un souvenir plus participatif !
Julie Couture **36**

Didactique en mouvement

Le programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire, une grande victoire de la SPHQ – 2e partie (2009-2012)
Félix Bouvier **6**

Le voyage au secondaire, pour quoi faire ?
Kevin Péloquin **24**

En page couverture, *Souliers au bord du Danube*, mémorial de l'Holocauste à Budapest.

Photo : Nikodem Nijaki, 1er janvier 2012 tirée de Wikipédia

Caractéristiques de la recherche québécoise en didactique des sciences humaines et sociales au primaire
Anderson Araújo-Oliveira **28**

Comment enseigner les génocides ?
Cornélia Strickler **47**

Activités pédagogiques

Visites de la Maison de la culture de Longueuil et de la Maison Merry
Valérie Dezelak **42**

Quoi de neuf ?

Côté livres **56**

Côté musées **59**

SPHQ | 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, Félix Bouvier, Marc-André Éthier
Révision des textes : Suzanne Richard
Infographie : Lucie Laguë
Impression : Imprimerie des Éditions Vaudreuil, 2891, du Meunier, Vaudreuil-Dorion, Québec, J7V 8P2

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada, ISSN 0225-9710.
Envoi de publication no 40044834.
Port de retour garanti.
Date de parution : janvier 2019
Indexé dans *Repère*.

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

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

Correspondance
Revue Traces de la SPHQ
C.P. 311
Saint-Bruno-de-Montarville (Québec) J3V 5G8
Site Internet : www.sphq.quebec

Publicité et distribution
president@sphq.quebec

Adhésion annuelle à la SPHQ avec 4 numéros
Individu : 75 $
Institution : 85 $
Retraité ou étudiant : 40 $
Frais de poste et de manutention inclus

Mot du président

Raymond Bédard
Enseignant d'histoire au 4e secondaire

Changement de garde à Québec

Lors des élections provinciales du 1er octobre dernier, le chef de la CAQ François Legault a remporté son pari de voir les électeurs du Québec lui donner un mandat fort (en terme de députation) pour aller de l'avant avec ses promesses électorales. Au-delà de l'arrivée au pouvoir d'un nouveau parti politique depuis 1976, ce qui frappe le plus dans cette élection, c'est le déclin de l'affrontement idéologique entre souverainisme et fédéralisme. Cette dualité qui a marqué les débats politiques du Québec depuis près de cinquante ans laisse toute la place pour un réalignement droite-gauche à l'image de ce que l'on trouve dans la majorité des pays occidentaux. Dans ce nouvel environnement politique, où la gauche plus dogmatique a trouvé sa voix avec l'élection de 10 députés de Québec solidaire, que réserve l'avenir pour le Parti québécois qui a marqué profondément l'évolution du Québec contemporain et qui fêtait en 2018 ses cinquante ans de fondation ? Décédé l'automne dernier, l'ancien premier ministre du Québec Bernard Landry, grand homme d'État et fervent défenseur de la souveraineté du Québec, n'aura pas vu son rêve se réaliser.

L'arrivée au pouvoir du nouveau gouvernement a chassé le député libéral Sébastien Proulx de ses fonctions de ministre de l'éducation et de l'enseignement supérieur pour le remplacer par le caquiste Jean-François Roberge. Enseignant au primaire pendant près de 17 ans, M. Roberge semblait tout désigné pour diriger ce ministère. Élu une première fois en 2014, il devient le porte-parole en matière d'éducation pour la CAQ et en 2016 fait part de sa vision sur le sujet en publiant un essai *Et si on réinventait l'école ?* Si certaines de ses positions semblent prometteuses, d'autres ne font pas l'unanimité chez les enseignants et il y a fort à parier que cet homme de conviction devra entamer un dialogue avec le milieu avant de procéder à des changements trop drastiques.

La saga des manuels

La mise au rencart des manuels d'histoire de 3e secondaire après une seule année d'utilisation a fait beaucoup parlé dans les médias l'automne dernier. Au-delà des 1,6 millions de dollars qu'a nécessités cette opération de pilonnage, il y a la façon dont le MEES a procédé pour revoir, non pas le programme, mais certains éléments de contenu pour répondre aux demandes du Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN). Les journalistes du quotidien *Le Devoir* Dave Noël et Marco Bélair-Cirimo ont déniché un document qui établit la liste particulièrement longue de demandes (au moins 75) de changements à apporter aux manuels qui vont d'ajouts des textes, de rubriques et de cartes géographiques ainsi que de retraits de certaines illustrations ou de texte afin de réviser la vision des Autochtones dans l'histoire. Informé de ces demandes, l'historien Denys Delâge, spécialiste de l'histoire autochtone, a réagi en dénonçant certaines demandes qui apparaissent excessives. Comme je l'ai mentionné au journaliste Dave Noël lors d'une entrevue téléphonique, l'utilisation d'iconographie d'époque nous permet de comprendre aussi l'histoire et ce sont des documents que les enseignants peuvent utiliser de façon pédagogique en les replaçant dans leur contexte historique. Supprimer certaines illustrations d'époque jugées trop stéréotypées n'est pas nécessairement la meilleure façon d'aborder l'étude des documents anciens. De plus, la façon de procéder du MEES qui a consisté à travailler directement avec les maisons d'édition sur du matériel pédagogique fraîchement imprimé est difficile à comprendre. Il aurait été plus sage et plus économique d'attendre une prochaine édition pour procéder aux modifications en consultant au préalable tous les différents intervenants du milieu dans ce dossier.

Le sort de l'Ontario francophone ?

L'arrivée au pouvoir d'un gouvernement conservateur à *Queen's Park* n'aura pas été une bonne nouvelle pour les franco-ontariens. En effet, le nouveau premier ministre Doug Ford annonçait en novembre dernier, pour des raisons de déficit, l'abolition du Commissariat pour les services en français ainsi que la mise au rancart de la promesse d'établir une université francophone à Toronto. La réaction ne s'est pas faite attendre de la part de la communauté francophone qui a monté aux barricades pour défendre ce projet. Ceci n'est pas sans rappeler la mobilisation des franco-ontariens lors de la fermeture annoncée de l'hôpital Montfort. La décision de la députée conservatrice franco-ontarienne Amanda Simard de quitter le parti et de siéger comme indépendante est courageuse bien qu'elle n'ait pas réussi à ébranler le premier ministre Ford. En 1912, le gouvernement ontarien avait adopté le Règlement 17 qui limitait l'usage du français dans les écoles de la province, portant atteinte au droit fondamental de la communauté franco-ontarienne d'avoir une éducation dans sa langue et provoquant leur colère et celle des nationalistes du Québec. Est-ce une page d'histoire que le premier ministre Ford n'a pas retenue ?

Partenariats

La SPHQ a entrepris depuis quelques années de développer des partenariats avec des institutions qui partagent un intérêt pour l'histoire ou ont une mission éducative qui se complète dans l'enseignement de l'histoire. C'est dans un souci de diversifier nos pratiques en découvrant de nouvelles ressources éducatives élaborées par les musées et autres organismes que nous avons négocié ces différents partenariats. Les avantages offerts à nos membres vont de la carte privilège SMQ-SPHQ aux différents rabais (trousses éducatives, abonnements aux revues) négociés avec nos partenaires en passant par des événements conjoints tels que lancement de numéros de *Traces* et d'expositions aux musées. C'est dans cet esprit de collaboration que se fera le lancement du numéro *Traces* 57-1 au Musée de l'Holocauste de Montréal (voir l'invitation en p. 29). La Société Histoire Canada, en collaboration avec la SPHQ, a publié sur son site Internet des articles déjà parus dans *Traces* afin d'en faire la diffusion au sein de la francophonie canadienne.

Je vous invite à consulter notre site web (www.sphq.quebec) pour découvrir la liste des musées qui sont accessibles gratuitement avec votre carte privilège SMQ-SPHQ.

Congrès 2018

Le dernier congrès de la SPHQ qui s'est tenu en octobre dernier à l'Hôtel Pur dans le quartier Saint-Roch de la ville de Québec a été un réel succès. Les enseignants ont répondu en grand nombre à ce rendez-vous annuel et les commentaires ont été très positifs tant sur le plan de la conférence d'ouverture très dynamique de Laurent Turcot que des ateliers et du salon des exposants. De plus, le Colloque international sur l'enseignement par concepts que la SPHQ a accueilli lors du congrès a donné une belle opportunité aux congressistes de découvrir le travail de chercheurs venus de la francophonie.

Le défi est grand mais stimulant de faire du 57e congrès un événement aussi rassembleur. C'est avec une équipe dynamique que la SPHQ prépare le prochain rendez-vous qui aura lieu à l'hôtel Delta de Sherbrooke, les 17 et 18 octobre 2019.

Traces

Dans cette édition hiver 2019, Cornélia Strickler du Musée de l'Holocauste nous fait part de son expertise sur l'enseignement des génocides et plus particulièrement de l'Holocauste. Toujours sur le même thème, Julie Couture, du Musée Anne Frank d'Amsterdam en Hollande, nous trace un portrait de cette jeune fille victime de l'Holocauste et comment son récit autobiographique peut amener les élèves à mieux comprendre la montée de l'antisémitisme en Europe. Félix Bouvier poursuit la série d'articles sur les débats entourant les programmes d'histoire du Québec. Anne-Marie Sicotte relate comment la feuille d'érable est passée de symbole des Patriotes à l'unifolié canadien. Jean-Claude Richard trace le portrait de Madeleine Parent, cette grande syndicaliste et féministe aux convictions inébranlables. Anderson Araújo-Oliveira résume les résultats d'une recherche en didactique des sciences humaines au primaire. Kevin Péloquin souligne la valeur pédagogique des voyages scolaires dans l'apprentissage de l'histoire. Dans le cadre du nouveau partenariat avec Archéo-Québec, Valérie Dezelak nous propose une visite de deux lieux historiques. *Traces* poursuit sa collaboration avec les éditions du Boréal en publiant un extrait de *Sur la piste du Canada errant*, de l'écrivain-géographe Jean Morisset. On vous propose un retour en photos de quelques moments du dernier congrès. Et pour terminer, la rubrique Quoi de neuf, côté livres et côté musées ?

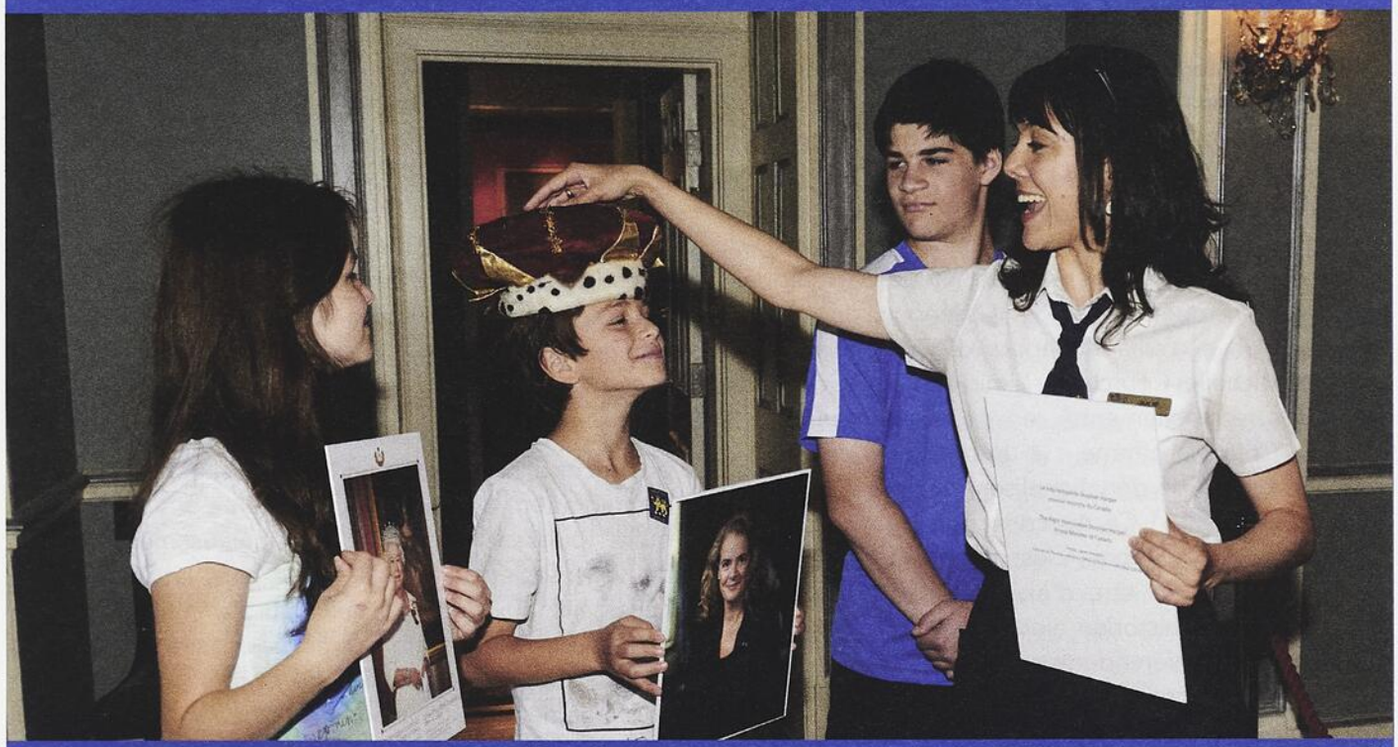
Bonne lecture !

RÉSIDENCE
DU GOUVERNEUR GÉNÉRAL
À LA CITADELLE

RESIDENCE
OF THE GOVERNOR GENERAL
AT THE CITADELLE

Au cœur de l'histoire

History Happens Here



Des activités pédagogiques et ludiques gratuites

Hérauts et héros
De 5 à 12 ans

Au service secret de Son Excellence
De la 3e année du primaire à la 2e année du secondaire

Nouveau : Jeux d'évasion
De la 1re année à la 5e année du secondaire

Free fun and educational activities

Heralds and Heroes
Ages 5 to 12

On Her Excellency's Secret Service
Grades 3 to 8

New: Escape Games
Grades 7 to 12

Informations et réservations | Information and Reservations

1, côte de la Citadelle, Québec, QC G1R 3R2

1-866-936-4422 • gg.ca/Citadelle • Citadelle@gg.ca

Le programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire, une grande victoire de la SPHQ

2e partie (2009-2012)

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

Au printemps 2009, l'historien Charles-Philippe Courtois publie une étude portant sur le cours *d'Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire* dont le titre est évocateur : *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?*[1] Cette étude poursuit dans la même veine que ce que la SPHQ dénonce depuis 2006 et l'historien a d'ailleurs l'appui de l'organisme. Cela pousse Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, dans ses retranchements[2], en particulier sans doute lorsque Courtois affirme : « Jusqu'où va ce cours-là dans la volonté de dénationaliser l'histoire du Québec, ça m'a étonné [...] Ça ne correspond au programme d'aucun parti à Québec, c'est dépourvu de légitimité démocratique ». À titre d'exemple évocateur et aisé à comprendre, l'historien ajoute que l'on « cite le fait qu'il y a eu des référendums en 1980 et 1995, mais il est absolument impossible de savoir pourquoi, a-t-il illustré. Ou de comprendre pourquoi des gens étaient dans le camp du OUI, d'autres dans celui du NON. »[3]

La création de la Coalition pour l'histoire et les années 2009-2010

Sans qu'il y paraisse trop de prime abord, un virage important marque ce débat à l'automne 2009. La Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec est créée. Les trois principaux organismes qui la structurent sont la Société Saint-Jean Baptiste de Montréal, la Fondation Lionel-Groulx et la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), grâce à l'initiative de son président, Laurent Lamontagne. À partir de ce moment, la SPHQ n'est plus seule et peut davantage faire contrepoids à l'AQEUS, qui roucoule idéologiquement depuis 2007 avec le ministère de l'Éducation et plus spécifiquement avec sa direction des programmes en sciences humaines, surtout lorsqu'il est question de celui d'histoire « nationale ». À ce sujet, une éditorialiste appuie sans réserve les « chercheurs historiens » de la Coalition qui « contestent la mise à l'écart, dans les programmes officiels, de l'histoire politique et nationale ». Avec justesse, elle conclue ainsi : « L'enseignement de l'histoire n'est pas superficiel s'il s'accroche aux dates, n'a rien de partisan s'il évoque les querelles du passé. C'est au contraire ce qui compose une partie de sa richesse, à laquelle ont droit les jeunes Québécois. »[4]

Dans le même esprit, la Coalition pour l'histoire croit « que la connaissance de l'histoire de la société québécoise, en particulier pour les élèves issus de l'immigration, devrait être une priorité si nous voulons qu'ils puissent s'intégrer harmonieusement à leur nouvelle société d'accueil »[5]. De plus, la Coalition est nécessaire aux yeux de celui qui l'a initié, l'historien Robert Comeau, entre autres pour faire contrepoids à de la propagande fédéraliste et multiculturaliste, en enseignement de l'histoire du Québec, justement. Il observe ce que l'historien Alexandre Lanoix avait déjà noté en mai 2006 : « La fondation Historica et l'Institut du Dominion maintenant fusionnés, sont déjà présents dans les classes québécoises, [...] Ils interviennent directement dans l'enseignement de l'histoire au Québec et ce sont des fonds fédéralistes qui influencent le milieu en faisant la promotion d'une histoire canadienne issue du multiculturalisme et personne ne s'insurge contre ça! »[6]. Toujours à l'affut des développements en enseignement de l'histoire, Louis Cornellier salue fondamentalement l'arrivée de la Coalition pour l'histoire. Toutefois, il s'oppose à certaines obsessions didactiques de son initiateur, tout particulièrement : « Le collectif, animé par son opposition au renouveau pédagogique, laisse entendre que les unes et les autres s'opposeraient, même s'il est évident que la notion de compétences, bien comprise, inclut les connaissances, alors que l'inverse n'est pas vrai. »[7]

Presque toute l'année 2010 en est une de dormance pour ce débat sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire au Québec. Ce n'est qu'au mois de novembre qu'il ressurgit sous la plume de l'historien du futur Jocelyn Létourneau, pour qui ce débat « contre le nouveau programme d'histoire n'a jamais eu d'autre but que de maintenir la conscience historique des Québécois dans la tradition de la nation meurtrie. [...] Au chapitre de l'histoire par laquelle le Québec se raconte, il est essentiel de passer à l'avenir. »[8] Encore là, Louis Cornellier est pertinent lorsqu'il traite de l'héritier de « l'école historique de Québec, pour désigner un groupe d'historiens des années 1960 rattachés à l'Université Laval et très critiques de la version nationaliste de notre histoire »[9]. La conclusion du journaliste résume fort bien le livre de Létourneau d'ailleurs, *Le Québec entre son passé et ses passages* (Fides, 2010). « Quoiqu'il s'en défende, le projet de société postnationaliste de Létourneau, agrémenté d'une invitation à faire des "lucides" de nous-mêmes sur le plan social, conforte une indifférence nationale délétère »[10].

Les résultats d'une étude menée conjointement par Gilles Laporte en collaboration avec Myriam D'Arcy sur la situation de l'enseignement de l'histoire du Québec au cégep démontraient « qu' à peine 2 % des jeunes suivent chaque année un cours sur l'histoire du Québec ». La Fondation Lionel-Groulx, qui a financé l'étude, proposait alors « qu'un cours obligatoire sur l'histoire nationale soit inclus dans la formation générale de tous les étudiants du cégep »[11]. Ce triste constat amène Mathieu Bock-Côté à prôner « que l'enseignement de l'histoire devrait jouer son rôle en cultivant le sentiment d'appartenance au Québec, en faisant en sorte que les jeunes générations ressentent une solidarité avec celles d'hier. » La suite est tout aussi pertinente. « On parle beaucoup d'éducation à la citoyenneté ces années-ci. Une telle éducation tournera à vide si elle ne repose pas d'abord sur une mémoire collective nous rappelant que nous sommes héritiers d'une expérience historique à poursuivre. »[12] Pour Marc Simard, enseignant dans un cégep et semble-t-il bien influencé par l'école historique de Québec (ou de l'Université Laval) évoquée, il est normal que les « jeunes préfèrent le XX^{e} siècle, le tiers-monde ou les États-Unis. »[13]

L'année 2011

À l'opposé de Marc Simard six mois auparavant et en prélude à ce qui allait survenir éventuellement (le programme de 2017 d'histoire du Québec et du Canada) dans les travaux ministériels liés à l'histoire nationale au secondaire, il est intéressant de voir la position de Laurent Lamontagne, président de la SPHQ, lorsqu'interrogé par une journaliste du *Devoir* à la mi-juin 2011. Il observe que : « L'histoire nationale... c'est passé date pour le ministère, mais pourtant, on la cherche, on la veut. Ça pourrait très bien s'insérer dans la structure des programmes actuels et ça risquerait d'intéresser les jeunes bien plus qu'une histoire désincarnée. »[14] Au sujet des examens ministériels de ces années-là, le didacticien belge Mathieu Bouhon, de passage au Québec en 2010-2011, note ce que nombre de praticiens avaient compris. « Plusieurs enseignants d'histoire à qui j'ai donné cours récemment à l'Université de Sherbrooke m'ont dit que leurs élèves disposant d'habiletés de lecture et d'écriture, mais n'ayant aucune connaissance historique, avaient produit un très bon texte. Ce problème hypothèque en partie la complexité de la tâche et dénature la notion de compétence. »[15]

Quelques jours plus tard, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dévoile en douce sur internet, à l'orée de l'été et des vacances, un document sur la Progression des apprentissages (PDA) à acquérir par les élèves de 3^{e} et 4^{e} secondaires en histoire qui a toutes les allures d'un retour à la priorisation des connaissances. « Sans évacuer complètement les "compétences" – le mot apparaît plusieurs fois dans l'introduction –, les verbes utilisés (nommer, décrire, indiquer, etc.) correspondent au plus bas niveau de la taxonomie de Bloom, un modèle pédagogique qui propose une classification des niveaux d'acquisition de connaissances. », nous dit la journaliste Lisa-Marie Gervais. Ce document est en soi une « liste d'épicerie » quant aux apprentissages historiques à effectuer, ce qui dénature là encore l'approche par compétences, mais il comporte de plus des anachronismes inacceptables. « Par exemple, au chapitre 4 des "revendications et luttes dans la colonie britannique" de PDA, les élèves de 3^{e} secondaire sont invités à discuter de "fédéralisme renouvelé" et des gouvernements canadiens et québécois. Or, au chapitre correspondant dans le programme, les notions qu'ils doivent acquérir s'arrêtent en 1850, alors que le Canada n'est même pas fondé. »[16] Très critiques et à bon droit, les historiens Robert Comeau et Josiane Lavallée se font quelques temps plus tard en quelque sorte prophètes quant à ce qui attend, au cours des années à venir, le monde québécois de l'enseignement de ce cours bien problématique à beaucoup d'égards *d'Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire* :

> Il est très regrettable que le MELS ait passé une année à rédiger ce document qui, sans contredit, contribuera à niveler vers le bas les connaissances historiques des élèves et ne fera qu'augmenter le mécontentement des enseignants qui se verront obligés, à partir de septembre, d'enseigner partiellement et

> superficiellement la matière pour une période historique donnée et de laisser le reste de la matière à leurs collègues du 4e secondaire.
>
> Quand la logique et le bon sens auraient simplement consisté à scinder sur deux ans la trame chronologique de notre histoire, comme le réclament, d'ailleurs, les enseignants d'histoire depuis 2006. Seront-ils un jour entendus ou devront-ils défier les directives du MELS à l'intérieur de leurs classes pour leurs élèves avides de connaissances historiques?[17]

En octobre 2011, l'historien Éric Bédard, en collaboration avec Myriam D'Arcy, avec l'appui de la Fondation Lionel-Groulx et de la Coalition pour l'histoire, publie un rapport très critique envers la formation reçue par les futurs enseignants québécois en histoire du Québec. Le rapport embrasse toutefois plus large en ce qu'il couvre aussi les fonds de recherche fédéraux qui n'incitent « guère les chercheurs québécois à consacrer leurs recherches en histoire politique et nationale du Québec. »[18] Éric Bédard va plus loin et vise fort juste lorsqu'il affirme que : « L'offre de cours des départements d'histoire québécois néglige les grands événements de notre histoire nationale. Par exemple, nos départements francophones ne disposent d'aucun spécialiste de la guerre de la conquête, des Rébellions de 1837, de l'histoire constitutionnelle du Québec »[19]. L'étude est relayée au public par plusieurs médias. Parmi eux, *Le Devoir* se démarque à nouveau par sa pertinence. « Depuis sa création en 2009, cette coalition s'évertue à démontrer que dans le champ de l'enseignement de notre propre histoire, du primaire à l'université, la récolte est scandaleusement mince.[...] les faits parlent d'eux-mêmes et suffisent pour alarmer. L'enseignement de l'histoire contourne des pans essentiels de ce que nous sommes, contribuant ainsi à vider de sa substance fondatrice un peuple. »[20]

L'historien Donald Fyson, tout en saluant certains aspects du *Rapport Bédard*, note qu'il dirige, comme professeur à l'Université Laval, des travaux de nature parfois politique et militaire et qu'il codirige le « Centre interuniversitaire d'études québécoises [le CIEQ], le plus important regroupement de recherche financé d'historiens du Québec (que le rapport ne mentionne pas), pour qui l'histoire du Québec, y compris dans sa dimension nationale, demeure absolument centrale. »[21] Pour l'historienne Denyse Baillargeon, de l'Université de Montréal, ses propres travaux, « comme ceux d'un très grand nombre de mes collègues associés à l'histoire sociale et culturelle, contribuent à élargir le champ de l'histoire politique et nationale en les ouvrant à d'autres préoccupations. »[22] De son côté, Éric Bédard « persiste et signe ! Nous ne prétendons pas que l'histoire nationale du Québec est disparue, mais qu'elle est bel et bien "négligée" par les professeurs, malgré l'intérêt persistant des étudiants. »[23] Avec à propos dans ce débat sur l'importance de l'histoire politique, un lecteur du *Devoir* y apporte une saine contribution en évoquant la pensée de l'historien Maurice Séguin (de l'école historique – nationaliste – de l'Université de Montréal des années 1950 à 1980) :

> D'après Séguin, toute société est structurellement subordonnée à cette interaction et un peuple qui perd la maîtrise du politique se condamne à subir de lourdes pertes sur les plans économique, social, culturel, géographique, démographique, linguistique, etc. Dans le cas des relations entre le Canada français et le Canada anglais, l'assujettissement des Canadiens français fut une constante, la variable indépendante qui influencera négativement toutes les autres.
>
> Donc le problème de l'histoire sociale, c'est justement de réduire par exemple la question nationale et les débats [...] alors que la structure même du financement de la recherche et des universités au Canada renforce la culture et une perspective canadienne aux dépens du Québec (comme le surfinancement de notre réseau universitaire anglophone), une autre conséquence de la minorisation politique dont les Canadiens français sont victimes depuis 1840. [...][24]

Jocelyn Létourneau choisit de son côté de nier la force du message porté par le *Rapport Bédard* en personnalisant son argumentaire pour essayer d'accabler le nationalisme de quelques-uns de ses messagers, tout en taisant ses propres influences fédéralistes[25]. Pierre Graveline, directeur général de la Fondation Lionel-Groulx, résume bien la charge. « Le procédé est tellement grossier, le manque de rigueur et la malhonnêteté intellectuelle à ce point affligeantes et indignes d'un universitaire, qu'on en demeure pantois. »[26] Lui aussi frappé par la faiblesse de l'argumentaire de Létourneau, le sociologue de l'UQAM féru d'histoire Jacques Beauchemin, tout en saluant le bien-fondé à bien des égards des avancées de l'histoire sociale, évoque l'importance fondamentale de l'histoire politique pour un peuple comme le nôtre :

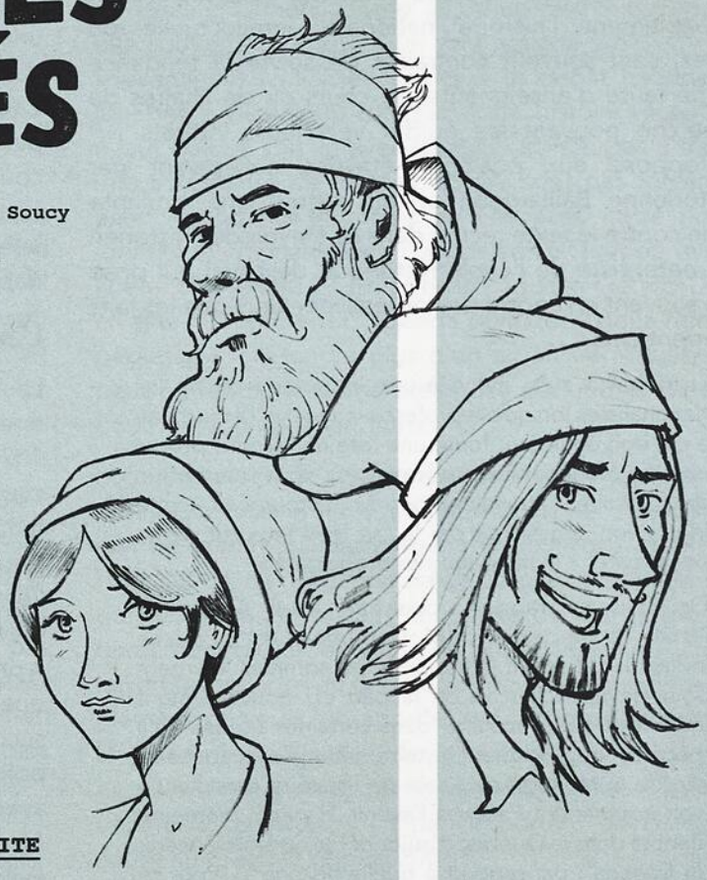
> Défendre l'histoire politique, mais on peut aussi bien dire l'histoire nationale, c'est ainsi se porter à la défense du seul lien qui nous reste peut-être dans lequel peut encore se dégager un certain sens de l'héritage et de l'utopie. C'est depuis les hauteurs de l'histoire nationale que s'aperçoivent à l'horizon, comme des repères, les constructions abandonnées des ancêtres et les chantiers que nous avons mis en marche dans la foulée de ce que nous avons appris.
>
> Chacun pratiquera l'histoire comme il l'entend. Nous sortirons plus riches de la confrontation de ces approches. Mais on ne me dira pas que l'histoire politique, que l'histoire nationale, n'a rien d'autre à faire que de célébrer les grands hommes. Que l'on ne me dise pas que ceux qui continuent de la pratiquer forment une clique d'embrigadés de la souveraineté alors que leur travail est si nécessaire à

LA SAGA DES TROIS-RIVIÈRES

TOME 1

TERRITOIRES INDOMPTÉS

Artistes : Richard Vallerand et Caroline Soucy



Bande dessinée numérique **GRATUITE**

sagadestroisrivieres.ca

CULTURER

CULTURE TROIS-RIVIÈRES

TRÈS Trois-Rivières

Québec

la compréhension du parcours historique québécois.

À moins que de ce côté-là des choses, on ait définitivement renoncé à faire l'histoire de notre peuple qui, sans elle, ne saura plus bientôt quoi comprendre ni espérer de ses quatre siècles en Amérique.[27]

Martin Lavallée, étudiant à la maîtrise à l'UQAM, appuie de son expérience d'étudiant les positions du *Rapport Bédard*. Il observe avec justesse que « l'argent de la recherche » est alloué au Québec principalement à l'histoire sociale. « Plusieurs étudiants qui étudieraient probablement l'histoire nationale, intellectuelle ou autres, sont souvent contraints de suivre la tendance lourde faute d'enseignants, de cours ou de chaires de recherche pouvant les guider vers leurs intérêts. »[28] Il s'oppose aux positions étayées auparavant par l'historienne Baillargeon et fait surtout une virulente sortie contre le texte récent dans *Le Devoir* de l'historien *bon-ententiste* de l'école historique de Laval qui pose trop souvent en apôtre de l'objectivité, alors que les faits infirment cela :

Le débat a aussi mené à une inquisition contre les nationalistes lorsque le professeur Jocelyn Létourneau a cru bon énumérer toute une liste d'individus perçus comme nationalistes et oeuvrant à la promotion de l'histoire nationale. Pour M. Létourneau, cette inquisition se justifiait par le fait qu'il importe de ne pas séparer « le message des messagers ».

Or, sous ce rapport, peut-être est-il également justifié de rappeler que M. Létourneau est ce même individu qui reçoit d'importantes sommes d'argent pour de la recherche de la part du gouvernement fédéral et qui préconise, dans certaines études qu'il a écrites, de réaligner l'histoire nationale québécoise afin de la réintégrer au sein de l'histoire canadienne (voir notamment Passer à l'avenir, Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui ou alors L'Avenir du Canada : par rapport à quelle histoire ?). Pour ce faire, le professeur Létourneau propose donc de mettre l'accent sur les aspects de l'histoire du Québec qui lui permettent d'insérer cette même histoire au sein de celle du Canada. En ce sens, il est évident que de mettre l'accent sur les spécificités de l'histoire nationale du peuple québécois constitue un frein au projet du professeur Létourneau et qu'il est préférable de les occulter. Comme histoire idéologique et partisane, il est difficile de faire mieux.[29]

De son côté, l'historienne Josiane Lavallée note que, depuis 1994, les enseignants du secondaire sont formés à enseigner deux disciplines, ce qui les rend davantage interchangeables pour les directions d'école gérant les horaires. Elle s'oppose elle aussi à Létourneau en précisant « que le mandat de la Coalition pour l'histoire est de "promouvoir l'enseignement de l'histoire à tous les ordres d'enseignement pour permettre aux jeunes Québécois de toutes origines d'acquérir une meilleure connaissance de l'histoire du Québec, du Canada et de l'histoire du monde occidental et non occidental" et non de faire de l'histoire nationale de manière partisane. »[30]

Le didacticien Marc-André Éthier initie une lettre (cosignée par onze didacticiens) qui amène le débat sur la défense de la formation reçue en sciences de l'éducation depuis 1994 par les futurs enseignants. Il souligne que cette formation ne s'éloigne pas de ce que prévoyait le *Rapport Parent* dans les années 1960. « Le rapport prévoyait plutôt que les enseignants aient une formation universitaire de trois ans, dont deux ans dans la ou les matières d'enseignement pertinentes. L'actuelle formation de quatre ans ne s'éloigne donc pas de cette proposition en ce qui concerne l'offre de cours disciplinaires. »[31] Avec justesse aussi, il note qu'il faut surtout s'inquiéter de ceux qui enseignent l'histoire au secondaire sans formation en ce sens (28 % selon le *Rapport Lacoursière, Se souvenir et devenir,* de 1996).

L'année 2012

La Coalition pour l'histoire diffuse en mars 2012 une enquête portant sur l'opinion qu'ont 215 des 1070 enseignants du cours *Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire*. Il en émane qu'il s'agit d'un « cours d'histoire aseptisé, dépouillé de ses références nationales, voire passé à l'eau de Javel que le Québec dispense à ses 242 000 élèves du secondaire ». La Coalition souligne que « près des deux tiers (63 % des enseignants) souhaitent que soit révisé le programme d'histoire de 3e et 4e secondaire pour rendre plus visibles les questions politiques et nationales. »[32] La Coalition dénonce aussi avec pertinence que les enseignants d'histoire du cours *Monde contemporain* en 5e secondaire déplorent qu'il évacue beaucoup trop l'histoire du 20e siècle pour plutôt mettre de l'avant une histoire politique pour laquelle les élèves sont ainsi mal préparés[33].

Dans les jours suivants, un grand nombre de lecteurs du journal *Le Devoir* se prononcent en lien avec cette enquête. Parmi eux, il est intéressant de souligner une réaction, celle du conseiller pédagogique et vice-président de l'AQEUS, Daniel Rouillard : « À titre d'exemple, une question du sondage comportait un libellé se lisant comme suit : «Actuellement, le programme [...] marginalise la question nationale au profit d'une approche sociale de l'histoire et traite comme secondaires des événements majeurs de l'histoire politique et nationale québécoise. [...] Bravo pour l'objectivité! »[34] Cette position de Rouillard suscite plusieurs réactions. Parmi elles, celle de Régine Pierre se démarque lorsqu'elle s'adresse directement à lui :

> Il n'empêche que vous n'êtes plus en classe d'une part, et d'autre part l'AQEUS ne regroupe pas la majorité des professeurs en histoire qui se retrouvent toujours à la Société des professeurs d'histoire du Québec qui existe depuis 1962. Votre association se fonde sur les décombres de la Société des professeurs de géographie ainsi que celle des professeurs d'économie. [...]
>
> Je constate que vous n'avez pas répondu à mes questions initiales [...] Est-ce que l'AQEUS a tenu un sondage ou une étude similaires sur le suivi du renouveau pédagogique en enseignement de l'histoire? Si oui, que proposez-vous pour réduire les problèmes de transition entre un régime et un autre? Ces problèmes existent et vous le savez bien, bien que vous rejetez du revers de la main les doléances des professeurs en histoire qui se sont exprimés par la voie du sondage de la Coalition.[35]

Des alliés de l'AQEUS, le didacticien à la retraite Christian Laville et l'historienne Michèle Dagenais, défendent pour leur part le programme d'histoire de 3e et 4e secondaire sans tenir compte des critiques qui pleuvent pourtant et en valorisant principalement qu'il « s'est ouvert à l'histoire sociale. »[36] Bien à l'image de Jocelyn Létourneau dont ils partagent le *bon-ententisme*, ils s'attaquent aussi à la crédibilité et au nationalisme des membres de la Coalition pour l'histoire sans pour autant vouloir évoquer les évidentes faiblesses qu'elle dénonce.

Le « printemps érable » étudiant du printemps-été 2012 prenant une grande place, le débat sur l'enseignement de l'histoire est alors plus calme, mais n'en couve pas moins. Cela étant, à la fin de la campagne électorale québécoise alors en cours, Pierre Graveline et l'historien Robert Comeau se manifestent à titre de porte-paroles de la Coalition :

> Les préoccupations exprimées par la Coalition pour l'histoire sont aujourd'hui partagées par une grande partie de la population. En témoigne le dépôt en février 2012 d'une pétition à l'Assemblée nationale du Québec, signée par plus de 6300 de nos concitoyens, demandant aux députés de corriger la situation. En témoigne un sondage réalisé par Léger marketing en avril dernier qui révèle que les Québécois, particulièrement les francophones, sont en majorité insatisfaits de la qualité de l'enseignement de l'histoire au Québec. En témoigne une déclaration rendue publique en mai et signée par 50 personnalités provenant de tous les milieux, appelant l'Assemblée nationale à adopter d'urgence des mesures pour revaloriser l'enseignement de notre histoire. En témoigne enfin la large couverture médiatique accordée à ce débat dans les dernières années.[37]

Le 4 septembre 2012, le Parti québécoïs est élu de façon minoritaire à l'Assemblée nationale au long d'une soirée marquée par un attentat politique d'un Anglo-québécois où le meurtrier, dans son délire, scande « les Anglais se réveillent ». Quoi qu'il en soit, la nouvelle ministre de l'Éducation, Marie Malavoy, évoque bientôt l'enseignement de l'histoire, un des volets du programme de son parti.

Un mois plus tard, madame Malavoy amorce son mandat ainsi quant à ses désirs de refonte du programme d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire. Pour elle et depuis la réforme de 2006, « l'éducation à la citoyenneté met sur un pied d'égalité la question nationale avec le féminisme, le capitalisme ou encore l'américanisme »[38]. Plus malhabile encore, elle soutient qu'« [o]n a un peu noyé le poisson de la souveraineté [...]. Dieu sait que le débat national au Québec a beaucoup marqué notre histoire récente et il faut que ce soit vu avec du relief et non pas à travers une succession de thèmes qui ne sont pas forcément aussi importants et moins en lien avec notre propre identité »[39]. Évidemment, l'opposition à Québec, avec le libéral Jean-Marc Fournier et le caquiste Gérard Deltel en tête, « déplorent l'"agenda politique" de la réforme péquiste »[40]. Il faudra plus d'un an au Parti québécois pour se remettre, après biens des péripéties, de cette bourde. Nous y reviendrons.

Pour l'heure, Pierre Asselin résume bien un des éléments de ce que doit entre autres être la classe d'histoire ou son programme d'enseignement. « Un des attraits de l'histoire est de mettre en scène de grands mouvements qui se confrontent. Dans la mesure où l'on décrit adéquatement toutes les forces en présence, on n'a aucune raison de craindre un dérapage vers la propagande simplement parce qu'on aborde la question si fondamentale dans notre histoire, des nationalismes. »[41] Plus vindicative, l'historienne et écrivaine Micheline Lachance amène le débat vers un pan important de ce qui se passe au Québec depuis 2006 :

> Cela me désole qu'en 2012, on en soit encore à traiter de « nationaleux » ceux qui demandent qu'on enseigne l'histoire politique du Québec. Et cela m'enrage qu'on les soupçonne de vouloir fabriquer des petits souverainistes. Gommer des pans de l'histoire, n'est-ce pas aussi servir une cause ? N'ayons pas peur des mots : nous avons assisté, sous les libéraux, à une tentative pour réécrire le passé en effaçant d'un trait les pages qui nous définissent comme peuple différent. Ce ne sont ni les enseignants ni les historiens qui ont inventé le passé. La déportation des Acadiens a réellement eu lieu. La défaite des plaines d'Abraham aussi [avec ses horreurs concomitantes en 1759-1760, et toujours occultées en 2018, ajouterions-nous]. Et les insurrections de 1837-1838 ont bel et bien entraîné des représailles aussi cruelles qu'injustifiées.[42]

« Dans un monde idéal, le professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières Félix Bouvier souhaite une refonte complète du

programme pour que l'enjeu [de la question nationale] y soit abordé "de front" »[43]. Évidemment et en lien direct avec ce qui se passe depuis avril 2006, Jocelyn Létourneau et Jean-François Cardin, de l'Université et de l'école historique de Laval, s'opposent plutôt à cette idée, tandis que Robert Comeau, de l'école historique de Montréal et disciple de longue date de Maurice Séguin[44], l'appuie dans ce même article d'Annie Mathieu du journal *Le Soleil*.

Conclusion

C'est dans cet esprit que se termine l'année 2012 où ce très important débat quant à ce que doit ou devrait être l'enseignement-apprentissage de l'histoire-nationale — du Québec-Canada — au Québec. Il est appelé à prendre de l'ampleur ou du moins à se poursuivre avec une acuité renouvelée. En effet, en termes quantitatifs, nous n'en sommes alors qu'à la moitié de ce qui sera publié jusqu'à cet été 2017 !

Par ailleurs et précisément dans le même créneau à bien des points de vue très élargis, l'automne 2012 voit aussi paraître, sauf erreur, le seul ouvrage global de l'histoire d'une discipline d'enseignement au Québec. Ce livre s'intitule *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement* (Septentrion, 2012, 508 p.). Il traite des différents aspects de ce qui touche les programmes, les manuels scolaires et les discours entourant l'enseignement de l'histoire du Québec-Canada depuis le XIX[e] siècle, tant au primaire qu'au secondaire, au collégial et chez les Amérindiens. Pour ce faire, j'ai eu le grand bonheur de diriger et de coécrire avec une équipe fantastique composée des historiens Michel Allard et Paul Aubin, de la didacticienne Marie-Claude Larouche, de l'historien Gilles Laporte et du politologue Gabriel Arsenault. Ce débat sur l'enseignement de l'histoire et nombre de ses prémisses y sont présents plus que régulièrement, voire partout en filigrane, mais plus spécifiquement au long des chapitres 8 à 11, de ma main, sur les ordres d'enseignement secondaire et classique. Les années 2006 à 2012 y sont bien sûr présentes, mais sous d'autres angles que ce qui vient d'être synthétisé. Cet ouvrage fut lancé à l'occasion du cinquantième anniversaire de la SPHQ, au congrès offert à Shawinigan, tenu sous la gouverne de Raymond Bédard, nouveau président depuis octobre 2011.

---

1 Courtois, Charles-Philippe (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?*, Cahier de recherche, Institut de recherche sur le Québec, 43 p.

2 Robitaille, Antoine (2009). « Courchesne défend le cours d'histoire », *Le Devoir*, 14 mai, p. A-2.

3 Allard, Marie (2009). « Le nouveau programme d'histoire de 3[e] et 4[e] secondaire critiqué dans une étude. Un cours qui «dénationalise l'histoire du Québec» », *La Presse*, 13 mai, p. A-3.

4 Chouinard, Marie-Andrée (2009). « Enseignement de l'histoire, Pan de brouillard », *Le Devoir*, 21 septembre, p. A-6.

5 Comeau, Robert et Josiane Lavallée (2009). « Il faut agir! Pour une refonte en profondeur des programmes d'histoire », *Le Devoir*, 18 octobre, p. I-4.

6 Vallée, Pierre (2009). « Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec. À quand une histoire nationale », *Le Devoir*, p. I-3.

7 Cornellier, Louis (2009). « De l'histoire à l'école », *Le Devoir*, 12-13 décembre, p. F-11.

8 Létourneau, Jocelyn (2010). « Société en passage. Le Québec est en transition, mais il n'existe pas de plan pour l'aiguiller vers un avenir désirable », *La Presse*, 12 novembre, p. A-20.

9 Cornellier, Louis (2010). « La joviale ambiguïté de Jocelyn Létourneau au service de l'indifférence », *Le Devoir*, 20-21 novembre, p. F-10.

10 *Idem.*

11 Shaffer, Marie-Ève (2010). *journalmetro.com*, 25 novembre.

12 Bock-Côté, Mathieu (2010). « Le Québec n'existe plus », *canoe.ca*, 1[er] décembre.

13 Simard, Marc (2010). « Deux cours c'est assez. Après avoir étudié l'histoire du Québec au secondaire, les cégépiens doivent élargir leurs horizons », *La Presse*, 1[er] décembre, p. A-27.

14 Gervais, Lisa-Marie (2011). « Examens en histoire et éducation à la citoyenneté – Cancres en histoire, les élèves du secondaire? », *Le Devoir.com*, 13 juin, p. A-2.

15 *Idem.*

16 Gervais, Lisa-Marie (2011). « Cours d'histoire au secondaire – Un virage axé sur les connaissances », *Le Devoir*, 23 juin.

17 Comeau, Robert et Josiane Lavallée (2011). « Cours d'histoire au 2[e] cycle du secondaire. Contenu fractionné et nivellement des connaissances », *Le Devoir*, 16-17 juillet, p. B-5.

18 Société Saint-Jean Baptiste de Montréal (communiqué) (2011). *L'histoire nationale négligée! – L'histoire du Québec n'a pas assez sa place dans l'enseignement et la recherche universitaire*, 3 octobre.

19 *Idem.*

20 Chouinard, Marie-Andrée (2011). « Enseignement de l'histoire, Ignorance collective », *Le Devoir*, 5 octobre, p. A-8.

21 Fyson, Donald (2011). « Une vision polémiste sur l'histoire enseignée », *Le Devoir*, 7 octobre, p. A-8.

22 Baillargeon, Denyse (2011). « Le soi-disant déclin de l'histoire nationale au Québec », *Le Devoir*, 11 octobre, p. A-9.

23 Bédard, Éric (2011). « Je persiste et signe! », *Le Devoir*, 12 octobre, p. A-8.

24 Gill, Charles (2011). « Des historiens qui ont l'oubli facile », *Le Devoir*, 18 octobre, p. A-8.

25 Létourneau, Jocelyn (2011). « Un rapport gênant », *Le Devoir*, 20 octobre, p. A-7.

26 Graveline, Pierre (2011). « La ridicule «théorie du complot» du professeur Létourneau », *Le Devoir*, 22-23 octobre.

27 Beauchemin, Jacques (2011). « Nécessaire défense de l'histoire nationale », *Le Devoir.com*, 26 octobre.

28 Lavallée, Martin (2011). « L'histoire nationale à l'université », *Le Devoir.com*, 25 octobre.

29 *Idem.*

30 Lavallée, Josiane (2011). Formation des maîtres en histoire – Des clarifications s'imposent », *Le Devoir.com*, 26 octobre.

31 Éthier, Marc-André (cosignée par Mathieu Bouhon, Vincent Boutonnet, Marie-Hélène Brunet, Jean-François Cardin, Stéphanie Demers, Catherine Duquette, Sonia Lafrance, David Lefrançois, Pierre Lalongée, Julia Poyet et Viateur Karwera) (2011). « L'histoire du Québec n'est pas délaissée », *Le Devoir.com*, 27 octobre.

32 Gervais, Lisa-Marie (2012). « Enseignement de l'histoire – Un cours passé à l'eau de Javel », *Le Devoir.com*, 1er mars.

33 Bouvier, Félix (2007). « Où est passé l'histoire en cinquième secondaire », *Traces*, vol. 45, no 2, p. 20-23.

34 Rouillard, Daniel (2012). « Une étude biaisée », *Le Devoir.com*, 1er mars.

35 Pierre, Régine (2012). « M. Rouillard », *Le Devoir.com*, 1er mars.

36 Laville, Christian et Michèle Dagenais (2012). « Enseignement de l'histoire – La vraie nature d'un mouvement d'opposition… », *Le Devoir.com*, 12 mars.

37 Dumais, Michel (2012). « Mes élections : Pierre Graveline et Robert Comeau », *journaldemontreal.com*, 24 août.

38 Mathieu, Annie (2012). « Moins d'anglais, plus d'histoire », *lapresse.ca/lesoleil/actualites/education.com*, 10 octobre.

39 *Idem*.

40 Mathieu, Annie (2012). « L'opposition déplore l'»agenda politique» de la réforme péquiste », *Le Devoir* et *La Presse canadienne*, 12 octobre.

41 Asselin, Pierre (2012). « Le mot injuste », *lapresse.ca/lesoleil/opinions/editoriaux*, 17 octobre.

42 Lachance, Micheline (2012). « L'enseignement de l'histoire. D'une cage aux homards à l'autre », *Le Devoir*, 13-14 octobre, p. A-9.

43 Mathieu, Annie (2012). « Enseignement de la question nationale : l'impossible consensus historique », *lapresse.ca/lesoleil/actualite/education*, 20 octobre.

44 Comeau, Robert (1987). *Maurice Séguin, historien du pays québécois*, Montréal, VLB, 307 p.

Réfléchir sur l'éducation et
créer pendant une journée
Échanger sur votre pratique
avec des gens ***inspirants***

*Si vous n'avez jamais participé à un **CréaCamp**, attendez-vous à vivre une expérience **différente!***

CRÉA CAMP

propulsé par **École branchée**
ENSEIGNER À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE

Chaque journée de formation est unique.

Découvrez la programmation et **inscrivez-vous!**

ecolebranchee.com/creacamp

De l'érable patriote à l'unifolié canadien

Anne-Marie Sicotte
Historienne et auteure québécoise

Symbole assumé d'un Québec résolument patriote et démocrate, d'un peuple préoccupé par la lutte contre la corruption et par le respect des droits et libertés fondamentaux, la feuille d'érable garnit pourtant, depuis 1965, le drapeau d'un Canada s'étant construit au détriment de ces aspirations nationales. Autopsie d'une dérive.

Au printemps 1835, c'est grâce aux patriotes du district de Montréal que la feuille d'érable, entreprend sa très longue carrière d'emblème canadien par excellence. *La Minerve* annonce alors la deuxième édition du banquet de la Saint-Jean-Baptiste – le premier ayant eu lieu l'année d'avant, à Montréal, dans le jardin de l'Irlandais John McDonell. Déjà, il est prévu que le banquet sera annuel; et bien vite, la feuille d'érable est adoptée « comme symbole du Canada ». La gazette ne dit pas qui est responsable de ce choix, mais on peut supposer qu'il s'agit de l'élite patriotique de Montréal, qui se regroupe au sein du comité organisateur ou même du parlement parallèle qui vient d'être mis sur pied, ce comité central et permanent du district qui va jouer un rôle déterminant dans la résistance jusqu'en 1837[1].

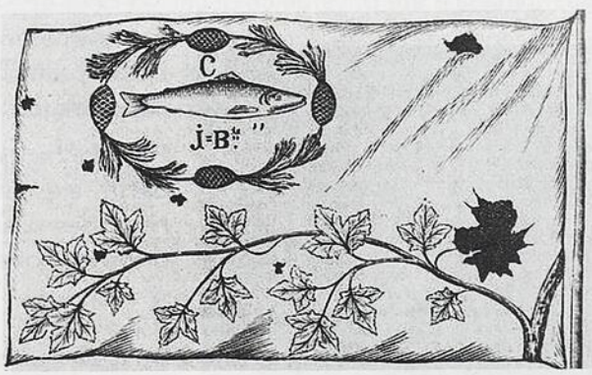
Six mois plus tôt, à la fin de l'année 1834, les patriotes du Québec tout entier ont vu leurs adversaires, les favoris de l'oligarchie au pouvoir, leur jeter le gant, c'est-à-dire les défier au combat. Alors se tenaient des élections générales dans le but de combler les sièges de la 15e Chambre d'Assemblée du Bas-Canada. Plus que jamais, la « conteste » a été souillée par la corruption et la brutalité, seuls moyens que possède l'oligarchie – qui détient tous les postes du gouvernement exécutif colonial – pour remporter la victoire. Rompus à la résistance, les patriotes fidèles aux 92 Résolutions ont pourtant remporté une éclatante victoire : 80 des 88 sièges de députés.

Lors d'une assemblée post-électorale, l'un des principaux organisateurs des violences dans le comté de Montréal-Ouest terminait ainsi son oraison : « que tant qu'il pousserait du chêne anglais, *English oak*, et de l'épine noire irlandaise, *Irish black thorn*, le quartier ouest, appuyé par ces arguments irrésistibles et naturels, montrerait ce qu'il savait faire ». *La Minerve* a rétorqué : « avis à l'érable canadien pour ne point rester en arrière de ces arbres si renommés » du Royaume-Uni[2].

Pour les favoris du régime, la défaite cinglante a signalé le départ d'une répression, orchestrée depuis l'Exécutif colonial, qui atteindra son paroxysme en novembre 1837. Le peuple y répond par une résistance émaillée par de multiples fondations d'Unions patriotiques et par des banquets de la Saint-Jean-Baptiste. Dix-neuf siècles auparavant, Jean le Baptiste a tracé la voie « de la réforme morale ». Les patriotes canadiens se donnent comme patron « le précurseur de l'Homme-Dieu, qui est venu prêcher l'égalité des hommes aux yeux du créateur, et délivrer le monde de l'esclavage des puissances ennemies d'un autre monde[3] ».

Par ailleurs, ce prénom masculin, le plus fréquent chez les Canadiens, est utilisé pour nommer le peuple du pays, « comme on donne à nos voisins celui de Jonathan, aux Anglais celui de John Bull, et aux Irlandais celui de Patrick ». Les ennemis du pays lui donnent cependant une connotation nettement plus péjorative que dans le cas des autres surnoms. Il s'agit donc d'une manœuvre astucieuse pour redonner aux « Jean-Baptistes » tout leur lustre, pour rendre ce nom respectable.

Le banquet de la nouvelle fête patronale des Canadiens accueille quiconque souhaite favoriser la démocratie, les libertés civiles, la justice et l'équité; quiconque se joint au combat des patriotes du Bas-Canada, peu importe sa langue et sa religion. En 1834, les convives ont exprimé une tangible volonté d'accueillir « les milliers de sujets britanniques qui viennent chercher chaque année sur nos plages un asile contre les abus et l'oppression qu'ils éprouvent dans leur pays natal », et souhaité qu'ils



Branche d'érable sur le drapeau des patriotes aux batailles de Saint-Eustache et de Saint-Benoît. On y voit une couronne d'aiguilles et de pommes de pin, aussi un maskinongé et une référence à Jean le Baptiste. Bibliothèque et Archives Canada, photo no C-8289.

forment avec les Canadiens « une phalange impénétrable et irrésistible contre la tyrannie[4] ».

Cet arbre est particulièrement cher au cœur des habitants du Bas-Canada depuis très longtemps, non seulement pour ses magnifiques coloris de l'automne, mais parce que les Amérindiens ont partagé avec leurs ancêtres la technique d'extraire la sève printanière et de produire le précieux sucre. Richesse à préserver, l'érable est à ce point indispensable que deux députés de la région de Québec ont proposé en Chambre d'Assemblée du Bas-Canada, en 1799, de légiférer « pour la conservation de l'arbre à sucre, communément appelé l'érable; régler la manière la moins nuisible à l'arbre pour en faire l'opération; considérer s'il ne serait pas utile de donner, pour l'encouragement du sucre, un *premium*, et accorder tous les avantages convenables aux individus, afin d'étendre et mettre à profit cette source de richesses et de bonheur que la Providence a donnée aux Canadiens ».

Un comité de sept députés, dont Joseph Papineau père, a rédigé alors un projet de loi pour la préservation « de l'érable et de la plaine », lequel s'est heurté au rempart formidable du Conseil législatif, ou sénat, dont les membres s'arrogent le droit de veto sur tout ce qui est « populaire », provenant de la *Lower Chamber*. Le Conseil législatif apporte plusieurs amendements à la loi, dont l'un punit sévèrement « toute et chaque personne qui empiètera volontairement sur la terre d'un autre, coupera, entaillera, enlèvera l'écorce ou détruira injustement aucun érable qui s'y trouvera planté ». Les élus ne comptaient sans doute pas aller si loin, et devant l'arbitraire, devront se résoudre à une stratégie d'évitement : repousser la prise en considération à la session suivante… ce qui équivaut, dans ce cas-ci, aux calendes grecques. À cause des prétentions aristocratiques du sénat du temps, dont les membres se croyaient nés pour régner, le Bas-Canada a été privé de ce qui aurait peut-être été sa toute première loi de protection de la nature[5].

Pour le banquet de la fête nationale des Canadiens à Montréal, en 1835, la salle de l'hôtel Rasco est ornée de guirlandes, festons et touffes de verdures. Un faisceau de branches d'érables est placé à l'entrée, soutenant de chaque côté les drapeaux de la Grande-Bretagne et « ceux adoptés par le pays », sans doute le tricolore patriote vert, blanc et rouge. « Au milieu de ce faisceau se trouve un bouclier sur lequel est écrit : ESPÉRANCE – PATRIE – UNION.[6] » Les « amis de la campagne » ont été encouragés « à se réunir dans chaque paroisse ou dans chaque comté pour célébrer cette fête[7] ». Ainsi, à Saint-Denis-sur-Richelieu chez l'aubergiste Gadbois, jeunes érables, sapins et autres arbrisseaux donnent l'apparence « d'un salon de verdure ». Des portraits peints sont suspendus aux murs, « encadrés de feuilles d'érable qui forment de nombreuses couronnes ».

Au milieu de la salle, un grand pavillon est suspendu au plafond. On y trouve deux feuilles d'érable, figurant les provinces du Bas-Canada et du Haut-Canada. Par intervalles, on mange, on discourt et on chante une bonne dizaine de chansons. Le dessert a été confectionné par les « bonnes ménagères du pays ». Les convives – tous mâles – quittent alors la salle pour faire procession dans les rues du village, portant branches d'érable et couleurs canadiennes, pour « faire hommage de ces gâteaux » aux dames. De retour à l'auberge, les hommes prennent le café et savourent « des pipes chargées et préparées à l'avance, ornées de feuilles d'érable[8] ».

Pendant ce temps, Louis-Joseph Papineau est à Saint-Benoît, comté des Deux-Montagnes, de retour de sa seigneurie de la Petite-Nation. Il est conduit « processionnellement dans le village dont toutes les maisons avaient été ornées de pavillons. Ensuite, un grand nombre de personnes, en voitures et à cheval, portant des drapeaux et des rameaux d'érable, l'ont accompagné jusqu'au bourg de Saint-Eustache, où ils ont été joints par un bon nombre d'habitants de cet endroit.[9] »

L'année suivante, *La Minerve* écrit : « On se flatte que les campagnes se joindront aux villes dans cette solennité, soit en assistant au banquet déjà préparé ou soit en en organisant dans chaque paroisse. On se rappelle que la feuille d'érable est notre emblème national.[10] » À Montréal, la salle est « élégamment décorée de bouquets de fleurs et de feuillages disposés en festons »;

Denis-Benjamin Viger (1774-1861)

Avocat né à Montréal, il est élu en 1806 à l'Assemblée législative du Bas-Canada. Président de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, il apporte son soutien financier au journal *La Minerve*. Lors de la rébellion de 1838, il est emprisonné sous la loi martiale. En 1841, il se fait élire à la première Assemblée législative du Canada-Uni.

à l'entrée, un faisceau de branches d'érable chargées de feuille est flanqué de deux drapeaux tricolores dominés par l'enseigne britannique. Le président du banquet, Denis-B. Viger, déclame : « Cet arbre qui croit dans nos vallons, sur nos rochers, d'abord jeune et battu par la tempête, il languit en arrachant avec peine sa nourriture du sol qui le produit, mais bientôt il s'élance, et devenu grand et robuste, brave les orages et triomphe de l'aquilon qui ne saurait plus l'ébranler : l'érable c'est le roi de nos forêts, c'est l'emblème du peuple canadien.[11] » À L'Assomption, c'est parés de feuilles d'érable que les convives se rendent jusqu'au « bocage » où le banquet se déroule[12].

En 1837, la feuille d'érable devient le symbole de la résistance aux Résolutions Russell et au gouvernement exécutif corrompu en place à Québec. Dans le comté de Terrebonne, lors d'une assemblée de protestation contre la « coercition » de Londres, la voiture en tête du cortège arbore un pavillon « sur lequel un castor et une feuille d'érable se faisaient remarquer[13] ». Dans celui de Berthier, les maisons sont décorées de feuilles d'érable[14]. À Saint-Thomas, pour l'assemblée conjointe des comtés de l'Islet et de Bellechasse, tous les participants ont la feuille d'érable à la boutonnière[15].

Avant de se rendre au banquet de la Saint-Jean-Baptiste à Montréal, Amédée Papineau, fils aîné du président de la Chambre d'Assemblée, parcourt la ville avec un de ses amis. « Nous nous mîmes chacun à la boutonnière un bouquet de feuilles d'érable, lié par un ruban tricolore, et dans cet équipage nous fîmes le tour de la ville, passant le long du port et dans les rues les plus fréquentées. Dans notre promenade, nous fîmes froncer plus d'un sourcil "loyaliste"[16]. »

Denis-B. Viger discourt pendant le banquet : « nous sommes aujourd'hui l'érable battu par la tempête. De même qu'il résiste aux efforts de l'aquilon, de même pouvons-nous résister aux efforts de l'arbitraire. On peut essayer de tourner en ridicule ceux qui s'abstiennent de la consommation des produits frappés d'impôts et qui, au prix de privations et de nobles sacrifices, cherchent un remède aux souffrances du peuple en butte à l'arbitraire, mais ceux-ci font preuve d'un noble dévouement; ils trouveront dans la reconnaissance et l'amitié de leurs compatriotes, de tous les vrais réformistes sans distinction aucune, une récompense qui les dédommagera amplement de toutes ces petites tracasseries. La liberté ne peut être que le fruit des sacrifices du citoyen. La patrie exige de tous ses enfants.[17] »

Secoué par la tragédie des Rébellions et la féroce répression militaire qui l'accompagne, l'érable patriote et canadien perd ses plus ardents coloris. S'il reprend du service dans le Canada-Uni dirigé par un gouvernement supposément responsable, c'est sous l'égide d'une Société Saint-Jean-Baptiste transformée par l'évêque Ignace Bourget. Le clergé catholique récupère l'ancien banquet civique pour en faire une association « toute de bienveillance et en dehors de la politique », qui a pour but principal « de se distinguer par des actes de bienfaisance entre ses membres dans les vicissitudes de la vie, et de resserrer autant que possible les liens de la société par ceux de la charité et de la fraternité ». En 1846, la récupération est consommée. Le 24 juin est « jour d'union et de confraternité pour la grande famille canadienne française », et les officiers de l'association portent à la boutonnière l'emblème choisi, soit une feuille d'érable accolée à l'image d'un castor[18].

Symbole par excellence d'un Québec démocrate, d'un Québec viscéralement libéral et préoccupé de justice sociale, la feuille d'érable est devenue la propriété d'anciens patriotes – tels Louis-H. Lafontaine et Augustin-N. Morin – qui se servent du « noble nom de *parti libéral* » comme d'un manteau. « Sous le masque trompeur d'un ***prétendu libéralisme***, d'une ***prétendue responsabilité*** », ils sacrifient « libertés, droits et finances du pays, bien plus largement qu'ils ne l'ont jamais été avant l'Union des provinces ». Ils abusent « de la force que leur réputation de libéralité leur prête » pour aller à l'encontre des droits de leur pays et des « principes du gouvernement représentatif, vrai et sincère »[19]. Plus d'un siècle plus tard, la dépossession sera consommée. En 1965, à l'aube du centième anniversaire d'un Canada faussement confédératif, une feuille d'érable, couleur rouge sang, prendra place au centre de l'unifolié, premier drapeau national.

---

1 *La Minerve*, 8 juin 1835.
2 *La Minerve*, 24 novembre 1834.
3 *Le Canadien*, 27 juin 1834.
4 *La Minerve*, 26 juin 1834.
5 Journaux de la Chambre d'Assemblée du Bas-Canada, 1799.
6 *La Minerve*, 25 juin 1835.
7 *La Minerve*, 8 juin 1835.
8 *La Minerve*, 29 juin 1835.
9 *La Minerve*, 2 juillet 1835.
10 *La Minerve*, 9 juin 1836.
11 *La Minerve*, 27 juin 1836.
12 *La Minerve*, 4 juillet 1836.
13 *La Minerve*, 12 juin 1837.
14 *La Minerve*, 22 juin 1837.
15 *Le Libéral*, 1er juillet 1837.
16 Amédée Papineau, *Mémoires*, P28, fonds Louis-Joseph-Amédée Papineau, BAnQ-Mtl, transcription de Georges Aubin.
17 *La Minerve*, 29 juin 1837.
18 Romuald Trudeau, *Mes Tablettes : journal d'un apothicaire montréalais*, Montréal, Leméac, 2016.
19 Discours de Louis-Joseph Papineau dans *L'Avenir*, 7 février 1849, et lettre du même dans *L'Avenir*, 4 avril 1849.

Madeleine Parent, syndicaliste, féministe, citoyenne engagée

Jean-Claude Richard
Professeur d'histoire et didacticien retraité

Photo :
George Nakash
1949

Elle aurait eu cent ans en juin dernier. Malgré le travail colossal qu'elle a accompli dans le monde syndical québécois et canadien, malgré l'énergie qu'elle a consacrée à la promotion et à la défense du statut de la femme, malgré son implication permanente dans la défense des autochtones, des immigrants et, de façon générale, de tous les opprimés et laissés pour compte, Madeleine Parent est peu connue du grand public. C'est presque en vain que l'on cherche son nom dans les manuels d'histoire où il n'apparaît, semble-t-il, que par hasard. Pourtant, cette grande petite dame a été admirée et aimée sans réserve par toutes celles et tous ceux auprès desquels elle s'est investie.

Je l'ai rencontrée à Valleyfield, un soir d'octobre 1995. Elle se préparait à prononcer le discours d'ouverture du congrès de la SPHQ qui se tenait à l'hôtel aménagé dans une partie des installations de la « Montreal Cottons », une des usines de la Dominium Textile, là même où Madeleine Parent a fait ses premières armes dans l'organisation syndicale. J'ai tout de suite été séduit. Laissez-moi vous parler d'elle.

Madeleine Parent est née à Montréal, le 23 juin 1918. Son père, Jean-Baptiste Parent, comptable, et sa mère, Marie-Anne-Rita Forest, forment une famille de classe moyenne aux idées libérales. Ils habitent en face du parc La Fontaine, dans la paroisse Saint-Louis-de-France dont l'église, à l'époque, se dresse sur la rue Roy, entre les rues Laval et Hôtel-de-Ville. C'est là que Madeleine sera baptisée. Au primaire, la fillette fréquente d'abord l'Académie St-Urbain; elle est ensuite pensionnaire, pendant quatre ans, au couvent Villa-Maria, deux établissements catholiques bilingues dirigés par la Congrégation Notre-Dame.

Au couvent, Madeleine « prend conscience de l'exploitation des servantes par les religieuses, qui interdisent même aux élèves de leur parler, alors qu'elles sont du même âge. » (ML*) On peut sans doute voir là l'une des sources de l'engagement féministe qui marquera toute la vie de Madeleine. Pour ne pas faire son cours classique dans un collège de religieuses et pouvoir entrer à l'université McGill, où la formation est laïque, elle poursuit ses études secondaires à l'école Trafalgar, école anglophone réputée, et en septembre 1936 – elle a dix-huit ans –, elle est admise à McGill.

Dans les années trente, McGill est un milieu plutôt traditionnel et conservateur où « tout rappelait que la classe dirigeante était anglo-saxonne et les Canadiens français nés pour s'accommoder de cette situation », raconte madame Parent (MPM, 39). Cependant, particulièrement dans le champ des sciences sociales au sein duquel évolue la jeune fille déjà sensibilisée aux inégalités, une mouvance de gauche – quelques professeurs « progressistes », des membres de la Ligue de reconstruction sociale et de la « Cooperative Commonwealth Federation », ancêtre du NPD – exerce une influence à laquelle Madeleine n'échappera pas.

Dès sa deuxième année à McGill, Madeleine s'implique et milite au sein de la « Canadian Students Assembly », association qui réclame cinq cents bourses à l'échelle du Canada afin de permettre aux enfants d'ouvriers et de cultivateurs pauvres d'accéder aux études. Au cours de ses années universitaires, elle s'initie également à l'engagement communautaire et politique et elle apprend à parler en public.

En 1939, Madeleine présente un rapport d'atelier au cours d'une assemblée de la Ligue d'action civique (Civil Liberties Union). Léa Roback, une organisatrice syndicale expérimentée, est dans la salle et elle demande à être présentée à la jeune fille. Les deux femmes discutent autour d'un café. Madame Roback, qui est de quinze ans plus âgée que sa compagne, décrit à Madeleine la lutte victorieuse qu'ont menée les travailleuses de l'Union internationale des ouvriers du vêtement pour dames. (MPM, 43) Conquise, Madeleine s'enthousiasme pour l'organisation syndicale.

Madeleine quitte McGill en juin 1940 armée d'un baccalauréat en sociologie. Elle cherche immédiatement

* Les références dans le texte renvoient aux lettres qui se trouvent entre crochets à la fin de chacune des références bibliographiques, suivies, si nécessaire, du numéro des pages concernées.

à rallier les rangs de celles et ceux qui luttent pour améliorer les conditions de vie des travailleurs et surtout des travailleuses. Le syndicalisme devient son instrument de combat privilégié. (BAC)

Syndicaliste

Les premiers pas

Premier succès : Madeleine Parent réussit à se faire engager comme secrétaire au comité d'organisation du Conseil des métiers et du travail de Montréal (CMTM), un des ancêtres de la FTQ. Elle collabore également à la tenue du Congrès des jeunesses ouvrières et donne des cours d'anglais à des ouvrières dans l'industrie du vêtement.

À compter de mai 1942, Madeleine devient membre du Comité d'organisation ouvrière en temps de guerre. Elle y rencontre Kent Rowley, jeune organisateur syndical qui vient de passer deux années en prison (1940-1942) pour s'être opposé à la conscription militaire. Croyant la conjoncture favorable, Rowley incite le comité à travailler à la syndicalisation des industries de la consommation (tabac, textiles, etc.). Les membres plus expérimentés du comité craignent que l'opération, ciblée sur un milieu où les femmes et les enfants sont en majorité, soit vouée à l'échec. Appuyé par Madeleine, Kent Rowley insiste et obtient de pouvoir utiliser ses loisirs pour approcher les travailleuses et les travailleurs de l'usine de la Montreal Cottons, filiale de la Dominion Textile, située à Valleyfield, à condition de travailler d'abord à l'organisation des ouvriers des munitions de la région.

Les ouvrières et les ouvriers de la Dominion Textile gagnent entre onze et quinze dollars pour des semaines de cinquante à soixante heures alors que, dans l'ensemble de l'industrie, on reçoit vingt dollars pour des semaines de quarante-huit heures. Elles et ils travaillent généralement dans la chaleur (35° C), l'humidité et le bruit, dans des locaux poussiéreux et mal aérés où les installations sanitaires sont déficientes. En fait, elles et ils sont scandaleusement exploité(e)s. Le besoin d'améliorer les conditions de travail est criant.

Malgré les mauvais souvenirs laissés par l'échec d'un mouvement de syndicalisation tenté en 1937, le recrutement se déroule promptement. Il ne faut que quelques mois, en effet, pour que la majorité des 3 300 employés adhèrent au syndicat. Toutefois, pour obtenir un plus grand rapport de force face à une entreprise qui s'oppose à la syndicalisation, les syndiqués de Valleyfield demandent que l'on organise également l'usine de Montréal. Kent sollicite l'aide de Madeleine qui accepte. En février 1943, elle entre en contact avec des travailleurs de l'usine Merchant's, située à Saint-Henri. C'est le début d'une grande saga dont il faut absolument tracer les grandes lignes pour bien comprendre les conditions dans lesquelles notre héroïne a évolué.

Sur la ligne de feu : la grève de Valleyfield

Madeleine Parent n'a encore que vingt-quatre ans quand elle se lance dans l'organisation syndicale des usines de Valleyfield et de Montréal de la Dominion Textile. À la suite d'un travail titanesque, Kent et la jeune femme réussissent à créer les sections 100 et 102 du syndicat des *Ouvriers unis du textile d'Amérique* (OUTA) affilié à l'*American Federatin of Labor* (AFL). Il ne reste qu'à négocier une première convention collective; toutefois, la Dominion Textile refuse de reconnaître l'existence du syndicat et, évidemment, de négocier. Il faudra quatre ans pour que la situation se débloque.

Au printemps 1946, à bout de patience, les syndiqués votent la grève et malgré les manœuvres de la partie patronale – demande d'injonction, campagne d'intimidation auprès des employés et des familles, recrutement de briseurs de grève intégrés dans le syndicat de boutique créé par la compagnie, *l'Association des employés du textile de Salaberry-de-Valleyfield* (AETSV) –, ils cessent le travail le 1er juin.

Le syndicat, qui réclame une augmentation de salaire de 0,15 $ de l'heure, une semaine de 40 heures et la reconnaissance syndicale, a l'appui de la majorité de la population ainsi que du maire de la ville. La compagnie, pour sa part, jouit de la complicité du gouvernement de Maurice Duplessis, qui déclare la grève illégale et promet l'aide de la police provinciale, et du clergé local qui tente de miner la crédibilité des dirigeants syndicaux en les associant au communisme. Un témoin, Jean Ménard, raconte que l'on vit même de jeunes ouvriers de l'Action catholique, encouragés, entre autres, par le futur cardinal Paul-Émile Léger, alors vicaire général de Valleyfield, attaquer le local du syndicat et lancer par les fenêtres tout ce qu'ils trouvaient : papiers, crayons, dactylo (JM).

La situation s'envenime le 10 août lorsque quatre cents briseurs de grève entrent dans l'usine, encadrés par la police de la compagnie et la police provinciale de Duplessis et avec la bénédiction du clergé. À la fin du quart de travail, la foule accueille les « scabs » avec des huées et des projectiles. Le lendemain, près de deux cents agents de la police provinciale armés de mitraillettes occupent la ville avec mission de briser la grève.

Le 13 août, vers onze heures, pendant que les grévistes « piquètent » calmement, une foule de cinq mille femmes et enfants, prévenus par le comité de grève avec l'aide,

entre autres, des laitiers et des boulangers, se réunit en face de l'usine et attend les briseurs de grève de pied ferme. La police lance des bombes lacrymogènes sur la foule, ce qui provoque un affrontement qui dure tout l'après-midi et se conclut par une victoire de la population. La compagnie renonce à utiliser des briseurs de grève et accepte que l'usine demeure fermée jusqu'à la fin de la grève. Toutefois, Kent Rowley est arrêté et accusé d'incitation à l'émeute. Madeleine doit prendre la suite des opérations.

La Montreal Cottons se dit prête à négocier, mais exige qu'un vote secret soit tenu afin de déterminer quel syndicat – OUTA ou AETSV – représentera les travailleuses et les travailleurs. Malgré les manœuvres employées par la partie patronale et les envoyés du gouvernement pour contrôler le déroulement du vote et écarter Madeleine Parent qui doit se livrer à des manœuvres rocambolesques pour être présente à l'assemblée, les syndiqué(e)s se rallient à l'OUTA dans une proportion de près de soixante-dix pour cent. Les négociations se terminent par un gain des syndiqué(e)s qui rentrent au travail le 9 septembre. « C'était la première fois dans l'histoire industrielle du Québec qu'un groupe important d'ouvrières et d'ouvriers remportaient une victoire industrielle sur ce que l'on appelait le "trust du textile" », dira plus tard Madeleine Parent (NL,11).

Madeleine Parent lors du congrès de la SPHQ en 1995, à Salaberry-de-Valleyfield

Photo de Jean-Claude Richard

Au cours de cette grève, Madeleine Parent se frotte pour la première fois à une mécanique qui se développe selon un scénario qu'elle rencontrera, sous des formes plus ou moins similaires, pendant une grande partie de son aventure syndicale : organisation d'un syndicat, refus patronal de reconnaître le syndicat et de négocier, grève, recours à des briseurs de grève, piquetage, intervention des forces de l'ordre avec la complicité explicite des autorités politiques et, souvent, religieuses, conclusion parfois positive, parfois négative pour les travailleuses et les travailleurs.

Ce sera le cas par exemple l'année suivante à Lachute, lors de la grève à la Ayers Woolen Mills qui donne lieu à de nombreux affrontements avec la police, à des arrestations répétées des meneurs, dont Madeleine qui sera accusée de sédition par Maurice Duplessis qui veut à tout prix écraser celle qui lui tient obstinément tête. Madeleine et Kent seront par la suite accusés de conspiration séditieuse. Kent est condamné à six mois de prison, mais le procès de Madeleine se conclut en 1955 par un acquittement.

La lutte contre les syndicats internationaux

Le 2 avril 1952, une nouvelle grève éclate entre les *Ouvriers unis du textile d'Amérique* (OUTA) et la Dominion Textile de Valleyfield. La centrale américaine (AFL), dont dépend l'OUTA, désapprouve la grève; au beau milieu du conflit, elle expulse Kent Rowley et Madeleine Parent en invoquant leurs présumées affinités avec le communisme et prend la direction des opérations qui se terminent le 4 juillet par un accord conforme aux exigences imposées par le premier ministre Maurice Duplessis, ce qui constitue un échec pour les syndiqués.

Madeleine et Kent se sentent trahis par le geste de l'AFL. Ils sont de plus profondément indignés du fait que la constitution de la centrale américaine permet à son président, qui siège à Washington, de prendre toutes les décisions sur tous les aspects des relations de travail locales, ce qui, dans les faits, empêche les syndiqués locaux de contrôler les activités de leur syndicat.

Kent part pour l'Ontario et se lance dans l'organisation de syndicats totalement canadiens, indépendants de l'organisation internationale nord-américaine. Les efforts porteront plus spécifiquement sur le recrutement des travailleurs non syndiqués des petits établissements. Madeleine, qui est restée au Québec pour assurer l'arrière-garde, se rend toutefois régulièrement en Ontario – Brantford, Toronto, Welland, Sudbury – pour épauler Kent, notamment en période de maraudage, de négociations ou d'organisation. Elle sera aux côtés des syndiqués lors des grèves chez Harding Carpet (1956), Texpack (1971), Artistic Woodwork (1973) et Purity Knitting (1978), ainsi qu'au cours de la lutte contre le maraudage des Métallos unis d'Amérique contre le syndicat Mine-Mill and Smelters Working Union (1961-1962). Elle prononce des conférences et accorde une attention spéciale aux femmes, aux filles, aux mères et aux sœurs des syndiqués.

En 1967, jugeant que la CSN constitue une option valable au Québec, Madeleine rejoint Kent en Ontario où les syndicats américains regroupent les deux tiers des

Parc Madeleine-Parent, rue Saint-Patrick à Montréal
Photo de Jean-Claude Richard

syndiqués du Canada. Ils réussissent à rallier quelques syndicats canadiens – mineurs de Sudbury, pâtes et papiers de la côte du Pacifique, travailleurs du textile de l'Ontario – et, en 1969, le Conseil des syndicats canadiens (CSC) – Confédération des syndicats canadiens, depuis 1973 – voit le jour.

Cette modeste centrale syndicale, qui à son apogée ne compta pas plus que quarante mille membres, promeut un syndicalisme entièrement canadien, démocratique et totalement indépendant des syndicats internationaux américains. Elle tentera également de rapatrier au pays des syndicats d'allégeance américaine et elle devra lutter systématiquement contre le maraudage du Conseil du travail du Canada, centrale syndicale qui entretient des liens étroits avec l'AFL-CIO.

Membre fondatrice de la CSC, Madeleine y occupa diverses fonctions. Elle siégea, entre autres, à l'exécutif comme représentante du Syndicat canadien des textiles et des produits chimiques et, après la mort de Kent, en 1978, elle sera, pendant deux mandats, vice-présidente de la section Est de la centrale.

Féministe

Il serait justifié de prétendre que la prise de conscience qui l'a frappée au couvent Villa-Maria a contribué à faire de Madeleine Parent une féministe et qu'elle a choisi le syndicalisme pour faire avancer la cause des femmes.

Au cours de sa carrière, Madeleine a très tôt constaté que les femmes qui adhéraient au syndicalisme réclamaient aussi, au-delà de salaires décents, une dignité au travail et une indépendance. Cette observation l'a convaincue qu'il fallait tisser des liens entre les ouvrières et les autres femmes de la société et a constitué le fondement de sa motivation à travailler avec les groupes féministes. Elle croyait fermement que « la présence articulée d'ouvrières dans les milieux féministes oblige à tenir compte des dures réalités de la vie des moins favorisées. » (NL, 82) C'est pourquoi, tout en continuant à s'impliquer dans le syndicalisme, elle a participé à la fondation du Comité canadien d'action sur le statut de la femme (CCA) en 1972. Elle voulait à tout prix s'assurer que les ouvrières aient une voix dans cette nouvelle alliance féministe.

Au sein du CCA, où elle a représenté le Québec pendant dix ans, Madeleine a amené l'organisme à se pencher, entre autres, sur les questions économiques, en particulier celles concernant les travailleuses. Elle s'est également acharnée sans relâche à pousser le CCA à se préoccuper spécifiquement des droits des femmes autochtones, notamment en dénonçant, entre autres, le fait que les femmes perdent leurs droits d'Indiens lorsqu'elles épousent un Blanc.

Au cours des trente dernières années du XX^{e} siècle, Madeleine a joué un rôle dominant dans l'orientation du mouvement des femmes au Canada. Elle s'est toujours battue contre la discrimination des femmes en milieu de travail et a milité sur toutes les tribunes pour faire adopter la loi sur l'équité salariale.

Femme engagée

En 1983, Madeleine Parent se retire de l'action syndicale et revient à Montréal, mais elle continue à lutter pour la justice sociale. Elle est en effet convaincue qu'il s'agit d'un idéal dont l'atteinte n'est pas hors de portée. Elle affirme qu'en mettant du temps, de la patience et des efforts continus, il est possible d'atteindre les objectifs recherchés.

Elle est donc de tous les combats qui pourfendent l'injustice et elle n'hésite jamais à descendre dans la rue et à manifester quand elle croit qu'une cause est juste. Elle prend position en faveur du droit à l'avortement; elle aide les groupes de femmes immigrantes à se rencontrer et, ensuite, à entrer en contact avec la Fédération des femmes du Québec (FFQ); elle participe à la marche de trois jours entre Montréal et Québec dans le cadre de la campagne *Du pain et des roses* de la FFQ, en 1995; puis à la *Marche internationale des femmes*, en 2000, et, enfin, au *Sommet des peuples des Amériques*, tenu à Québec, en 2001, en soutien aux peuples autochtones.

Au cours des luttes dans lesquelles elle a été impliquée. Madeleine Parent a toujours gardé son sens de l'humour et fait preuve de courtoisie. Elle a également été

soucieuse de garder sa crédibilité. Elle a continuellement essayé de faire comprendre la raison et la portée des revendications et ce qui motivait le patron à s'y opposer. Elle a toujours exposé clairement la vérité aux syndiqués, car affirmait-elle, les ouvrières et les ouvriers ne nous croiraient pas longtemps si on les induisait en erreur. En usant de moyens déloyaux, ajoute-t-elle, on ne respecte pas l'intelligence des gens; on ne peut pas arriver à être respecté des gens si on ne les respecte pas nous-mêmes. (NL, 84-86)

Il y aurait encore beaucoup à écrire à propos de cette femme extraordinaire, mais je dois m'arrêter ici. Les lectrices et les lecteurs qui souhaitent en savoir plus liront d'abord les ouvrages de Nicole Lacelle et Andrée Lévesque (voir les sources bibliographiques); ils pousseront ensuite leurs recherches aussi loin qu'ils le désireront.

Hommages

Madeleine Parent est décédée à Montréal le 12 mars 2012. À cette occasion, de nombreux hommages ont été publiés dans l'ensemble des médias. D'autres témoignages de gratitude ont également vu le jour.

Le 22 mars 2012, dix jours après le décès de madame Parent, Abby Lippman, amie de Madeleine, professeure émérite au Département d'épidémiologie de l'Université McGill et militante convaincue de l'importance d'améliorer les soins de santé offerts aux femmes et de s'attaquer à divers enjeux sociaux, portait une photographie de Madeleine arborant le carré rouge, lors d'une manifestation contre la hausse des frais de scolarité à Montréal. Il est probable, en effet, que Madeleine aurait appuyé la cause étudiante si sa santé le lui avait permis.

Aujourd'hui, le pont Madeleine-Parent, à Beauharnois, l'Espace Madeleine-Parent, à Salaberry-de-Valleyfield, le parc Madeleine-Parent, rue St-Patrick, dans le quartier St-Henri, à Montréal, et la Maison Parent-Roback, rue Jean-Talon Ouest, également à Montréal, rappellent qu'une jeune femme, indignée dès son adolescence du traitement infligé à des jeunes filles de son âge, a réussi, à force d'acharnement, à améliorer la condition féminine et, en particulier, celle des travailleuses. Il serait temps qu'on lui fasse une place plus importante dans nos manuels d'histoire nationale.

Références bibliographiques

Ouvrages

Lacelle, Nicole. *Entretiens avec Nicole Lacelle, Madeleine Parent et Léa Roback*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 1988, 181 pages. (« Madeleine Parent » : p. 9-111 plus 10 pages de documents photographiques) [NL]

Lévesque, Andrée (sous la direction de). *Madeleine Parent, militante*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 2003, 125 pages. [MPM]

Internet

Bettez, Lucie. « Cent jours dans la vie des Campivallensiennes. La grève de 1946 à Salaberry-de-Valleyfield », *Labour/Le Travail*, 62 (automne 2008), 9–50. [LB]

Bibliothèque et archives Canada. « Madeleine Parent, (1918-), Syndicaliste, réformatrice », https://www.collectionscanada.gc.ca/femmes/030001-1112-f.html (Consulté le 30 juin 2018) [BAC]

Bibliothèque et archives nationales du Québec. *LaPresse*, 1er juin 1946, http://collections.banq.qc.ca/lapresse/src/cahiers/1946/06/01/82812_1946-06-01.pdf [BAnQ]

Écomusée du fier monde. « Madeleine Parent, une infatigable combattante », *Citoyens – Hier, aujourd'hui, demain*, Écomusée du fier monde et l'arrondissement de Ville-Marie, Montréal. https://www.expocitoyens.ca/citoyen/madeleine-parent/ (Consulté le 21 juillet 2018) [EMFM]

Elkouri, Rima. « L'héritage de Madeleine Parent », La Presse, 17 mars 2012. http://www.lapresse.ca/debats/chroniques/rima-elkouri/201203/16/01-4506487-lheritage-de-madeleine-parent.php (Consulté le 21 juillet 2018) [RE]

Encyclopédie Canadienne. « Madeleine Parent », https://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/madeleine-parent/ (Consulté le 5 mai 2018) [ECMP]

Encyclopédie Canadienne, « AFL-CIO », https://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/afl-cio/ (Consulté le 30 août 2018) [ECAFL]

Généalogie du Québec et d'Amérique française. « Généalogie Madeleine Parent ». https://www.nosorigines.qc.ca/GenealogieQuebec.aspx?genealogie=Parent_Madeleine&pid=1359207 (Consulté le 8 septembre 2018) [GQ]

Laforge, Monique. « Madeleine Parent, indomptable leader syndicale et résolument féministe », Centre d'histoire de Montréal. https://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/madeleine-parent-indomptable-leader-syndicale-et-resolument-feministe. [ML]

Lévesque, Andrée. « Madeleine Parent », Maison Parent-Roback. http://la-mpr.qc.ca/?page_id=137 (consulté le 6 août 2018) [AL]

Ménard, Jean. « Comment j'ai rencontré Madeleine Parent, en 1946, à Valleyfield », *L'aut'journal*, 4 avril 2012. http://lautjournal.info/20120404/comment-j'ai-rencontré-madeleine-parent-en-1946-à-valleyfield?page=1 (Consulté le 30 juin 2018) [JM]

Rochefort, Marie-Ève. « Salaberry-de-Valleyfield se souvient de Madeleine Parent », InfoSuroit.com, 27 novembre 2012. https://www.infosuroit.com/salaberry-de-valleyfield-se-souvient-de-madeleine-parent/ (Consulté le 14 juillet 2018) [MER]

Université de Sherbrooke. *Bilan du siècle, site encyclopédique sur l'histoire du Québec depuis 1900*, « 2 avril 1952 » (Consulté le 27 septembre 2018) (BS)

VOUS CHERCHEZ UNE
EXPÉRIENCE PÉDAGOGIQUE
HORS DU COMMUN?

POSTULEZ DÈS
MAINTENANT !
www.parl.ca/profs

FORUM DES ENSEIGNANTES
ET DES ENSEIGNANTS
SUR LA DÉMOCRATIE PARLEMENTAIRE CANADIENNE

PARLEMENT | PARLIAMENT
CANADA

Le voyage au secondaire, pour quoi faire ?

Kevin Péloquin
Doctorant en didactique de l'histoire, Université de Montréal
et enseignant au Collège Saint-Hilaire

On ne débarque jamais à Rome sans bagages, écrit Pierre Grimal (2004). Son passé et ses représentations maintes fois discutées et exposées dans une variété de médias, nourrissent les idées perçues, préconçues, voire enracinées dans les souvenirs, ce que Briant appelle les lieux communs. Au moment de la rencontre avec la Ville éternellement mouvante, ces images coïncident-elles avec ce bagage que l'on porte dans sa mémoire ? À titre d'enseignant, comment entrevoir la richesse de ce patrimoine parfois intact, quelque fois à peine reconnaissable ou volontairement reconstitué pour développer, chez nos élèves, des savoirs et savoir-faire en lien avec la lecture historienne de ces monuments visités et croisés au fil d'un voyage en Italie, et particulièrement à Rome ? Cet article cherche à proposer des pistes de réflexion pour nourrir les enseignants qui souhaiteraient s'engager dans une démarche orientée vers le développement de pratiques critiques par l'entremise de la mobilisation des composantes de la pensée historienne.

« Revenir à Rome, c'est, chaque fois, retrouver ce dépaysement, cette impression de se heurter à un être dur, solide, qui n'offre que peu de prise, et qu'il est plus facile de regarder que de comprendre » (Grimal, 2004). Regarder des édifices et monuments historiques, c'est là un acte à la fois utile au sens et à l'imagination, mais c'est aussi et surtout une action qui peut mener à poser des questions sur le patrimoine, champ de recherche et d'apprentissages qui offre des défis particuliers aux enseignants (Dalongeville, 2018; Meunier, 2018; Van Boxtel, Grever et Klein, 2016). Comment, dans de telles circonstances, encourager les élèves à nourrir la discussion à distance avec ces témoins d'un passé présent ? Marcher à Montréal, à Paris ou à Rome, c'est en quelque sorte reconnaitre qu'une partie des évènements du passé se traduisent en monuments et où lesdits monuments sont autant d'évènements (Grandazzi, 2017). Pour paraphraser le latiniste Pierre Grimal (2004), les pierres ne seraient rien sans les sociétés qui les ont façonnées.

Le voyage : une occasion de (re)voir les traces du passé par de nouvelles lunettes

Voyager à Rome, c'est choisir de laisser une place prépondérante à un album illustré tridimensionnel d'un espace urbain qui a évolué de l'Antiquité à aujourd'hui. Au fil des siècles, deux tendances émergent dans ce concert architectural où se côtoient étroitement le passé et le présent : construire de manière durable des monuments ou édifices aux besoins contextualisés et celui de détruire pour exploiter un espace limité par les contraintes de l'expansion urbaine (Grimal, 2004). Or, telle que nous la voyons actuellement, la Ville peut apparaitre figée par la monumentalité de plusieurs de ses bâtiments. Pourtant, elle est le résultat de ces forces opposées desquelles il est possible d'entrevoir les processus de construction et de destruction.

Dans un ouvrage dédié à l'histoire de l'histoire d'Alexandre le Grand, Pierre Briant (2016) montre avec aplomb le rôle joué par la littérature, les films et Internet, qu'il qualifie « d'exceptionnelle caisse de résonance », sur l'image projetée de ce personnage historique. Même s'il est difficilement quantifiable, il est possible de croire que les films, les jeux vidéo, les bandes dessinées, les romans et les reconstitutions historiques aient une influence non négligeable dans la transmission des images du passé romain et sur le rapport qu'entretiennent les élèves avec cette civilisation (Arsenault et Lessard, 2018; Bélanger et Moisan, 2018; Boutonnet, 2014, 2018; Éthier, 2000; Lanoix, 2018).

Dans ces conditions, nous croyons qu'un enseignement spécifique sur la construction des savoirs dans les domaines de l'histoire et de l'archéologie peut servir à enrichir, consolider ou nuancer les savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves lorsqu'ils font de l'histoire (Péloquin, 2018). L'organisation d'un voyage en Italie est un bon prétexte pour engager les élèves à analyser les sites historiques en mobilisant certaines composantes de la pensée historienne. Apprendre à poser des questions pour rendre visible ce qui ne l'est pas du premier coup

d'oeil, voilà un beau défi à établir dans un cours d'histoire qui mène sur les traces de la civilisation romaine.

Lorsqu'il vient le temps de travailler en classe des habiletés liées au mode de pensée des historiens à l'aide de sources textuelles et, dans une moindre mesure iconographiques, nous côtoyons rapidement les travaux de Wineburg (1991, 2001), Seixas et Morton (2013) et Martineau (1999, 2010), pour ne nommer que ceux-ci. Contrairement à ces derniers, les travaux de Baron (2012, 2015, 2018) identifient la mobilisation d'euristiques propres à l'analyse d'un édifice historique. Ainsi, nous croyons que la mise en place de ce modèle, qui s'efforce à décrire ce que veut dire penser historiquement lorsqu'il est question de sites historiques, est susceptible de faire émerger des pratiques d'observation critique du patrimoine qui s'avèrent souhaitables chez nos élèves.

Baron (2012) assoit l'idée qu'un édifice historique correspond à des couches de textes. Ces couches ou strates sont autant d'indices physiquement visibles de l'édification, des fonctions et usages d'un édifice depuis ses origines. Pour Gruzinski (2015), ces indices cristallisent dans leurs pierres « de multiples temporalités qui contaminent et innervent le présent ». Pour les voir, il faut apprendre à les décoder, à les observer et à poser des questions. Quelles sont les preuves ou traces des différentes périodes historiques de l'édifice étudié et que nous disent-elles sur son histoire ? Voilà la question centrale autour de laquelle se construit ce premier contact d'observation avec l'une des cinq euristiques identifiées par Baron, la *stratification* (associée d'abord à l'euristique de contextualisation de Wineburg).

Nul besoin de se rendre à Rome pour développer cette habileté. Le chemin qu'empruntent les élèves chaque matin est parsemé d'édifices devant lesquels il est possible de s'arrêter pour mieux les comprendre, et en commençant par leur propre école. Ces témoins du passé, rappelle Gruzinski (2015), peuvent inspirer des réflexions qui n'existent que par le regard du témoin qui réfléchit sur celles-ci. Déambuler dans les corridors avec son groupe et voir les élèves chercher des indices de ce passé est une activité qui peut rapidement nourrir la discussion avec l'enseignant. C'est le point de départ vers l'enquête, un déclencheur qui cherche à comprendre, dans leur contexte respectif, les raisons qui ont motivé les choix concernant l'emplacement (l'espace publique qu'il occupe), le temps de construction, les matériaux, les techniques de construction employées, les fonctions et les usages. Bref, cette étape encourage les élèves à voir l'école d'un autre oeil, à se poser des questions et à émettre des hypothèses qui pourront être vérifiées lors de l'étape suivante, l'enquête.

Le voyage : une occasion pour l'élève de faire de l'histoire

Dès le départ, nous croyons que le voyage scolaire gagne à s'inscrire dans la durée et non dans la distance. Cette durée ne se calcule pas nécessairement en jours de voyage à proprement parler, mais dans la philosophie de son organisation et dans l'intérêt porté sur les phases de préparation, de réalisation et de réinvestissement (Morris, 2010). Dès lors, la création d'un voyage scolaire doit prendre appui sur un engagement actif des élèves-voyageurs. Ce choix délibéré de juxtaposer le concept de voyageur à celui de l'élève fait référence à sa propension de prendre conscience de son environnement en cherchant volontairement à découvrir l'Autre-passé, l'Autre-présent et l'ailleurs, tandis que le touriste demeure généralement cantonné dans ce que Chesneaux décrit comme des rapports de consommation et de contrats commerciaux (cité dans Christin, 2010).

S'il semble peu naturel pour les élèves de faire parler ces indices qui parsèment et cimentent le passé des édifices historiques (Baron, 2012, 2015), voilà une belle occasion de les engager dans une démarche d'enquête. À ce moment, l'analyse d'un édifice historique peut servir de médiateur pour le développement de pratiques critiques par la pensée historienne. En reconnaissant que l'engagement sur un site historique varie selon différentes variables dont l'expérience, la formation et les intérêts personnels (Cooper et coll., 2018), ces traces du passé peuvent être lues et interprétées à l'aide de plusieurs perspectives.

Bien que l'on s'attende que les élèves respectent les consignes et qu'ils complètent les tâches demandées durant l'année scolaire, leur donner des responsabilités tout au long d'un cours-voyage s'avère un gage de motivation et d'engagement (Tardif, 1997), perceptibles dans leur attitude et dans leurs productions didactiques (Péloquin, 2018). Ces responsabilités coïncident avec la principale mission des phases de préparation et de réalisation : déterminer un monument/édifice historique qu'ils souhaitent mieux comprendre et choisir une question-problème à laquelle ils répondront (Péloquin, 2018). Grosso modo, les élèves doivent s'exprimer sur comment étaient les choses à l'époque étudiée et sur ce que nous apprend le monument/édifice sur les sociétés du passé et celles d'aujourd'hui.

Ainsi, une fois l'édifice/monument (re)contextualisé, il devient nécessaire, à la fois sur place et dans la phase de réinvestissement (retour en classe), de questionner les élèves sur cette relation qui rassemble les humains passé/présent et ces édifices/monuments croisés pendant le voyage. Le choix de mettre l'accent sur la relation

entre les humains et l'objet d'étude est influencé par l'approche de l'archéologie symétrique, perspective qui cherche à éviter de cantonner l'objet d'étude à la seule action humaine (Webmoor, 2010). Dans cette perspective, les humains et les choses (artéfacts, monuments, etc.) sont décrits et perçus comme des agents historiques s'influençant mutuellement. Les humains n'ont pas préséances sur les choses (Webmoor, 2010). Ainsi, à partir de la contextualisation d'un monument/édifice toujours visible, il devient nécessaire d'assembler ces deux types d'agents historiques comme faisant partie d'un tout, décentrant ainsi l'action des humains comme unique source des préoccupations de recherche.

Prenons pour exemple le Colisée de Rome. Mis à part l'observation directe de son architecture et d'une partie des entrailles de ses gradins et sous-sols, il est rarement donné à tous de détecter certains espaces comme les réseaux d'adduction et d'évacuation des eaux usées. Les travaux archéologiques réalisés depuis 1980 ont permis de mettre à jour des connaissances sur des portions jadis invisibles de sa construction (Dessales, 2017). Par exemple, la production des matériaux nécessaires à la réalisation de l'édifice a rarement lieu sur place. Les besoins, la qualité et la disponibilité des matériaux ont une influence certaine sur la gestion de l'approvisionnement.

Il est possible d'entrevoir également cette approche dans les débats historiographiques. Pour ne prendre qu'un exemple parmi tant d'autres, lire l'ensemble des bas-reliefs présentés sur la colonne Trajane représente un défi, même pour les experts. Nous sommes d'avis, comme l'indique Veyne (2002), que la force de ce monument réside davantage dans la relation qu'établissent les passants avec la fonction sociale à lui attribuer que dans son contenu illisible. En l'absence de documentation écrite sur sa construction, nous nous redirigeons vers les analyses d'historiens qui sont loin de s'entendre sur une interprétation commune et consensuelle (Veyne, 2002). C'est là aussi la preuve qu'il est pertinent de présenter la façon dont travaillent les historiens dans l'interprétation des monuments/édifices, celle qui permet aux novices de voir que les experts arrivent eux-mêmes à des conclusions diverses selon les sources consultées.

En somme, pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec ces nouvelles connaissances, nous devons leur en donner l'occasion. L'exercice réclame une fouille en amont dans la documentation scientifique existante. De plus, elle nous oblige à porter notre regard vers celle qui éclaire cette relation entre les humains et les choses. Dans une société actuelle où l'on encourage la consommation passive du patrimoine mondial, il appert intéressant de tenter l'expérience de s'immerger dans cette approche de l'archéologie symétrique. Or, à l'instar des peintres flamands qui effectuent un voyage à Rome entre le 16e et le 19e siècle, visiter la Rome actuelle peut (devrait?) avoir pour objectif de parfaire des apprentissages en lien avec le développement de cette relation entre les humains et les choses.

Conclusion

Quels apprentissages voulons-nous voir chez nos élèves ? Arrive-t-on à les atteindre tout au long de ce parcours associé à un voyage ? Dans le cas qui nous occupe, nous cherchons à répondre à cet objectif du PFEQ, soit contribuer à la formation de citoyens autonomes, critiques, éclairés et engagés (Éthier et Lefrançois, 2013; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013). Au-delà des personnages historiques que l'on décrit ou déifie dans les livres d'histoire, les BD, les films ou les documentaires, nous croyons que la formule du voyage sur des sites historiques au secondaire gagnerait à faire réfléchir les élèves sur la force de ces lieux communs et de remettre en question leurs idées perçues, préconçues et enracinées dans leur mémoire et souvenirs (Briant, 2016).

Dans cette démarche, le rôle de l'enseignant d'univers social est à notre avis capital. N'enlevons rien au travail nécessaire de collaboration avec les agences de voyage pour l'organisation logistique d'une expérience à l'étranger, là n'est pas la question. Cherchons plutôt les avantages pédagogiques et didactiques de conserver « jalousement » les ingrédients moussant les apprentissages des élèves dans les phases de préparation, de réalisation et de retour d'un voyage scolaire. Sans jeter le blâme sur des enseignants très souvent débordés, efforçons-nous de laisser de côté les élixirs que proposent les agences et leur prise en charge totale de la formation de ces futurs citoyens.

De surcroit, ne perdons pas de vue que nous nous construisons également comme professionnel de l'éducation dans cette démarche didactique (Bassis, 1998). Alors, que pourrait faire le voyage sur le métier d'enseignant ? En interrogeant des enseignants avant et après leur visite d'une exposition sur la guerre de 1914-1918, Antichan et coll. (2016) soulignent que le type de visite qu'ils effectuent influencent leur manière de regarder et d'interagir avec le passé. Qu'elle soit réalisée dans le cadre d'un cours ou seul, la visite implique nécessairement « des façons d'être, de percevoir et de penser distinctes ». Réfléchissons à ce constat et prenons la peine de partager ces bons et moins bons coups pour atteindre cette pratique réflexive commune qui fera de

nous de meilleurs professionnels de l'enseignement de l'histoire. Peut-être nous est-il permis de voir le voyage sur des sites historiques comme autant de lieux pour penser ?

Bibliographie

Antichan, S., Gensburger, S., Teboul, J., et Torterat, G. (2016). *Visites scolaires, histoire et citoyenneté : les expositions du centenaire de la Première Guerre mondiale.* Paris : La documentation française.

Arsenault, D., et Lessard, J. (2018). Histoire et jeux vidéo : construction, stratégie et aventure. Introduction. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire.* Presses de l'Université Laval, p. 151-160.

Baron, C. (2012). Understanding Historical Thinking at Historic Sites. *Journal of Educational Psychology, 104(3),* 696-707.

Baron, C., et Dobbs, C. (2015). Building Contextual Awareness through Historical Building Analysis. *Journal of Adolescent and Adult Literacy,* 58(6), 462-471.

Baron, C., Dobbs, C., et Martinez-Alvarez, P. (2018). Using Historical Building Analysis to Support English Language Learners' Bicultural and Historical Thinking Skills Development. Dans Oliveira, L., et Obenchain, K. (ed.), *Teaching History and Social Studies to English Language Learners.* Palgrave Macmillan, p. 67-91.

Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation des adultes.* Paris: ESF.

Bélanger, A., et Moisan, S. (2018). Le roman historique : synthèse. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire.* Presses de l'Université Laval, p. 261-280.

Boutonnet, V. (2018). Le cinéma et le théâtre : recherches récentes sur les pratiques d'intégration en classe. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire.* Presses de l'Université Laval, p. 125-141.

Boutonnet, V. (2014). Lire le son et l'image mobile : intégration du film, du documentaire et de la chanson en classe. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Demers, S. (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire.* Québec : Multimondes, p. 273-295.

Briant, P. (2016). *Alexandre. Exégèse des lieux communs.* Paris : Gallimard.

Christin, R. (2010). *Manuel de l'anti-tourisme.* Montréal : Écosociété.

Cooper, L., Baron, C., Grim, L., et Sandling, G. (2018). Teaching Teachers Onsite: Using Evaluation to Develop Effective Professional Development Programs. *Journal of Museum Education, 43(3),* 274-282,

Dalongeville, A. (2018). Introduction : de l'histoire « sauve-mémoire » à l'histoire « trouble-mémoire ». Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire.* Presses de l'Université Laval, p. 357-362

Dessales, H. (2017). L'archéologie de la construction : une nouvelle approche de l'architecture romaine. *Annales. Histoire et Sciences Sociales,* 1(72), 75-94.

Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2000). Le Gladiateur : apologie pour une histoire frelatée. *Traces,* vol. 9, n° 3, 14-17.

Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation 25(2),* Fall / automne.

Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2013). Faut-il toujours remonter jusqu'à Mathusalem ? Un pas en avant, deux pas en arrière. *Enjeux de l'univers social* – primaire et secondaire, vol. 9, n° 3, 28-32.

Grandazzi, A. (2017). *Urbs : histoire de la ville de Rome, des origines à la mort d'Auguste.* Paris : Perrin.

Grimal, P. (2004). *Voyage à Rome.* Paris : Robert Laffont.

Gruzinski, S. (2015). *L'histoire, pour quoi faire ?* Paris : Fayard.

Lanoix, A. (2018). Les reconstitutions historiques en classe d'histoire : forces et limites d'une formule pédagogique à grand déploiement. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire.* Presses de l'Université Laval, p. 385-404.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser.* Montréal : l'Harmattan.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Meunier, A. (2018). Les musées, sites historiques et monuments commémoratifs. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire.* Presses de l'Université Laval, p. 363-378.

Morris, R.V. (2010). *The Field Trip Book : Study Travel Experiences in Social Studies.* North Carolina : Information Age Publishing.

Péloquin, K. (2018). Rome et l'Antiquité : développement de la pensée historienne et voyage d'études. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D., et Joly-Lavoie, A. (dir.), *Mondes profanes : Enseignement, fiction et histoire.* Presses de l'Université Laval, p. 379-383.

Seixas, P., et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique.* Montréal : Modulo.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Éditions Logiques.

Van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. Dans Van Boxtel, C., Grever, M. et Klein, S. (ed.), *Sensitive Pasts, Questioning Heritage in Education.* New York, Oxford : Berghahn, p. 1-18.

Veyne, P. (2002). Lisibilité des images, propagande et apparat monarchique dans l'Empire romain. *Revue historique, 1,* 621, 3-30.

Webmoor, T. (2007). What About 'One More Turn After the Social' in Archaeological Reasoning? Taking Things Seriously. *World Archaeology, 39(4),* 563-578.

Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts : Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal, 28(3),* 495-519.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphie, États-Unis : Temple University Press.

Caractéristiques de la recherche québécoise en didactique des sciences humaines et sociales au primaire

Ce texte reprend synthétiquement les principaux résultats d'une recherche présentée dans la publication scientifique suivante : Araújo-Oliveira, A. (2018). Portrait de la recherche québécoise sur l'enseignement des sciences humaines et sociales. *In* Y. Lenoir, M. Tardif et G. Breton (dir.), *Penser l'éducation : une vie à développer l'éducation, du primaire à l'université* (Hommage à Mario Laforest). Longueuil: Groupéditions.

Anderson Araújo-Oliveira
Université du Québec à Montréal

Au cours des 15 dernières années, la didactique des sciences humaines et sociales au Québec a soulevé une multitude de problématiques, s'est dotée de différents cadres conceptuels et a eu recours à une variété de méthodes visant à apporter un éclairage sur plusieurs aspects liés à l'enseignement, à l'apprentissage, aux savoirs disciplinaires, aux méthodes d'enseignement, à la formation enseignante, etc. L'ouvrage dirigé par Larouche et Araújo-Oliveira (2014) en témoigne. Toutefois, à notre connaissance, aucune initiative n'a été centrée sur la présentation d'un bilan des travaux réalisés au Québec dans le contexte de renouvellement des programmes de formation au primaire et de la formation à l'enseignement. Quelles sont les problématiques qui attirent l'attention des chercheurs ? Quels objets d'études privilégient-ils ? Quelles sont les populations étudiées ? À partir de quelles bases conceptuelles ces recherches tentent-elles d'apporter un éclairage sur ces questions ? À partir de quelles méthodes ? Quels sont les aspects qui mériteraient de faire l'objet d'études futures plus approfondies ? Quelle place les pratiques d'enseignement occupent-elles au sein de cette recherche ?

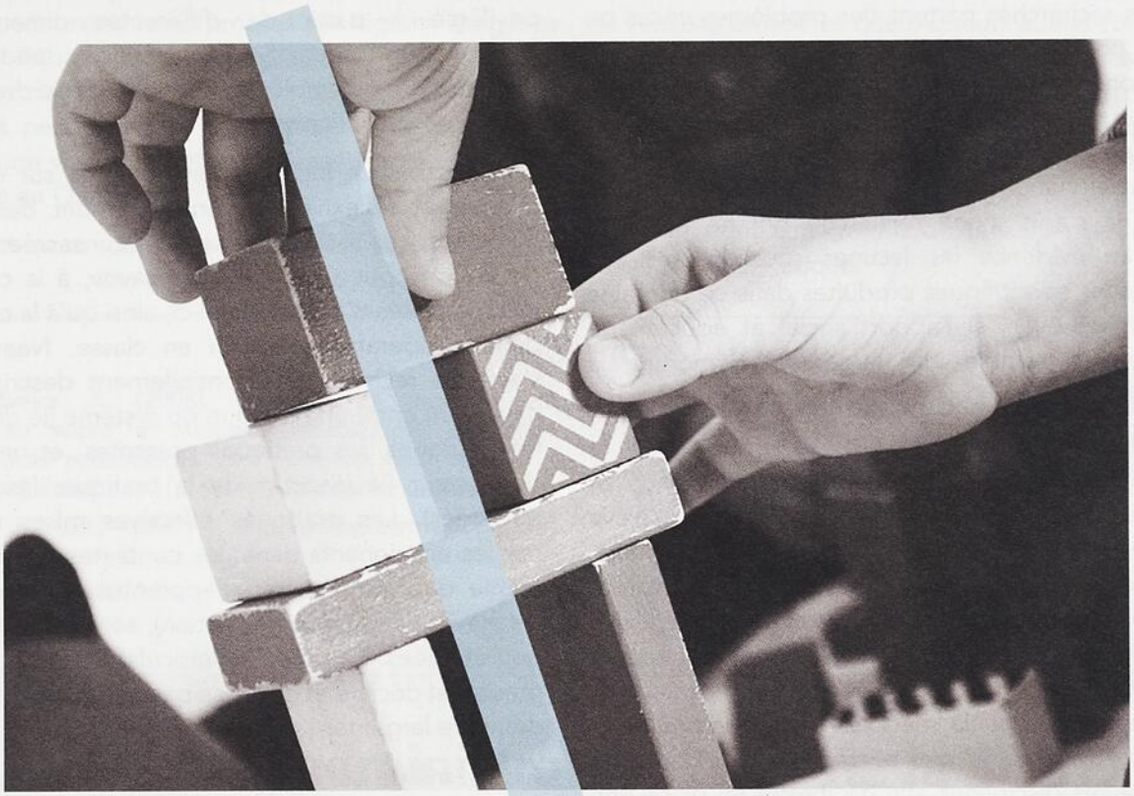
Pour répondre à ces questions, nous avons interpelé, par l'entremise de la grille d'analyse suivante, un *corpus* de recherche constitué de 46 publications scientifiques (13 articles de revues évaluées et 33 chapitres de livres) publiées par des chercheurs québécois dans le domaine de la didactique des sciences humaines et sociales au primaire de 2001 à 2016.

1. **Contexte de réalisation de la recherche (Pourquoi ?)**
   - Contexte socioéducatif de la recherche
   - Problème(s) de recherche soulevé(s)
   - Objectif(s) poursuivi(s)
2. **Objet d'étude (Quoi ?)**
3. **Cadre conceptuel sous-jacent à la recherche (À partir de quoi ?)**
   - Concepts définis en lien avec la problématique
   - Définition explicite de SHS
4. **Aspects méthodologiques de la recherche (Comment ?)**
   - Type de recherche
   - Échantillon
   - Provenance de l'échantillon
   - Procédures de collecte
   - Procédures de traitement des données

Tout d'abord, les résultats laissent entrevoir qu'il s'agit d'une recherche soucieuse des changements sociaux; une recherche actuelle et socialement ancrée dans les nombreux et importants changements survenus dans le système scolaire québécois. Elles sont ainsi contextualisées d'une part dans les réformes du curriculum scolaire (la reconfiguration des disciplines scolaires, l'adoption d'une approche par compétence, l'introduction de thématiques sociales diverses, la nécessité d'avoir recours à une démarche de conceptualisation, etc.) et, d'autre part, dans la réforme de la formation des maîtres (le caractère professionnel de la formation initiale, le développement d'un ensemble de compétences professionnelles liées à la didactique, la pratique considérée comme un espace d'apprentissage et de construction des savoirs professionnels, etc.).

Par ailleurs, les problèmes de recherche soulevés sont

FORMONS DE MEILLEURS CITOYENS



SOIRÉE MEMBRES SPHQ

Mercredi le 13 février 2019 à 18 h au Musée de l'Holocauste Montréal

Lancement de la revue Traces, conférence « Comment enseigner les génocides? », visite du Musée, tirage, vin et bouchées

BILLETS GRATUITS

museeholocauste.ca/fr/activites/sphq

זכור

SPHQ | Société des professeurs d'histoire du Québec

Musée Holocauste Montréal
Montreal Holocaust Museum

BÉNÉFICIAIRE DE LA
BENEFICIARY OF
FEDERATION CJA

en grande partie basés sur une situation concrète, c'est-à-dire sur les expériences personnelles vécues par les chercheurs eux-mêmes, soit dans leurs pratiques de formation, soit dans leurs pratiques de collaboration avec des enseignants. Ils sont internes aux sujets et à leurs pratiques. Ainsi, dans la mesure où la plupart du temps ces recherches partent des problèmes vécus ou constatés par les chercheurs afin de mieux comprendre les situations vécues par les enseignants, il est possible d'inférer que cette recherche serait à l'écoute de la pratique et des situations problématiques éprouvées par les enseignants et leurs élèves en milieu scolaire. Toutefois, il s'agit d'une recherche qui ne met pas toujours en évidence les lacunes sous-jacentes aux connaissances scientifiques produites dans ce domaine de recherche. Ainsi, si l'apport social et éducatif de ces recherches semble être largement démontré, la pertinence scientifique reste souvent implicite.

Les résultats laissent présager également que la recherche en didactique des sciences humaines et sociales serait centrée sur une vision critique et réflexive de l'enseignement de cette discipline au primaire, voire une vision constructiviste/socioconstructiviste de son enseignement. La vision critique et réflexive de l'enseignement des sciences humaines transparaît clairement dans plusieurs recherches analysées lorsqu'elles affirment la nécessité de rompre avec la fonction identitaire qui a traditionnellement été attribuée à ces disciplines afin de mettre en place une perspective qui vise davantage le développement de la pensée critique, de l'autonomie intellectuelle, de la capacité de questionnement, de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de jugement critique, etc., dans l'étude du phénomène humain. L'optique constructiviste/socioconstructiviste, quant à elle, transparaît dans certains cadres conceptuels mis de l'avant par les chercheurs. Le recours au concept d'intervention éducative, de médiation, de situation-problème, de démarche à caractère scientifique, de pensée historique et géographique, etc. confirme que le processus d'enseignement et d'apprentissage relèverait davantage d'une construction de la part du sujet apprenant (médiation cognitive) rendue possible grâce aux conditions qui seront mises en œuvre par l'enseignant (médiation sociale, pédagogicodidactique).

Par ailleurs, les données révèlent que, contrairement aux recherches sur les pratiques d'enseignement publiées jusqu'au au début des années 2000, qui tendent à être unidimensionnelles et centrées sur une seule phase de la pratique d'enseignement (Araújo-Oliveira, 2008), les recherches en didactique des sciences humaines et sociales réalisées au Québec mettent davantage en évidence leur caractère inclusif et multidimensionnel. Ces recherches ont ainsi recours à une multiplicité de concepts et de cadres conceptuels provenant de différents champs de connaissances (sociologie, psychologie sociale, didactique de l'histoire, etc.), mais ont également le souci d'analyser l'objet d'étude privilégié à partir de différentes dimensions de l'intervention éducative (didactique, pédagogique, médiatrice, épistémologique, etc.) sans perdre de vue la spécificité disciplinaire.

Constructivistes, inclusives et centrées sur une vision critique et réflexive de l'enseignement des sciences humaines, ces recherches se sont consacrées à l'étude de la conception du statut du savoir, à la conception des modalités d'accès à celui-ci, ainsi qu'à la conception de son opérationnalisation en classe. Néanmoins, il s'agit de recherches essentiellement descriptives qui naviguent entre une logique du système (le discours sur les pratiques, les pratiques prescrites) et une logique de l'acteur (le discours de la pratique, les pratiques déclarées). Les pratiques effectives mises en œuvre par les enseignants dans des contextes complexes, de même que les activités d'apprentissage réalisées par les élèves (la logique de l'action), sont par le fait même peu étudiées. En ce sens, l'articulation entre ce qui est prescrit et déclaré et ce qui se passe réellement en classe demeure largement peu explorée.

Ainsi, même si certaines études montrent une préoccupation envers la médiation de l'enseignant, notamment à partir de l'analyse de planifications de situations d'enseignement-apprentissage, l'étude de la démarche d'enseignement-apprentissage mise en œuvre et de l'utilisation du matériel didactique, elles ont porté pour la plupart sur les pratiques des futurs enseignants en contexte de formation initiale à l'enseignement, laissant ainsi largement dans l'ombre les pratiques des enseignants en exercice. Or, si la recherche sur les pratiques représente un enjeu crucial pour la formation des enseignants dans une optique de renouvellement de pratiques (Clanet, 2009), force est d'admettre que l'état actuel des connaissances ne permet pas de l'assurer convenablement. Puisque les pratiques des enseignants en exercice restent peu documentées et, par conséquent, peu modélisées, on peine à offrir aux formateurs des connaissances scientifiques issues de l'analyse des pratiques pouvant être intégrées dans le contexte de la formation initiale et continue.

De plus, outre l'absence de certaines informations importantes sur le plan méthodologique (ex. : échantillon et processus d'échantillonnage, procédure de collecte et de traitement des données) qui conduit à une difficile

recontextualisation des données issues de ces recherches ainsi qu'à sa transposition éventuelle en dispositif de formation à l'enseignement, l'analyse témoigne d'une recherche réalisée majoritairement dans les régions métropolitaines et limitrophes du Québec (Montréal, Estrie, Mauricie, etc.). Du coup, les pratiques réalisées dans des contextes variés propres aux régions éloignées comme l'Abitibi-Témiscamingue, le Saguenay-Lac-SaintJean, les Laurentides, le Nord-du-Québec, etc. semblent peu prises en considération, ne produisant ainsi qu'une vision partielle de l'enseignement de cette discipline au Québec.

Enfin, on note dans les recherches analysées que la formation didactique offerte par les programmes universitaires de formation initiale et continue à l'enseignement reste également peu connue et documentée. Or, alors que certaines recherches analysées s'inscrivent dans le contexte d'implantation des nouveaux référentiels de formation professionnelle à l'enseignement et que plusieurs autres concluent leur propos en soulevant des questionnements divers sur les caractéristiques et la qualité de la formation offerte aux enseignants et aux futurs enseignants ou encore en mettant en évidence l'importance de la formation pour la transformation des pratiques, il est surprenant de constater que cette formation ne fait jamais l'objet d'une analyse systématique.

Références

Araújo-Oliveira, A. (2008). O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. *In* I. Fazenda (dir.). *O que é interdisciplinaridade?* (p. 53–64). São Paulo: Cortez.

Clanet, J. (dir.) (2009). *Recherche/formation des enseignants : Quelles articulations ?* Rennes : PUR.

Larouche, M.-C. et Araújo-Oliveira, A. (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise*. Québec: PUQ.

Conseil d'administration 2019 de la SPHQ

Véronique Charlebois (trésorière), Samuel Rabouin (représentant étudiant), Raymond Bédard (président), Laurence Murray-Dugré, Caroline Charest, Catinca Adriana Stan et Laurent Constantin. Absent de la photo, Félix Bouvier (vice-président)

Sur la piste du Canada errant

Jean Morisset
Écrivain-géographe

Nous reproduisons avec l'aimable autorisation des Éditions du Boréal un extrait de la première partie du livre *Sur la piste du Canada errant*, écrit par Jean Morisset et publié en 2018.

Entre le canot et la caravelle

Plusieurs explications ont cours quant à l'« aborigine » du mot Canada. La plus couramment acceptée fait état d'un phonème d'origine algonquienne, crié depuis les rives de la découverte et repris de bouche à oreille par les Français malouins qui en dégageront le sens en trois coups d'aviron : Ca-Na-Da. Désignant la bourgade d'où émanaient ces agréables notes musicales, le mot *Canada* sera dès lors utilisé par Jacques Cartier (1535), qui rentrait de la baie de Gouanabara (en Terre de Braise[7]) pour pénétrer dans un golfe-fleuve qu'il baptisera Grande Rivière de Canada. Et, par extension immédiate, on nommera *Canadiens* les gens de ces rivages, ou disons plutôt, pour mieux se comprendre, les Canindiens. C'est alors que les Français étendront aussitôt la vertu de ce mot pour en revêtir non seulement les « Sauvages rouges » mais aussi les « Sauvages blancs », c'est-à-dire ceux des leurs qui avaient hiverné en Canada et qui, ainsi, en avaient été irrémédiablement marqués au fer blanc de la première tempête de neige. Une fois le calme revenu avec le surgissement du premier printemps, c'est alors qu'on entendra le cri du premier enfant né de cette transition : Ca-na-da[8] !

Bref, si les premiers Canadiens pour les Français sont les « Sauvages du Canada », les premiers Canadiens pour les Sauvages sont les matelots et les moussaillons que les capitaines laisseront derrière eux sur les rives du Monde Nouveau. Et qu'ils ne reconnaîtront plus guère, à leur retour, une ou deux années plus tard, emboucanés par l'hivernement et par la caresse prolongée des pelisses sous le feu du wigwam. C'est pourquoi ces derniers et, *a fortiori*, tous ceux qui par la suite allaient naître en Canada d'unions amoureuses dont on ne connaîtra guère l'ascendant sauvage maternel ne sauront être confondus par la suite avec les nobles de France et les administrateurs de la colonie naissante. Si bien qu'en quelques saisons à peine sera à jamais établie la distinction entre le Français de France (le métropolitain), le Français du Canada (le bourgeois et quelquefois le seigneur) et le Créole franco *americanus vulgaris*, décrété et baptisé Canadien ou Canayen dès la première parturience et illico assimilé au Sauvage.

Aucun groupe autochtone de la Nord-Amérique n'a utilisé, pour sa part, le mot Canadien pour s'autodésigner. En fait, plusieurs pays amériquains ont adopté, quant à eux, des noms eurogènes – géographiques ou conjoncturels – pour s'identifier : la Colombie, la Bolivie, l'Équateur, l'Argentine, la Côte-Riche (Costa Rica), l'ANB, etc.

D'autres pays se sont par ailleurs donné ou ont reçu des appellations proprement amériquaines : le Mexique, le Brésil, Haïti, etc. N'ayant rien à voir avec l'Europe, le choronyme *Canada*, tout comme le mot *Québec*, appartiennent à ces dénominations proprement amériquaines, c'est-à-dire d'origine autochtone et transphonétisées en français.

Il faut s'empresser d'ajouter que l'Église française et le clergé canadien qui lui était assujetti s'empresseront par la suite – malgré les Donnacona, Stadaconé, Athabaska, Témiscouasta, Rimouski ou rivière Qu'Appelle qui resteront – de recouvrir le territoire d'une sanctification galopante qui restera jusqu'à nos jours. Impossible donc de lire la géographie du Canada sans avoir à l'esprit cette double toponymie et cette profonde dualité dont le pays sera entièrement marqué. De la même façon que le Mexique ne sera jamais « Nouvelle-Espagne » aux yeux des Mexiquains, le Canada vernaculaire ne sera

« Nouvelle-France » qu'aux yeux de l'Europe et non pas à ceux des Canadiens.

Dans la même veine, les habitants du Canada accepteront avec fierté qu'on les nomme *habitants* afin justement de bien se distinguer des *paysans* de France et des *engagés*, qui étaient loin de jouir d'une liberté de mouvement comparable à la leur. Refusant de s'appeler Néo-Français, les Canadiens voudront ainsi, dès les débuts de la colonie, affirmer leur « indiscutable américanité » de Canadiens. Si bien que le mot *Canada* et l'identité canadienne s'appliqueront aux Créoles francophones nés en Amérique canadienne. Par ailleurs, c'est l'assimilation au Sauvage qui fera du Canadien ce qu'il est (l'assertion de J.-E. Vignes citée précédemment est assez révélatrice à ce sujet et ne constitue qu'un exemple parmi d'autres). On peut bien taxer Vignes de tout ce qu'on voudra, mais son témoignage constitue, dans un autre registre, la reconnaissance du peuple canadien la plus patente qui soit. Une telle assimilation à l'univers autochtone s'étant perpétuée jusqu'à ce jour, les Canadiens continuent de s'en défendre quotidiennement. « On n'est pas des Sauvages », proclame-t-on encore à tout venant… « T'es pas sorti du bois », ajoute-t-on aussitôt pour caractériser aussi bien une situation difficile qu'un surcroît de travail ou quelque manque d'étiquette. On se doute bien du rôle que remplit la dénégation : si les Canadiens ne sont pas des Sauvages, pourquoi devraient-ils s'en défendre ? Et s'ils sont *Pas-Des-Sauvages*, ils sont pour le moins *Canayens*, ce qui revient passablement au même.

Évidemment, on n'aurait pas à se proclamer si violemment des *Pas-Sauvages* si ce parallèle n'était pas enfoui dans la cale de la mémoire collective, et pour cause. Le Parisien qu'on considère comme le fondateur de la première librairie française à Montréal, au premier quart du XIX[e] siècle, transcrivait ainsi ses observations :

> Beaucoup de talents, d'industrie et de courage se trouvent chez les Canadiens à côté de beaucoup d'indolence […]. Les Canadiens de la basse classe ont la gaîté qui distingue le peuple en France. Les autres ont un peu de cette humeur brusque et chagrine que l'on trouve chez les indigènes américains […]. La superstition règne encore dans le Canada. Les femmes, mieux élevées que les hommes et généralement plus instruites, y ont une grande influence […]. Jolies dans la jeunesse […] comme les femmes sauvages, elles perdent prématurément leur beauté[9].

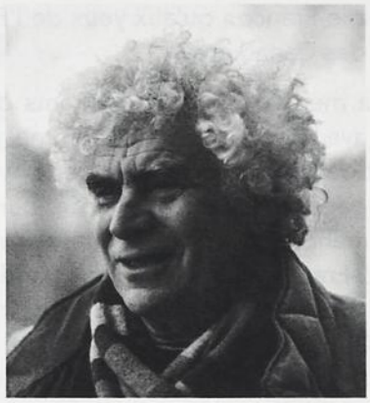
C'est ainsi qu'un siècle plus tard, Lionel Groulx a senti le besoin d'affirmer qu'aucune naissance résultant d'unions entre *Blancs* et *Sauvages* n'avait sociologiquement survécu. S'il y avait bien eu quelques Métis échappant au contrôle du clergé, ceux-ci étaient redevenus blancs l'hiver suivant, peut-on présumer ! Certains observateurs français distingués, voulant que les Canadiens soient « des gens inférieurs […], sortes d'arriérés au point de vue mental […], la plupart métis […] à peine instruits, parlant un patois qui n'a rien de commun avec le français […], ennemis du progrès et dignes seulement de remplir des emplois subalternes[10] », avaient, semble-t-il, légèrement titillé le chanoine. Beaucoup plus en prise, cependant, avec la réalité d'Amérique, une bibliothécaire de Montréal, Éva Circé-Côté, affirmait quant à elle, à la même époque, que c'était tout simplement un honneur que d'avoir dans les veines du sang « de Peaux-Rouges, d'Iroquois, ces beaux types d'humanité[11] ».

Il n'existe pas, du côté « anglo », à ce que je sache, d'expression ou de syndrome comparable au « on n'est pas des Sauvages ». Certains ont prétendu que, lors des nombreuses escarmouches qui les opposèrent aux Anglais et aux Bostonnaches (ou Bostoniens) au XVIII[e] siècle et au début du XIX[e] siècle, les Canadiens mirent au point une stratégie de harcèlement dans la forêt, technique d'attaque accompagnée de jurons répétés et d'un tambourinage de hurlements contrôlés leur venant bien sûr de leurs alliés dont ils avaient emprunté les tactiques, seule façon de survivre pour la double minorité canado-sauvage aux prises avec des forces yanquies de dix à vingt fois supérieures.

Il faut préciser ici que la panoplie guerrière, si bien développée un siècle et demi plus tard par le cinéma western, s'inspirera en bonne partie du Canadien. En effet, ce sont eux et les Métis (y compris des Métis d'Iroquois parlant canayen et parvenus au piedmont des Rocheuses dès l'arrivée de la traite des fourrures) qui ont propagé chez les Indiens des Prairies les raids de guérilla en compagnie du fameux mustang (venu du Mexique), lequel répond en canayen à l'appellatif *cayouche*. Ainsi les Canadiens ont-ils appris de l'Autochtone des Grands Lacs et du Saint-Laurent les techniques minoritaires de défense – connues à l'époque sous le nom de « petite guerre », guérilla avant la lettre si on veut – qui ont tant confondu les puritains durant toute la période coloniale franco-sauvage. Et de telles tactiques passeront par la suite à l'Autochtone des Prairies et du Grand Ouest par l'intermédiaire des Métis[12].

« La race canadienne a pris racine », avait conclu Guy Carleton (alias Dorchester), gouverneur de la *Colony of Quebec* au surlendemain de la Conquête, en 1767. Et celui-ci aura plus d'un éloge à professer à l'endroit des Canadiens… et de la Canadienne, en fait, fût-elle créole aux jolis-yeux-doux, que de nombreux administrateurs

Détenteur de baccalauréats en philosophie et en histoire, et d'une maîtrise en géographie de l'Université Laval, Jean Morisset est titulaire d'un doctorat de l'Université de Liverpool (Angleterre). Après avoir enseigné à l'Université de Victoria (Colombie-Britannique) et à l'Université de Montréal, il est devenu professeur au Département de Géographie de l'Université du Québec à Montréal dont il s'est retiré en l'an 2000 pour se consacrer entièrement à l'écriture.



et dignitaires de la nouvelle Couronne voudront, comme il est d'usage dans les colonies, avoir pour maîtresse afin de partager leurs émois et de se décanter du fardeau de la domination.

Quelques décennies plus tard, cependant, le compliment avait pris du plomb dans l'aile et l'opinion circulant à propos de ces mêmes Canadiens voulait qu'ils fussent des « mangeurs d'ail, fumeurs de tabac, buveurs au petit verre [...], étrangers par le sang, étrangers par la race et aussi ignares que le sol qu'ils foulent[13] ». En somme, selon les Anglais qui les découvriront peu à peu avec surprise au cours des années qui suivront l'imposition des traités de Paris, les Canadiens auront acquis, au contact du pays canadien et des Sauvages du Canada, des mœurs et des coutumes dépravées, tandis que leur esprit et leur langue se seront progressivement atrophiés sous la friction des grands froids et sous l'ardeur de la Canaouache.

C'est également en ce sens qu'il faut interpréter les remarques d'un Chateaubriand ou d'un Montesquieu, lesquels se demanderont à juste titre comment il était possible d'être à la fois français et canadien, c'est-à-dire simultanément noble et sauvage. À moins d'incarner, dans la veine du « noble Sauvage », le « bâtard noble ». Du fait même d'avoir choisi, dès sa descente de vaisseau, d'entrer dans les bois pour ne jamais mentalement en ressortir tout à fait, le Canadien se voit déclaré illico renégat de l'Europe. Une fois transmutée en blason géographique l'empreinte tellurienne dont l'ancêtre canadien aura été buriné, telle une tache originelle, comment ne pas constater que c'est en cela même que réside son premier titre de noblesse? Lorsqu'il ne se révèle pas le prince des sapinages issu de la femme résine-sauvage, il se retrouve baron issu de la terre sauvage elle-même, sinon le composé de l'une et de l'autre.

Au tournant du XVIII[e] siècle, on affirmait que plus d'un Canadien sur deux avait fait un séjour dans la Grande Sauvagerie, alors que la population déclarée dépassait à peine les dix mille habitants, « décomptes » qui ne tiennent jamais « compte », bien sûr, de tous les « citoyens invisibles » et autres comparses de la forêt dépassant les centaines de milliers. Inquiété par cette tendance incontrôlable, l'intendant Bégon demandera à ses supérieurs, en 1721, d'envoyer dès que possible en Canada autant de Français que possible, cette race étant à la veille de s'éteindre sous la croissance trop rapide des Canayens. Si on saute de siècle et de quelque deux mille kilomètres pour gagner le pays de la rivière Rouge, Auguste-Henri de Trémaudan, un Français, rapportera l'anecdote suivante. À un Européen fraîchement arrivé dans l'Ouest qui demandait à un Métis comment il se définissait en fin de compte, ce dernier répondit : « [Un Métis], c'est un Canayen comme un autre, avec cette différence qu'il ne craint pas de dire qu'il a du sang sauvage dans les veines quand il en a[14]. » Si on lie toutes ces remarques sans se soucier des sauts anachroniques, elles révèlent un indicateur commun : celui de devoir sans cesse recourir à la quantification pour manifester une conscience d'être.

Mon regretté professeur Jacques Rousseau avait estimé que près de la moitié de la population canadienne comptait au moins un ancêtre indigène dans son arbre généalogique[15]. Mais l'arbre généalogique n'avait pas été informé, semble-t-il, de la présence de toutes ses branches, selon plusieurs dubitatifs en quête de pureté, car pareille proposition fut attaquée et demeure attaquée de toutes parts. Comme Jacques Rousseau avait vécu un temps en Coste-du-Sud, il lui eût fallu ajouter que l'autre moitié constituait un mélange de vent de nordet, de battures, de bancs de neige et d'outardes... Il aurait été un peu moins contesté. Or, pour ajouter à ce portrait de famille, Benjamin Sulte avait quant à lui déclaré qu'à peu près chacun de nous comptait un ancêtre « enlevé, brûlé, mangé par les Iroquois[16] ». Comme il n'est aucunement question ici de problèmes de digestion et connaissant, du moins au Brésil, le rôle éminent et obligé du cannibalisme, amoureux ou pas, dans la constitution de l'identité des Amériques, on peut compléter l'un par

l'autre – le constat de Sulte et la précision de Rousseau – et se dire que l'ancêtre canadien, mangé et digéré par l'estomac sauvage, est un être pour le moins privilégié.

Et pourtant… Nombreux sont ceux qui refusent d'être du côté des privilégiés. Car si le Canadien s'est généralement efforcé de dissimuler son « état de Métis », la raison en semble inhérente, bien qu'elle ne soit jamais déclarée. À l'époque coloniale, l'Amérique waspiste, l'Angleterre puritaine et la France patricienne avaient quelque chose en commun : leur horreur du métissage déclaré. Et c'est pourquoi, afin de résister aux railleries dont il se disait l'objet de la part aussi bien de l'ancienne que de la nouvelle mère patrie, le Canadien s'est toujours défendu d'être ce qu'il était. Sans se rendre compte que sa langue trahissait aussitôt ce que son corps tentait de cacher.

C'est Donald Smith qui raconte que Lionel Groulx, lors d'un stage d'études en France juste après la Première Guerre mondiale, ayant entre les mains le *Traité de psychologie* (du jésuite Castelein) toujours en usage dans les universités pour la bonne formation des jeunes Européens, y avait découvert qu'on racontait « la légende [selon laquelle] les Canadiens français avaient du sang indien […] et que même le romancier Maurice Barrès perpétuait ce mythe ». Selon Groulx, continue Smith, des esprits malveillants entretenaient le mythe du métissage pour établir « notre caractère de race inférieure[17] ».

Évidemment, tout cela n'est que le constat proclamé par l'Angleterre et repris par une France avouant qu'elle n'avait rien perdu d'autre, au lendemain de la Conquête, que le Canada, les Canayens ne valant pas la peine d'être conservés. Il y avait cependant, chez les Britanniques, un dessein géopolitique en amont de ce discours : casser la vieille alliance *French-Indian* ou, selon les termes en usage à l'époque, la complicité entre Canayens et Sauvages qui, malgré des hauts et des bas incessants, avait permis au Canada de se maintenir en dépit de l'Europe. Et, pour faire éclater la menace continue d'une symbiose politique toujours possible en raison du métissage, les Britanniques tenteront de convaincre les Indiens qu'ils s'étaient suffisamment abaissés en fréquentant les Canadiens tout en racontant aux Canadiens qu'en dépit de leur état de dégénérescence imputable au commerce intime entretenu avec les Sauvages, la Couronne acceptait de les recevoir parmi ses sujets.

Autant on avait assisté, en Sud-Amérique, à la mise en œuvre d'une idéologie du métissage comme contre-courant à ce que d'aucuns nommeront *racisme indigéniste*, autant on tentera de promouvoir, en Amérique britannique, une idéologie au racisme inconditionnel dont le Canadien et l'Indien feront les frais. D'un côté, on s'appropriait les valeurs du Canadien et de l'Indien pour créer une mythologie de l'Amérique, tandis que de l'autre, on les rejetait tous les deux dans le même fossé d'une Amérique répudiée. Bien entendu, l'Europe entière – et la France aussi bien que l'Angleterre – a complètement adhéré à une telle idéologie.

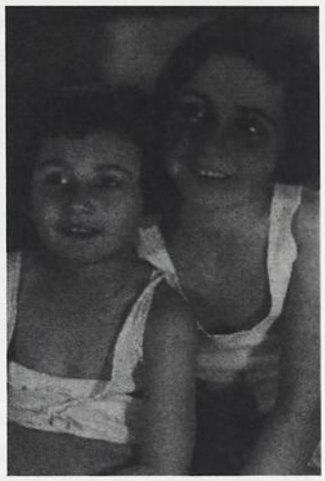
On aura mis pratiquement deux siècles sinon à saisir, du moins à admettre que la Franco-Amérique n'avait jamais été vraiment française mais avant tout *sauvage*, assimilant les Canadiens d'une part et repoussant les Français dans leur garnison d'autre part. Tout cela avec d'extraordinaires échappées à travers un territoire – territoire géographique et territoire de l'âme – jusque-là impénétré par des ressortissants venus de l'autre côté de la Grande Eau et qui se retrouveront entièrement transformés, métissés, par la Grande Terre. Et pour cela conspués mais secrètement adulés : les Canadiens devenus Canayens. Si bien qu'on est amené à se demander ce qu'elle peut bien se raconter sur elle-même désormais, cette Franco-Amérique sauvage en pleine redécouverte, depuis ses vieilles assises nomades jamais tout à fait répudiées, jamais tout à fait acquises.

---

7. Incidemment, tous ceux qui éprouveraient quelque doute à cet effet sont priés de noter que les derniers chapitres de la *Relation* d'André Thevet, *Les Singularitez de la France antarctique* (Paris, Maisonneuve & Cie, Libraires-Éditeurs), publiée en 1568, se situent en Païs de Canada. Il y a donc longtemps que le Christ à venir du Corcovado (le Christ rédempteur) devant la baie de Rio de Janeiro fréquente virtuellement la Notre-Dame du Saguenay, depuis les remparts de Baie-Éternité. Avoir en héritage le Saguenay, l'Éternité, le Corcovado, c'est-à-dire les Tapis-Gouaranis et les Montagnais-Innus, transcende bien des propositions mythiques.
8. Voir Gervais Carpin, *Histoire d'un mot. L'ethnonyme Canadien de 1535 à 1691*, Québec, Septentrion, 1995.
9. D. Dainville, *Beautés de l'histoire du Canada*, Paris, Bossange Frères, 1821. Cité dans Édouard-Zotique Massicotte, *Anecdotes canadiennes*, p. 190-191.
10. Propos cités dans Georges Vattier, *Essai sur la mentalité canadienne-française*, Paris, Librairie Champion, 1929, p. 291.
11. Ève Circé-Côté, *Papineau. Son influence sur la pensée canadienne*, Montréal, Lux, 2002 [1924], p. 11.
12. Voir le chapitre intitulé « Éclaireur ou scout américain » dans l'ouvrage édité par Guillaume Charette, *L'Espace de Louis Goulet*, Saint-Boniface, Éditions Bois-Brûlés, 1976.
13. Compliments prononcés par Boulton lors de la campagne électorale de 1848. Rapportés par Donald B. Smith, *Le « Sauvage »*, p. 73. Ma traduction.
14. Voir Auguste-Henri de Trémaudan, *Le Sang français*, Winnipeg, Imprimerie de la Libre Parole, 1918, p. 72.
15. Magazine *Perspectives*, *La Presse*, 23 mai 1970.
16. Rapporté par Donald B. Smith, *Le « Sauvage »*, p. 29.
17. *Ibid.*, p. 83.

Anne Frank : pour un souvenir plus participatif !

Julie Couture, bachelière en histoire et coordinatrice des projets canadiens de la Maison Anne Frank, à Amsterdam



Anne et Margot Frank

Un sondage de CNN/ComRes indique que le tiers des Européens questionnés[1] ne savent peu ou rien du tout sur l'Holocauste[2]. Lorsque l'on regarde les personnes âgées de 18 à 30 ans, la proportion augmente. Les institutions éducatives sur ce sujet sont donc à la recherche de solutions pour remédier à ce problème en engageant les jeunes dans l'apprentissage de ce passé.

Un premier exemple de cet engagement des jeunes est créé par la *USC Shoah Foundation* qui présente une collection de biographies interactives permettant d'avoir une « conversation » avec des survivants de l'Holocauste et d'autres génocides par l'entremise d'images vidéos préenregistrées. L'idée est ainsi d'amener une rencontre entre des jeunes d'aujourd'hui et des survivants de l'Holocauste dans une ère où ceux-ci nous aurons quittés et où ces rencontres ne seront plus possibles. Les jeunes peuvent poser des questions au survivant et celui-ci répond à la question (réponses préenregistrées). Bien que la discussion soit virtuelle, l'histoire du survivant est bien réelle et cette technologie permet cette rencontre importante.

Un deuxième exemple sur la façon d'assurer la transmission de cette histoire aux générations futures est présenté par les changements qui s'opèrent dans les musées et lieux de mémoire. Le 22 novembre 2018, le roi des Pays-Bas inaugurait officiellement les dernières rénovations effectuées à la Maison Anne Frank à Amsterdam. Après deux années de rénovation, le musée, qui présente l'endroit où Anne Frank s'est cachée avec sa famille et quatre autres personnes durant la Seconde Guerre mondiale aux Pays-Bas, est prêt à accueillir la nouvelle génération de visiteurs. Parmi les 1,2 million de visiteurs qui franchissent l'entrée de ce petit musée chaque année, plus de la moitié n'ont pas trente ans; ces mêmes jeunes qui ont peu de connaissances sur l'Holocauste (selon le sondage nommé ci-haut). C'est pourquoi la Maison Anne Frank a fait peau neuve pour fournir à ces nouveaux visiteurs les informations nécessaires à la compréhension de ce lieu de mémoire en présentant une chronologie de l'histoire d'Anne Frank et de sa famille dans le contexte historique bien particulier de la Shoah aux Pays-Bas (par l'entremise d'audio-guides et d'artefacts).

Dans cette ère de changement, il est intéressant de se demander s'il est encore pertinent de raconter l'histoire de cette jeune fille pour fournir aux jeunes, nés plus de sept décennies après les faits, les informations essentielles à retenir de cette page obscure de l'histoire humaine. Ce texte s'articulera sur les différents moyens éducatifs que possède l'histoire d'Anne Frank pour que les jeunes se souviennent de cet événement historique activement[3].

Un parallèle puissant aidant à la compréhension

L'histoire d'Anne, à l'aide de six dates clés, nous présente les conséquences directes et les répercussions souvent tragiques d'un événement historique sur la vie d'une seule personne. Le parallèle entre les événements historiques et leurs incidences sur la vie d'Anne permettent une meilleure compréhension du contexte.

1929 : Naissance et difficultés économiques

Anne Frank nait le 12 juin 1929 à Francfort-sur-le-Main, en Allemagne. À peine quatre mois plus tard, le monde entre dans la plus grande crise économique du XX[e] siècle qui entraîne une décennie de récession marquée par une augmentation du taux de chômage et la misère. Cette crise économique est ressentie partout dans le monde, mais l'Allemagne y est plus durement touchée en raison du Traité de Versailles qui force ce pays à payer de lourdes réparations. Anne Frank vient donc au monde dans une année qui s'apprête à voir le monde basculer économiquement.

1933 : Pouvoir et départ

Les difficultés économiques sont propices à l'augmentation de sentiments raciaux de la part de la population qui cherche un coupable pour leurs misères. C'est dans ce contexte qu'Adolf Hitler prend le pouvoir en Allemagne le 30 janvier 1933, faisant des juifs les bouc-émissaires des Allemands désespérés grâce à une

propagande agressive et à des promesses alléchantes. Cette même année, Otto Frank prend la difficile décision de quitter son pays natal. Un poste de direction lui a déjà été offert à Amsterdam. Cela adoucira la douleur de quitter son cher pays, celui pour qui Otto Frank s'est battu en tant qu'officier durant la Première Guerre mondiale. Début 1934, la famille au complet a émigré aux Pays-Bas ! De 1934 à 1940, Anne Frank et sa famille vont s'adapter à leur vie dans leur nouveau pays. Les témoignages et les photos qui nous sont parvenus de cette période nous montrent une vie de famille relativement heureuse et normale.

1940 : Occupation et préoccupation

Cette vie heureuse connaîtra une fin abrupte lorsque les nazis envahissent les Pays-Bas, le 10 mai 1940. La Seconde Guerre mondiale a commencé depuis près de dix mois et le régime nazi envahit les pays voisins. Après seulement cinq jours de combats, les Pays-Bas sont forcés de capituler, ce qui signifie que les nazis sont maintenant maîtres dans ce pays. La conséquence de cet événement sur la famille Frank est dévastatrice. Leur refuge n'est plus sûr. Leur sécurité n'est plus assurée et même leur vie est de nouveau en danger. Ayant senti la menace, Otto Frank a déjà entamé des procédures d'immigration, envisageant même de quitter l'Europe. De nombreux facteurs anéantiront ces efforts de trouver un second refuge pour sa famille[4]. Si au départ l'occupation nazie se veut rassurante pour les Néerlandais, cela changera rapidement, surtout pour les Juifs néerlandais.

1942 : Imposition et clandestinité

L'occupation amènera une série de lois antijuives restreignant de plus en plus les libertés des Juifs et les isolant de plus en plus de la population néerlandaise non-juive. En 1942, l'occupant nazi oblige les Juifs à porter une étoile jaune sur leur vêtement pour les identifier et envoie des convocations pour envoyer les Juifs « travailler » dans des camps en Allemagne. La réception d'une telle convocation pour Margot, la sœur aînée d'Anne, déclenche l'entrée précipitée en clandestinité pour la famille, qui est ainsi devancée de dix jours. Ainsi, les quatre membres de la famille Frank marchent jusqu'au centre-ville et se cachent dans l'immeuble de la compagnie d'Otto Frank, qui n'en est plus le directeur depuis qu'une autre loi nazie interdit aux Juifs de posséder leur propre compagnie. L'intensification des lois antijuives aux Pays-Bas a pour effet direct et quasi-immédiat de pousser la famille Frank à entrer dans la clandestinité, pour assurer leur survie.

C'est ainsi que débute une période de clandestinité qui durera 25 mois. Pendant cette période, la famille Frank ainsi que quatre autres personnes vivront dans deux étages dans l'arrière-maison de la compagnie d'Otto Frank. Quatre employés de cette compagnie aideront les clandestins à survivre pendant cette période.

1944 : Libération et arrestation

Le 6 juin 1944, Jour J, c'est le débarquement sur les plages de Normandie ! C'est le début de la libération qui, on le sait maintenant, prendra du temps, mais l'espoir renaît ! La famille Frank apprend la nouvelle et célèbre ce moment dans l'Annexe. C'est la frénésie dans la cachette et dans tous les pays occupés : la fin serait-elle proche ? Les terribles années de guerre seront-elles bientôt choses du passé ?

Or, c'est à peine deux mois après l'euphorie du débarquement que l'événement tant redouté se produit. Le 4 août 1944 : les huit clandestins sont découverts[5] et arrêtés, mettant fin à la période de clandestinité. Bien que le débarquement ne soit pas la cause directe de l'arrestation des clandestins, le parallèle entre ces deux événements illustre toute la cruauté de l'histoire. Alors qu'une partie de l'Europe accueille les troupes alliées et se bat pour la libération qui approche de plus en plus, dans une maison sur un canal à Amsterdam, huit Juifs connaissent la fin abrupte de leur refuge. 1944 voit ainsi l'espoir renaître et disparaître à jamais.

Dans l'histoire de la Shoah, 1944 représente aussi l'accélération des déportations et assassinats des Juifs en Hongrie par exemple. Dans cette perspective, l'arrestation des clandestins à Amsterdam s'inscrit dans ce processus d'accélération à l'approche imminente de la fin de la guerre et de la défaite, quasi assurée, de l'Allemagne. Cette accélération, qui est bien différente en Hongrie et aux Pays-Bas, entraînera, malgré tout, la mort de milliers de Juifs alors que pointe à l'horizon la fin de la guerre.

1945 : Fin

1945 est l'année de la libération et la fin de la dernière grande guerre en Europe. La fin du génocide, mais aussi la fin de la vie de cette jeune fille âgée seulement de 15 ans, seule, dans un camp de concentration en Allemagne, quelques jours après avoir assisté à la mort de sa sœur aînée. Si en 1945 les survivants célèbrent la fin de la guerre, ils doivent aussi vivre avec la douleur de devoir le faire sans tous ceux qui ont péri. Le père d'Anne doit ainsi apprendre à vivre sans sa femme et ses deux filles. L'année de la libération est pour plusieurs, incluant Anne Frank, la fin tragique d'une jeune vie.

Les étapes importantes de la vie d'Anne Frank sont donc en lien direct avec les événements majeurs caractérisant la Seconde Guerre mondiale et l'histoire de l'assassinat

des Juifs d'Europe. Ceci est une des valeurs éducatives irremplaçables de l'histoire d'Anne Frank. Elle permet de comprendre, à l'aide d'exemples concrets, ce que les événements historiques signifient réellement pour les personnes qui vivaient à cette époque. Malgré la particularité de l'histoire d'Anne Frank et son contexte historique bien précis, son Journal comporte un côté universel.

Une adolescente comme toutes les autres

À travers les 761 jours passés dans la cachette, durant lesquels Anne Frank tient un journal intime, elle écrit sur des événements bien particuliers, mais aussi sur des situations intemporelles propres à chaque adolescent. En effet, le lecteur découvre une jeune fille qui passera de l'enfance à l'adolescence dans un confinement obligé et étouffant. Une adolescente à qui on enlèvera le plaisir de simplement jouer dehors, de fréquenter ses amies, d'aller à l'école ou de se baigner et tout cela lui sera interdit en raison de sa religion. Une petite fille qui ne célèbrera jamais son 16e anniversaire en raison de la haine d'un groupe envers un autre groupe.

Par contre, on découvre aussi, à travers ces mêmes écrits, une petite fille qui colle des photos de stars hollywoodiennes sur les murs de sa chambre, une jeune fille dont les parents suivent sa croissance en faisant des traits sur le mur[6], qui parfois se confie et parfois déteste le monde autour d'elle et qui découvrira l'amour pour la première fois. Bref, une personne qui vit une situation particulière dans un contexte historique précis, mais à qui on peut s'identifier grâce à des sujets que nous reconnaissons tous : relations mère-fille tendues, joies et palpitations d'un premier baiser, frustration de ne pas être entendue et prise au sérieux à un jeune âge et, malheureusement encore pour certains aujourd'hui, anxiété et peur provoquées par la guerre.

Relations tendues

Lors de la première publication du Journal d'Anne Frank en 1947, son père Otto Frank supprime ou modifie subtilement certains passages où Anne parle de sa mère dans des termes durs. Otto Frank ne fait pas cela pour censurer sa fille, il se trouve dans une situation bien éprouvante et agit au mieux de son état d'âme du moment. La guerre est terminée depuis à peine deux ans et Otto apprend à vivre sans sa femme et ses filles. On comprend alors qu'il veuille « atténuer » des sentiments juvéniles, qui n'ont, selon lui, aucune valeur historique pour ne pas ternir l'image d'un être proche récemment décédé. Les éditions à paraître après sa mort en 1980, présentent le texte intégral comme Anne Frank avait voulu le publier. À travers certains de ces passages « retouchés », nous apprenons la relation difficile qu'Anne avait avec sa mère.

Prenons la citation du 17 mars 1944, dans l'édition de 1950, il est écrit : « Pour aimer une personne, il faut tout d'abord que celle-ci m'inspire de l'admiration. Tout ira bien quand je pourrai gagner Peter, car je l'admire à pas mal de point de vue. » Dans l'édition de 1991 on peut y lire à la même date : « Si j'aime quelqu'un, il me faut en premier lieu avoir pour lui de l'admiration et du respect et ces deux conditions sont totalement absentes chez maman ! »

Cet exemple montre qu'Otto Frank a légèrement modifié le texte de sa fille en omettant de nommer la mère dans l'ancienne parution. Les modifications sont subtiles mais montrent les motivations d'Otto Frank dans la correction des écrits de sa fille. Otto Frank pensait forcément qu'Anne était en pleine adolescence et que ses écrits ne reflétaient pas toujours adéquatement ses pensées. Le 2 janvier 1944, Anne admet : « Les phrases trop violentes ne sont que l'expression d'une colère que, dans la vie normale, j'aurais soulagée en trépignant deux ou trois fois dans une chambre fermée ou en jurant derrière le dos de Maman. [...] Je tranquillise ma conscience en me disant qu'il vaut mieux laisser des injures sur le papier plutôt que d'obliger Maman à les porter dans son cœur. » Il a sûrement interprété ce passage comme un regret justifiant ainsi la modification du texte de sa fille. Et Otto Frank pensait bien que si Anne était si dure et froide avec sa mère, c'était probablement dû à la situation particulièrement difficile dans laquelle ils devaient vivre.

Par ailleurs, chacun d'entre nous comprend exactement de quoi il s'agit lorsqu'elle nous raconte ses exaspérations à l'idée que sa mère ne la comprend pas. Ainsi, ce n'est plus ce symbole de la Shoah ou cette icône qui nous parle mais une simple adolescente essayant de faire face à ses émotions dans une situation étouffante pour tous. Elle reprend ainsi son visage humain et nous parle de sentiments bien connus et partagés.

Le premier baiser

Malgré sa vie dans une cachette, isolée du monde extérieur, Anne Frank va vivre les émotions liées à l'échange d'un premier baiser et le développement du sentiment amoureux pour une autre personne. Comment peut-on imaginer la naissance d'un sentiment amoureux dans un tel contexte ?

Les quatre autres personnes qui partagent la cachette avec la famille Frank sont les trois membres de la famille van Pels (Augustine, Herman et leur fils Peter) et le dentiste Fritz Pfeffer. Le fils du couple van Pels est un peu plus vieux qu'Anne et bien qu'elle le trouve ennuyeux

au début, un sentiment amoureux se développera et ils échangeront leur premier baiser ensemble. Elle nous confie le 28 avril 1944 : « Il s'est approché de moi, je lui ai passé mes bras autour du cou et j'ai déposé un baiser sur sa joue gauche, j'allais faire de même sur la droite lorsque ma bouche a rencontré la sienne et nous les avons pressées l'une sur l'autre. Pris de vertige, nous nous pressions l'un contre l'autre, encore et encore, pour ne plus jamais cesser, oh ! »

Peter van Pels, avec qui Anne Frank échangera son premier baiser

Lorsqu'elle nous parle de ses émotions amoureuses envers ce jeune homme, on ne peut que se rappeler nos premières escapades amoureuses et toutes les émotions qui les accompagnaient. Heureusement, pour la plupart, cet épisode heureux ne s'est pas déroulé dans une cachette en pleine guerre. Il est quand même incroyable que dans ce contexte dramatique, une histoire d'amour puisse être vécue et racontée, allant ainsi nous rejoindre. Il est difficile d'imaginer les sentiments qu'elle a éprouvés dans une place renfermée, coupée du monde extérieur, entourée d'adultes témoins des moindres soubresauts du cœur et qui s'en mêlent en émettant leurs commentaires et leurs suggestions. L'amour dans la clandestinité n'était pas prévu, il est arrivé et bien qu'il se soit flétri, nombreux diront qu'il est heureux qu'Anne ait pu vivre cela durant sa brève vie.

Les frustrations de se sentir incomprise

L'impression que le monde est complètement étranger, que nous sommes seul et incompris sont des sentiments étroitement liés à l'adolescence, alors que notre identité se forge tranquillement et qu'on découvre les limites de notre propre personne et de ceux qui nous entourent.

Toutes les émotions sont plus fortes, plus intenses dans l'adolescence, les émotions positives comme négatives. Dans le journal d'Anne, il y a de nombreux exemples montrant qu'Anne est frustrée parce qu'elle se sent incomprise, pas prise au sérieux par les adultes.

Par exemple, Anne écrit le 17 mars 1944 « [...] pour les choses extérieures nous sommes traités comme des petits enfants, et que nous sommes beaucoup plus mûres que les filles de notre âge pour les choses intérieures. Je n'ai que quatorze ans mais je sais très bien ce que je veux, je sais qui a raison et qui a tort, j'ai mon avis, mes opinions et mes principes et même si ça peut paraître bizarre de la part d'une gamine, je me sens une adulte, beaucoup plus qu'une enfant, je me sens absolument indépendante d'une autre âme quelle qu'elle soit. »

Il est facile d'imaginer les frustrations qu'Anne doit éprouver après la lecture de cet extrait qui montre qu'elle se sent devenir femme mais n'est perçue encore que comme une « gamine ». Évidemment, la situation d'Anne est exceptionnelle, elle passera deux années, à un âge crucial dans la vie d'une jeune femme, enfermée dans un espace exigu, mais ce qu'elle nous décrit est tout à fait compréhensible et identifiable. Car même en pleine liberté, la définition de son identité dans ces années est marquée par de la frustration résultant de l'incompréhension de l'entourage aux changements qui s'effectuent dans nos vies à ce moment-là.

Les effets de la guerre

La crise des réfugiés que nous connaissons à l'heure actuelle amène dans nos classes, même au Canada, des jeunes qui sont marqués par les effets de la guerre. Il est bien difficile pour la plupart d'entre nous d'imaginer un compagnon de classe qui se retrouve dans les écrits d'Anne lorsqu'elle nous parle des effets de la guerre. Pourtant, pour certains élèves, cela leur rappellera leur pays natal, le passé pas si lointain qu'ils ont quitté. L'angoisse des bombardements qu'Anne nous décrit, la peur constante d'être découvert et de subir les conséquences de s'être caché, le sentiment d'injustice de devoir vivre ainsi renfermé par la folie des hommes qui font la guerre, tout ceci est compréhensible et même d'actualité pour certains jeunes immigrants.

Le 26 mai 1944, elle n'en peut plus : « Pourvu qu'il se passe vite quelque chose, au besoin même des tirs, cela ne peut pas nous briser davantage que cette inquiétude, pourvu que la fin arrive, même si elle est dure, au moins nous saurons si nous allons enfin gagner ou bien périr. »

Pour ceux qui ont fui les désastres de la guerre, la lecture du Journal d'Anne Frank doit être une expérience bien différente que pour quelqu'un qui ne connait la guerre que par des films ou des romans. Les descriptions d'Anne doivent leur rappeler trop de choses qu'ils préfèrent oublier, trop de peine que la guerre a provoquée. Si la plupart d'entre nous ne peut qu'imaginer, certains parmi nous ont vécu quelque chose de semblable et peuvent s'y identifier.

Ainsi, nous pouvons affirmer que toute personne qui lit le Journal d'Anne Frank est touchée par un passage, par une émotion ou par une expérience commune vécue. Ceci est perceptible lorsqu'on relit les écrits d'Anne Frank à un autre moment dans sa vie. Cela vous amène

souvent à être touché ou à identifier d'autres passages qui vont vous chercher.

Et les autres alors ?

Aujourd'hui pour tous c'est certain
Qui est Juif et qui est Aryen
Car le Juif tu le reconnais même le soir
Avec son étoile jaune et noire
Et ces Juifs ainsi démarqués
Doivent vivre selon des règles dictées [traduction libre, Petr Grinz, 1942][7]

En 1942, Petr Grinz écrit ce poème dans son Journal intime qui sera publié en anglais en 2007. La lecture de son journal nous décrit la guerre en Tchécoslovaquie et la vie dans le camp de Thereisenstadt. À la fin du livre, on apprend que Petr sera assassiné à l'âge de 16 ans dans une chambre à gaz d'Auschwitz.

Ainsi, de nombreux autres journaux nous sont parvenus pour nous raconter la vie quotidienne des Juifs durant l'occupation nazie en Europe. Ces journaux ont connu un certain succès et certains sont même utilisés dans les salles de classe. Ils nous permettent d'en apprendre sur d'autres situations spécifiques. Ainsi, nous pouvons lire l'histoire de Dawid Sierakowiak, Otto Wolf, Peter Feigl, Miriam Wattenberg ou Moshe Flinker qui nous parlent respectivement de la vie dans le ghetto de Lodz, de l'expérience de se cacher dans l'ancienne Moravie rurale, de vivre sans ses parents dans la France occupée, de la vie dans le ghetto de Varsovie et de la clandestinité en se faisant passer pour un non-juif avec de faux papiers en Belgique[8].

On entend souvent la remarque qu'il faudrait parler des autres victimes et non toujours d'Anne Frank, car 1,5 million d'enfants durant la Shoah ont été assassinés. Par contre, Primo Lévi, lui-même survivant de la Shoah, affirme qu'« à elle seule, Anne Frank nous émeut plus que les innombrables victimes qui ont souffert comme elle, mais dont l'image est restée dans l'ombre. Il faut peut-être que les choses en soient ainsi : si nous devions et si nous étions capables de partager les souffrances de chacun, nous ne pourrions pas vivre[9]. »

Chacune des personnes mentionnées plus haut ont été victimes de discrimination et de haine. Chaque histoire est liée à un pays, une expérience particulière et même s'il est probablement vrai qu'il nous est impossible d'entendre toutes ces histoires, en apprendre d'autres peut nous aider à avoir une idée plus complète de ce que fut la Shoah. Cet événement historique est très complexe et regroupe de nombreuses expériences différentes. L'histoire d'Anne Frank ne parle que d'une expérience bien précise : la clandestinité en famille dans les Pays-Bas sous occupation nazie. Elle ne nous apprend rien sur la souffrance dans les camps de concentration, la vie difficile dans les ghettos, les difficultés liées à la solitude ou au fait d'être séparé de sa famille. Il ne faut jamais oublier que même si elle est souvent reconnue comme le symbole de la Shoah, elle ne peut pas à elle seule représenter toute la panoplie d'expériences vécues par les Juifs en Europe.

Donc, d'un point de vue pédagogique, il est intéressant d'initier les jeunes à l'histoire de la Shoah à travers l'histoire d'Anne Frank car elle permet de toucher certains sujets plus adaptés à un jeune âge et elle permet une connexion de par ce qu'elle nous décrit. À différents niveaux, d'autres histoires peuvent être utilisées pour discuter certains thèmes ou présenter un autre aspect pour que les jeunes comprennent qu'Anne Frank s'inscrit dans ces milliers de vies humaines perdues.

Moderniser Anne Frank pour le XXIe siècle

Une histoire personnelle est beaucoup plus touchante que les pourcentages et les graphiques. Ainsi, l'histoire d'Anne a transcendé le temps et a légué un héritage dans la vie de plusieurs personnes à travers les décennies. Apprendre d'une histoire personnelle peut regrouper des personnes que rien, à priori, ne rassemblait.

Un jeune réfugié syrien raconte que la visite de la Maison Anne Frank lui a rappelé la peur et l'angoisse de la guerre liées à ce qu'il a vécu à peine quelques années auparavant avant de trouver refuge aux Pays-Bas; une étudiante du Kenya à Vancouver s'est identifiée à Anne parce qu'elles étaient toutes les deux immigrantes; une étudiante juive de Toronto a avoué parfois vouloir cacher son identité juive par peur d'être ciblée par un acte antisémite; une jeune étudiante de Winnipeg s'est révoltée, comme Anne Frank, contre les injustices dont elle est victime en tant que membre d'un groupe minoritaire. Tous ces jeunes d'aujourd'hui se sont reconnus dans un des aspects de l'identité d'Anne qui faisait écho avec ce qu'ils vivent, et ce, même si aucun d'entre eux n'a vécu exactement la même chose qu'elle.

Anne Frank a inspiré des jeunes et des moins jeunes depuis qu'on peut lire son Journal. Elle a, par exemple, redonné espoir à Nelson Mandela et à ses camarades durant leurs années en prison en Afrique du Sud, elle a inspiré Zlata Filipovitch à écrire son journal intime durant la guerre en Bosnie et elle trouve même écho chez les Japonais car « le combat d'Anne de trouver sa place est comprise par ces jeunes Japonais qui n'ont souvent pas beaucoup d'intimité et d'espace personnel[10]. » Bref, elle réussit à toucher les jeunes et moins jeunes à travers le temps et l'espace, même dans des régions qui n'ont pas connu la Shoah.

C'est ainsi donc que l'exposition itinérante sur Anne Frank qui circule dans les écoles au Canada nous montre que des jeunes canadiens aussi peuvent s'identifier à elle et partager différents sentiments. Les trois expositions intitulées *Anne Frank, une histoire d'aujourd'hui* qui circulent à travers le Canada offrent la chance à certains jeunes élèves du secondaire de participer activement à leur apprentissage et à celui de leurs pairs. Lorsque l'exposition est présentée dans des écoles, ce sont des élèves de 14-16 ans de l'école qui deviennent les guides officiels de l'exposition et les résultats sont éblouissants. Les jeunes guides prennent leur rôle très au sérieux et apprécient tous le fait d'apprendre aux autres, le fait de partager leur savoir ave leurs camarades et ils assument cette responsabilité avec beaucoup de fierté et d'assurance.

Jeune guide présentant l'exposition à ses collègues durant la formation
Winnipeg, 2017

Les jeunes élèves qui participent ainsi aux projets éducatifs de la Maison Anne Frank font une action concrète dans l'idéal d'un monde meilleur. Anne Frank leur présente un exemple incontesté de la force de la voix d'une jeune fille, les inspirant à se faire entendre également. Ils réalisent que nous parlons encore de cette jeune fille plus de 70 ans après sa mort. Ainsi, ils ont espoir que leur voix aussi puisse porter plus loin qu'ils ne le croient. Transmettre leurs connaissances à un public, développer leurs qualités de leadership, prendre conscience de leur responsabilité civile et augmenter leur confiance en soi sont quelques impacts positifs que ce projet a sur les jeunes qui s'impliquent. Si vous aussi, vous croyez en la force d'une histoire personnelle et voulez avoir cet impact dans la vie de vos élèves, n'hésitez pas à contacter la coordinatrice des projets canadiens de la Maison Anne Frank, à l'adresse suivante j.couture@annefrank.nl. Il reste des plages horaires de disponibles pour une présentation de l'exposition en 2020 !

Ainsi, cet article a présenté l'histoire d'Anne Frank en tant qu'outil pédagogique pour discuter d'une des pages les plus sombres de l'histoire humaine. Les valeurs éducatives que comprend l'histoire de cette jeune fille sont essentielles à l'éducation du contexte historique pour les générations à venir. Il ne reste plus qu'à espérer que de telles voix s'élèvent parmi nos étudiants pour que le monde puisse y puiser une empathie et une tolérance envers l'autre. Ainsi, ces nouvelles voix pourront nous en apprendre davantage sur les expériences vécues par nos jeunes d'aujourd'hui.

---

1. Sondage effectué en septembre 2018 sur plus de 7 000 personnes de sept pays européens différents incluant la France, la Pologne, l'Autriche et l'Allemagne. https://edition.cnn.com/interactive/2018/11/europe/antisemitism-poll-2018-intl/
2. Ce terme ainsi que le terme Shoah seront tous deux utilisés dans cet article.
3. La Maison Anne Frank est une organisation indépendante qui gère les lieux où Anne Frank a vécu cachée durant la Seconde Guerre mondiale et où elle a écrit son Journal. Elle a pour mission de faire connaître, dans le monde entier, l'histoire de la vie d'Anne Frank et de susciter une réflexion sur les dangers du racisme, de l'antisémitisme et de toutes les formes de discrimination, ainsi que sur l'importance des valeurs de liberté, d'égalité des droits et de démocratie. www.annefrank.org
4. À partir de 1938, Otto Frank s'inscrit sur la liste des personnes désirant immigrer aux États-Unis. La bureaucratie liée à ces demandes ainsi que les nombreux documents demandés, le bombardement de Rotterdam qui détruira une partie des documents consulaires et la création de nouvelles lois nazies limitant l'immigration sont quelques facteurs qui empêcheront la famille Frank de trouver refuge dans le nouveau continent. Pour plus d'information, visitez (en anglais seulement) : https://exhibitions.ushmm.org/americans-and-the-holocaust/personal-story/otto-frank
5. Si on a toujours parlé d'une personne qui avait dénoncé les clandestins juifs cachés au Prinsengracht 263, on n'a jamais été en mesure d'identifier cette personne. Si bien, qu'à la lumière de nouvelles recherches, la thèse de la découverte « par hasard » fait son chemin. Y a-t-il eu dénonciation ou ont-ils été découverts à la suite de recherches dans un but différent (recherche de travail illégal ou de produits du marché noir) ? Pour plus d'information, consultez (en anglais seulement) : https://www.annefrank.org/en/about-us/news-and-press/news/2016/12/16/new-perspective-anne-franks-arrest/
6. Ces marques sont visibles dans le musée à Amsterdam; la tapisserie où les parents d'Anne ont mesuré Anne et Margot a été conservée. La dernière mesure date du 29 juillet 1944 et nous informe qu'Anne mesurait alors 1,66 cm et Margot 1,67 cm. En deux ans, Anne aura grandi de 13 centimètres et Margot d'un centimètre.
7. *The Diary of Petr Ginz 1941-1942*, Atlantic Monthly Press, New York, 2007, p. 59.
8. Outre les journaux intimes, de nombreux mémoires nous racontent les différentes expériences vécues par les Juifs durant l'Holocauste. La Fondation Azrieli au Canada publie les mémoires de survivants de la Shoah qui ont choisi ce pays pour y vivre après la guerre. C'est une source d'informations personnelles sur les différentes expériences vécues durant la Shoah dans différents pays européens. Pour plus d'information : https://memoirs.azrielifoundation.org/fr/survivor
9. Citation de Primo Lévi cité sur le site Internet de Le Monde https://dicocitations.lemonde.fr/citation_auteur_ajout/35704.php
10. *The Legacy of Anne Frank*, Gillian Walnes Perry, Pen & SwordHistory, Barsnley, 2018, p. 223-224.

Collaboration avec Archéo-Québec

Valérie Dezelak, auteure et blogueuse
Photos : Simon Laroche

Archéo-Québec a pour mission de valoriser la richesse archéologique du Québec en réunissant et appuyant les forces vives du milieu. Ces forces vives, l'organisme souhaite les voir briller dans ces pages. Pour que la fierté dans le regard des professionnels de l'archéologie, de l'éducation, de la médiation culturelle et de l'histoire se transporte jusque dans vos classes, Archéo-Québec a envoyé une espionne.

Valérie Dezelak, auteure et blogueuse s'intéresse à la curiosité, aux rires d'enfants et aux regards d'adultes illuminés après avoir appris quelque chose de nouveau. Elle croit à l'importance du contact humain et à la transformation culturelle qui nous renverse si on visite le bon musée, au bon moment. Elle s'est prêtée au jeu de la découverte et est allée visiter deux lieux formidables, dont les initiatives sont porteuses pour leurs milieux.

Visite à la Maison de la culture de Longueuil

Le 23 novembre 2018

Il existe, à Longueuil, un endroit inspirant où toutes les conversations sur la culture sont possibles. Un lieu d'ouverture, de découvertes et d'apprentissages. Respirant au rythme du site patrimonial du Vieux-Longueuil et se nourrissant du sol riche au sein duquel elle est confortablement installée, la Maison de la Culture de Longueuil a de quoi émouvoir. On y laisse les expériences culturelles s'entremêler pour qu'une nouvelle forme de médiation voie le jour. J'y suis allée pour découvrir sa programmation pédagogique en arts visuels et en archéologie, dans ses locaux de la rue Saint-Charles.

Il est dans l'air du temps de mettre en place des fouilles archéologiques dans les quartiers patrimoniaux comme le Vieux-Longueuil. Ce genre d'initiative enchante les citoyens, qui peuvent découvrir les pratiques de ces scientifiques parfois méconnus, les produits des fouilles archéologiques effectuées sur leur territoire et les connaissances sur leur passé alors révélées. Plus que des séances d'informations, ces activités de médiation permettent de partager le patrimoine de la ville. Les archéologues montrent la richesse de l'histoire de la région : les premiers

L'édifice Marcel-Robidas qui abrite la Maison de la culture de Longueuil

bâtiments qui y ont été érigés pour bâtir des avenirs solides, les arbres qui s'y sont enracinés pour grandir, lentement et longtemps, des fiertés d'avant, des drames oubliés, des corps fatigués. Mais la terre garde aussi des secrets! Pour Stéphanie Briaud, archéologue-historienne de formation et conseillère en développement culturel au Bureau de la culture de Longueuil, les sols n'ont pas fini de nous en apprendre. Bien que le parc archéologique de la Baronnie n'ait pas connu d'interventions archéologiques depuis 2016, les résultats des travaux effectués sur les sites du Vieux-Longueuil sont encore bien vivants dans l'offre pédagogique de la ville.

Dans une initiative rafraîchissante et unique au Québec, la Maison de la culture de Longueuil a choisi de faire dialoguer l'archéologie et les pratiques en arts visuels. Ce mariage entre art et science donne lieu à des activités pédagogiques empreintes d'une sensibilité fédératrice pour la petite équipe. Au centre de leurs initiatives se trouve une volonté de démocratiser les différentes formes que peut prendre la culture. Depuis 2012, la Maison de la culture invite donc ses voisins à découvrir le travail d'artistes professionnels en compagnie de médiateurs en arts visuels, en plus d'événements créatifs d'archéologie où des spécialistes sont rassemblés pour échanger sur les différents aspects de leurs recherches.

Les différents forfaits proposés par la Maison de la culture débutent par une visite des salles d'exposition. C'est par l'art visuel que l'expérience culturelle démarre, avant de se diriger vers un atelier d'arts plastiques, une

activité d'archéologie et finalement, la manipulation de reproductions d'artéfacts. Ce qui distingue la programmation développée par la Maison de la culture, c'est la capacité d'adapter la médiation pour différents groupes d'âges. L'équipe du Bureau de la culture est fière d'avoir développé l'expertise nécessaire pour que la médiation soit aussi efficace pour chacun de ses publics. La petite enfance a donc autant sa place que les personnages âgées, puisque la médiation se nourrit de l'expérience de chacun sans hiérarchiser leur bagage. Les médiateurs en archéologie se déplacent même dans les classes des écoles de Longueuil, pour faire découvrir les secrets de Charles Le Moyne au plus grand nombre.

La diversité des pratiques artistiques mises en lumière à Longueuil ne passe pas inaperçue. En septembre dernier, l'artiste Philippe Allard installait une immense œuvre d'art réalisée avec des contenants de lave-vitre non recyclables sur la façade du bâtiment patrimonial de la rue Saint-Charles. Pendant quelques semaines, les citoyens ont pu réagir, se questionner et développer leur regard critique sur cette installation qui a temporairement chamboulé leurs trajets quotidiens. Lors d'un événement-phare pour le quartier, le Lumifest, une projection vidéo a été projetée sur l'œuvre d'art. Cette installation est devenue une des attractions principales de l'événement! À l'intérieur des murs de l'édifice Marcel-Robidas, l'artiste s'est intéressé à l'automobile comme matériau artistique. Il a récupéré des pièces de voitures accidentées pour créer différentes œuvres qui font réfléchir sur la durée de vie du véhicule, mais surtout, celle de son passager. Une des œuvres, qui rassemble plusieurs ballons qui se gonflent et se dégonflent en symphonie lumineuse, prend un tout autre sens quand le médiateur nous explique que les ballons sont en fait des coussins gonflables de voitures accidentées, rendus inutilisables d'un point de vue sécuritaire. Ce sont donc les témoignages de réels accidents que le visiteur découvre.

Les traces de la vie humaine se documentent également dans l'archéologie, qui permet à celui qui regarde les artéfacts découverts de s'imaginer leur passé, leur fonction, leur provenance. L'atelier d'initiation traitait des différents objets qui peuvent être découverts sous la terre, dans des fouilles archéologiques comme celles effectuées dans le parc près de l'école de ceux qui participaient à l'atelier. Du haut de leurs cinq ans, les élèves se sont imaginé l'immensité de ce qui se trouvait sous leurs pieds, après avoir visionné la vidéo montrant le site de fouilles du parc archéologique de la Baronnie vu du ciel, en 2016. Le drone utilisé pour le tournage leur a permis d'observer les archéologues à l'œuvre, avec tous les outils qu'ils ont manipulés ensemble, sous le regard bienveillant de la médiatrice. Le petit atelier a pris un sens nouveau en explorant la présence autochtone sur le territoire; plusieurs enfants n'avaient jamais imaginé ces individus qui avaient habité Longueuil avant eux. Les trois objets utilisés de la collection éducative qui rappelaient ce qui avait été récupéré dans les fouilles avaient des utilités tout à fait inconnues des enfants. Détectives d'un jour et fiers de la mission qui leur avait été confiée, les élèves ont dû répondre à trois questions : qui utilisait l'objet qu'ils tenaient entre leurs mains, en quoi cet objet était-il fait et à quoi pouvait-il bien servir? Prenant parole devant leur groupe, les enfants ont expliqué au meilleur de leurs connaissances l'origine et l'utilité des objets qu'ils avaient dûment analysés. Au terme de cette journée d'activité, les 19 détectives ont rapporté deux bricolages à la maison: l'un étant conçu de matériaux recyclés, en hommage à Philippe Allard et l'autre, rappelant les capteurs de rêves inspirés de la légende autochtone. Fiers, ils ont quitté l'édifice Marcel-Robidas les yeux mouillés et le sourire aux lèvres.

En mettant sur pied le Pôle histoire et patrimoine, la Ville de Longueuil encourage la concertation entre les organismes qui œuvrent à protéger et diffuser les savoirs patrimoniaux de leur région. De ces collaborations sont nées des actions de médiation patrimoniale pour les étudiants du secondaire (par le Théâtre du 450 et la Société historique et culturelle du Marigot), l'apparition de fresques magnifiques sur l'ensemble du territoire de Longueuil et une programmation riche et étendue sur tout le territoire longueuillois pour le Mois de l'Archéo. Tous ces projets font de Longueuil un milieu de vie riche, qui reconnaît l'importance de parler d'histoire tout en faisant briller les initiatives en arts visuels, art urbain et théâtre.

Le travail de la Maison de la culture est grand. Il est courageux de vouloir intéresser les jeunes à l'histoire de leur quartier, périlleux d'allier art contemporain à archéologie mais surtout, noble de vouloir que la fierté se

propage. La journée que j'y ai passée m'a fait connaître des employés fiers d'offrir des expériences culturelles à un public curieux et impatient de transmettre ses connaissances nouvelles à ses parents, après la visite.

Pour plus d'informations : longueuil.quebec/fr/maison-de-la-culture.

Visite de la Maison Merry

Magog, le 7 décembre 2018

Il m'apparaît clair que le meilleur moyen de découvrir une région est la visite de ses musées. En voyage, le musée est une porte d'entrée dans l'histoire d'un pays. On peut apprendre beaucoup de la manière dont les gens parlent d'eux-mêmes, dont ils se dévoilent à l'Autre. C'est aussi vrai pour les régions, les villes et les quartiers inconnus, qui donnent à observer toutes sortes d'habitudes : comment ses usagers se saluent, l'ambiance qui y règne, les odeurs, les cloches d'école qui sonnent… Même si on arrive toujours avec notre petit bagage, on est immanquablement surpris, remis en question ou séduit par la découverte d'un lieu nouveau. Je suis donc arrivée à Magog sans trop savoir ce qui m'attendait. Je ne connaissais pas cette ville et encore moins la Maison Merry, mais ce que j'y ai découvert m'a permis de revenir chez moi avec un regard nouveau sur ma ville et son histoire. N'est-ce pas le scénario idéal que de faire un voyage qui change notre façon d'habiter notre propre maison?

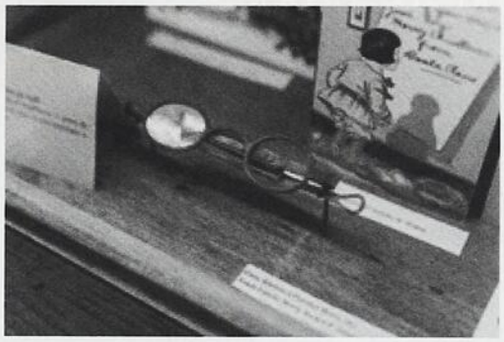
D'abord, il faut comprendre que la Maison Merry a toujours été une résidence privée. Bien que les habitants de Magog aient été curieux de ce qui se passait dans l'honorable résidence, elle n'était pas ouverte au public. Si les murs de la Maison Merry pouvaient parler, c'est l'histoire de la fondation de Magog et de sa colonisation par la famille Merry qu'ils raconteraient. Presque 200 ans plus tard, ce sont six générations qui y auront vécu, avant que la ville de Magog ne l'achète, en 2008.

Ralph Merry III (1753-1825) est arrivé dans la région en 1799, avec sa femme et leurs enfants. Originaire des États-Unis, le futur fondateur de Magog s'est établi pour construire son avenir. Comme les Abénakis avant lui, Merry plante donc sa tente et commence à investir ce qui deviendrait son village. La proximité du lac Memphrémagog est à la fois source d'inspiration et de recueillement, si bien que plusieurs projets naissent probablement en prenant un thé sur la galerie de la demeure familiale. Les années 1800 sont témoins des grandes réalisations des Merry: moulins à scie et à farine, première usine de fabrication d'allumettes au Canada, première salle de classe de Magog, un moulin à carder la laine, etc. En 1821 est construite la maison actuelle par Ralph Merry IV, qui a autant de projets que son père. Chaque génération de Merry surpassera la précédente, en s'impliquant dans le développement de Magog et de ses habitants. La famille Merry a propagé des valeurs d'entraide et de solidarité dans le village de Magog. Par la création du chemin de fer, les Merry ont relié le village à Montréal. En ouvrant la première usine de coton de la région, ils inauguraient ce qui deviendrait la source principale de revenus de la majorité des habitants de Magog, d'hier à aujourd'hui : le textile.

L'acquisition de la maison par la ville de Magog est majeure, puisqu'elle démontre l'intérêt des dirigeants de la région pour la préservation du patrimoine. De plus en plus, notre triste époque voit son patrimoine bâti fragilisé par des décisions commerciales reliées à des espoirs de profits. En novembre dernier, nous pouvions notamment voir la démolition de la Maison Boileau, à Chambly, qui faisait la manchette par son manque de considération patrimoniale. À Montréal, l'enseigne du magasin Archambault qui trônait sur la rue Sainte-Catherine depuis 90 ans a failli se retrouver au dépotoir, par le même manque de sensibilité envers le patrimoine bâti. La ville de Magog n'a pas attendu de faire la une du journal local avant de prendre ses responsabilités face à ses citoyens. L'acquisition par la ville en 2008 de la Maison Merry montrent les valeurs intrinsèques du maire Marc Poulin et le conseil municipal de l'époque, sans qui ce projet n'aurait pas vu le jour. La ville de Magog a choisi de maintenir en vie un lieu patrimonial, sans savoir ce qu'il deviendrait, en ne quittant jamais des yeux son objectif : offrir la possibilité aux citoyens de retrouver leurs racines et de comprendre leur histoire. Grâce à la vision du conseil municipal de l'époque et à l'impulsion de celle qui deviendra mairesse en 2009, le projet de la Corporation de la Maison Merry a vu le jour en 2016 et la maison ouvrait ses portes au public en juillet 2018.

Lieu de mémoire, la Maison Merry offre l'accès gratuit aux résidents de Magog. L'exposition permanente, *La Maison Merry – Toute une histoire !*, présente l'histoire de

Magog à travers les différentes pièces de la maison. Le visiteur est invité à déambuler au rez-de-chaussée de la maison emblématique, où installations vidéos, artéfacts et objets provenant des fouilles ayant eu lieu dans les terrains adjacents sont disposés pour faire vivre une expérience riche et singulière. « Ici, on veut que les enfants courent et que le monde parle fort ! », nous dit Sophie Charbonneau, directrice générale de la Maison Merry. Pas question de se sentir comme à la bibliothèque; le silence n'est pas requis et tout ce qui n'est pas sous vitrine peut être touché par le visiteur. L'été, des chaises berçantes sont installées dans la véranda et les visiteurs peuvent s'y prélasser au soleil. On peut même s'asseoir au magnifique secrétaire d'un des descendants Merry pour réfléchir à nos projets d'envergure! L'exposition temporaire, *Ma vie à la Textile*, porte sur l'industrie qui a fait vivre Magog jusqu'en 2011, celle du textile. Elle se trouve dans une magnifique salle qui a été construite à l'arrière de la maison, pour recevoir des projets d'exposition, mais aussi des concerts, des événements privés et des ateliers. Une source de financement de plus pour cette belle institution qui bouillonne de projets. C'est sorti il y a quelques semaines : en 2020 sera inaugurée la prochaine exposition temporaire créée par l'institution, en concertation avec la nation abénakise. En effet, l'équipe de la Maison Merry unira ses forces avec celles du Grand Conseil de la Nation Waban-Aki et le Musée des Abénakis, pour créer une exposition qui mettra en lumière la présence abénakise sur le territoire de Magog.



Encore une fois, nous avons la chance inouïe d'être témoin de professionnels qui s'unissent pour mettre en valeur un patrimoine historique, architectural et archéologique. Par le biais d'ateliers pour la famille et pour les groupes scolaires, la Maison Merry présente les objets provenant des différentes fouilles réalisées sur le territoire de Magog, au fil des années. Les lieux sont accueillants, accessibles et lumineux et la programmation d'activités est diversifiée et invitante.

Ce qui distingue la Maison Merry des autres lieux patrimoniaux, à mon sens, c'est son accueil d'exception. L'entrée est aménagée en boutique, pour y découvrir des produits de la région et des items aux mille visages, qui représentent toutes les générations des Merry qui ont habité le lieu. Des livres à colorier aux recettes de muffins, l'offre est décomplexée et ludique, loin des boutiques sérieuses des musées traditionnels. Les espaces extérieurs du lieu patrimonial ne sont ni clôturés ni restreints, même en dehors des heures d'ouverture. Les visiteurs peuvent se prélasser sur le terrain, venir lire ou pique-niquer aux abords du lac Memphrémagog et découvrir le parcours interactif de géolocalisation, dont les pastilles se cachent sur les bancs aménagés dans la cour. Été comme hiver, le Wi-Fi est en marche et les citoyens de Magog peuvent venir s'approprier leur petit coin de patrimoine.

Ouverte au public depuis juillet 2018, la Maison Merry veille pourtant sur Magog depuis longtemps. Il ne reste qu'aux citoyens à la protéger, maintenant qu'elle leur appartient.

Pour plus d'informations : www.maisonmerry.ca

Commémoration du centième anniversaire de la fin de la Première Guerre mondiale

Cette cérémonie, tenue lors de l'assemblée générale annuelle de la SPHQ, a été présidée par les frères Jean-Pierre et Christian Lagueux, enseignants en histoire aux polyvalentes St-Georges et de Bélanger-de-St-Martin de Beauce. Yoland Bouchard, du Collège Mont-Notre-Dame de Sherbrooke, reçoit le Red Insign des mains de Christian Lagueux.

Comment enseigner les génocides ?
Stratégies et conseils du Musée de l'Holocauste Montréal

Cornélia Strickler, chef éducation, Musée de l'Holocauste Montréal

Comment parler des génocides avec les élèves ? De quoi parler ? Qu'est-ce qu'un génocide ? Peut-on comparer différents génocides ? Si oui, comment ? Comment s'assurer que ce soit pertinent et engageant pour les élèves ? Comment s'assurer qu'ils développent des connaissances sur les situations passées, mais qu'ils soient également outillés pour l'avenir ?

Voici quelques questions que nous nous posons au Musée de l'Holocauste Montréal à chaque fois que nous créons un nouveau programme pédagogique, que ce soit un guide, une exposition, un événement, etc. Ce sont également des questions que les enseignants nous posent régulièrement lors de nos formations ou de leur visite au Musée.

Nous proposons donc de partager dans cet article notre expérience et les stratégies et conseils que nous en avons tirés.

1. L'expérience du Musée de l'Holocauste à Montréal

Depuis son ouverture il y a 40 ans, le Musée de l'Holocauste Montréal (MHM) a au cœur de sa mission l'éducation à l'Holocauste. Au cours de ces décennies, nous avons développé des activités et programmes pédagogiques pour mieux faire connaître l'histoire de l'Holocauste aux Québécois et aux Canadiens. Au cours de chaque élaboration, nous avons été confrontés à des défis et nous nous sommes posé de nombreuses questions.

Nous avons par exemple conçu l'outil pédagogique *Dessine-moi l'histoire des Juifs aux Pays-Bas durant l'Holocauste*[1]. Notre intention pédagogique était de créer une ressource qui permet aux élèves de comprendre l'Holocauste et l'idéologie nazie par l'étude des mesures antijuives imposées par les nazis et qui leur donne envie d'en apprendre davantage sur cet événement.

Pour cela, quel thème choisir ? Nous avons retenu celui de l'Holocauste aux Pays-Bas pour faire le lien avec l'histoire du Canada en intégrant la libération de ce pays par l'armée canadienne.

Comment rendre plus concret et plus facile à comprendre un événement complexe qui s'est déroulé il y a plusieurs décennies sur un autre continent ? Pour cela, nous avons décidé de mettre en lumière des expériences personnelles à travers des témoignages vidéo de survivants et d'un vétéran ainsi que des artefacts leur ayant appartenu. Nous avons également misé sur un médium très prisé des adolescents en leur demandant de créer leur propre bande dessinée historique. Finalement, comment s'assurer que ce guide sera aussi utile pour les enseignants ? Nous avons fait le choix de concevoir un guide qui s'inscrit dans le programme d'histoire de 2e secondaire et qui fournit, entre autres, d'amples informations sur le contexte historique, mais aussi une grille d'évaluation.

Puis, il y a une dizaine d'années environ, le MHM a commencé à développer des programmes sur d'autres génocides et violations des droits de la personne. Non seulement nous nous sommes retrouvés face aux mêmes défis et questionnements que pour l'Holocauste, mais d'autres s'y sont ajoutés.

Ce fut le cas par exemple avec l'exposition virtuelle et son guide pédagogique *Ensemble contre le génocide : comprendre, questionner, prévenir*[2]. Premier projet d'envergure du MHM sur les génocides et dont le but était de faire comprendre aux visiteurs qu'un génocide n'est pas un accident dans l'histoire, mais un processus qui peut être analysé et compris.

Dès le départ la question de la pertinence de la comparaison s'est posée. Pouvions-nous comparer l'Holocauste à d'autres génocides ? Si oui, comment ? Très vite, il nous est apparu que l'approche comparative, si faite de manière rigoureuse et respectueuse, peut beaucoup apporter à l'étude d'un génocide tel que nous le verrons plus loin dans cet article.

Quand est venue la question de quels génocides choisir, nous nous sommes heurtés à la définition du génocide qui est complexe et fait peu de consensus. Nous avons finalement choisi de nous concentrer sur quatre

génocides du 20e siècle : les génocides des Arméniens, du Cambodge et des Tutsis du Rwanda ainsi que l'Holocauste. Nous avions pour critères la reconnaissance par l'ONU (mais pas seulement vu que le cas du Cambodge ne l'est pas tout à fait), une solide littérature scientifique permettant d'aborder les différents cas de manière appropriée, une communauté montréalaise bien établie. Nous avons donc travaillé en partenariat avec les communautés arménienne, rwandaise et cambodgienne de Montréal, ce qui nous a permis non seulement de partager des histoires de survivants venus s'installer ici, mais aussi de résoudre deux autres dilemmes: celui de notre légitimité en tant que musée de l'Holocauste à parler d'autres génocides et celui de l'expertise. Non seulement nous ne parlons pas d'eux sans eux, mais grâce à ces partenariats, nous avons aussi accès à des experts (académiciens et institutions) à travers le monde, spécialisés dans ces génocides.

Une fois les génocides choisis, que comparer ? Avec nos partenaires, nous avons défini quatre thèmes transversaux dont l'étude permet d'approfondir la compréhension des génocides: la transmission de la mémoire, la quête de justice, le rôle des médias et la résistance. Le visiteur est amené à explorer ces sujets par la découverte de témoignages d'experts, de survivants des quatre génocides, de documents et artefacts de l'époque.

Si dès le départ notre objectif était clairement de faire comprendre qu'un génocide peut être étudié, compris et prévenu, comment aborder de manière efficace la question de la prévention ? Peut-on vraiment présenter un cas historique de génocide qui a été prévenu ? Difficile sans faire de l'histoire fiction. Nous avons donc opté pour une solution plus utile et moins périlleuse en dédiant la dernière section de l'exposition à des situations contemporaines où un génocide risque de se produire : en Irak, au Burundi, au Soudan du Sud et au Myanmar. L'ONU et le Canada ont d'ailleurs reconnu cet été que les Rohingyas sont victimes de génocide au Myanmar[3]. Nous terminons l'exposition par des conseils pour prévenir les génocides et aider les réfugiés[4], tel que le fait notamment la communauté juive de Winnipeg qui a lancé l'opération Ezra pour venir en aide aux réfugiés Yazidis d'Irak.

Cette exposition évolutive a été réalisée entre 2012 et 2018. Or, chaque année, la recherche sur ces génocides, sur l'approche comparative et nos propres connaissances évoluent. Les situations contemporaines changent également. Comment s'assurer alors de rester pertinent ? C'est là notre prochain défi.

Nos questionnements ne s'arrêtent donc jamais, car nous savons que nous pouvons toujours mieux faire. Nous avons présenté ici deux exemples parmi la vingtaine de projets des dernières années au cours de la création desquels nous avons fait face à des défis et des interrogations qui nous ont permis de développer des stratégies que nous proposons de partager avec vous ici.

2. Questionnements, stratégies et conseils pour enseigner les génocides

2.1 Quels objectifs pédagogiques ?

Les génocides sont des sujets complexes, qui permettent d'aborder une foule de questions et de compétences. Ils peuvent être étudiés selon une approche historique, des droits de la personne, antiraciste, éthique, artistique, sociologique, etc. Les objectifs pédagogiques peuvent donc être nombreux et variés. L'important est de faire des choix qui vont vous guider dans votre réflexion et votre préparation de cours afin d'assurer un enseignement clair et éclairé. Voici quelques-uns de nos objectifs qui pourraient vous inspirer :

- essayer de déterminer pourquoi un génocide est perpétré;
- enseigner aux élèves pourquoi, comment, quand et où un génocide spécifique est arrivé;
- comprendre qu'un génocide n'est pas un accident, que ce n'est pas inévitable;
- comprendre les difficultés liées à l'intervention et la prévention des génocides.

2.2 Complexité de la définition du terme génocide : qu'est-ce qu'un génocide ?

Lorsque les élèves étudient un ou plusieurs génocides, il est important qu'ils comprennent la spécificité de ce crime. Une manière efficace de les amener à saisir le concept de génocide est de leur en faire étudier la genèse et l'évolution de sa définition.

2.2.1 Genèse du terme et sa définition

Le terme génocide composé des mots genos (grec : genre, espèce) et cide (latin : *tuer*) a été inventé par le juriste juif polonais Raphaël Lemkin en 1943 suite à l'étude des massacres des Arméniens dans l'Empire ottoman et de ce qui se passait à ce moment là contre les Juifs en Europe[5].

Si le terme a été rapidement adopté, sa définition ne fait pas consensus. Ainsi, cinq ans plus tard, l'Organisation des Nations Unies (ONU) adoptait la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide* en modifiant la définition de Lemkin comme suit :

« (...) le génocide s'entend de l'un quelconque des

actes ci-après commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

a) meurtre de membres du groupe;
b) atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe;
c) soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle;
d) mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe;
e) transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe. »[6]

Si cette définition est celle utilisée dans le cadre de la justice internationale, elle pose toutefois des problèmes parmi lesquels :

- La difficulté de prouver l'intention de détruire le groupe, c'est d'ailleurs un des arguments du gouvernement turc pour nier le génocide des Arméniens encore aujourd'hui. Selon eux, il n'y a pas eu de plan concerté de détruire les Arméniens, il n'y a donc pas eu de génocide.
- Le problème de l'emploi de l'expression « groupe racial », alors que les humains ne forment qu'une seule race et, comme le dit Professeur Yehuda Bauer, "*the inclusion of the term 'racial groups' in a UN document is problematic, because it may be interpreted as somehow legitimizing an artificial division of humanity into separate so-called races, implying a difference in worth or value.*"[7]
- L'absence de certains groupes de victimes, dont les groupes politiques et culturels. Cette omission peut clairement s'expliquer par la réticence de certains pays impliqués dans la rédaction de la Convention, entre autres, l'URSS, les États-Unis et le Canada. Cette limitation pose notamment problème pour le cas du Cambodge à l'époque des Khmers rouges. En effet, si les crimes perpétrés contre les minorités vietnamienne et cham viennent tout juste d'être reconnus comme génocide par les Chambres extraordinaires au sein des Tribunaux cambodgiens (et donc par l'ONU) en novembre 2018, les crimes commis contre la majorité des victimes, des Cambodgiens khmers considérés comme les « ennemis du peuple » par les Khmers rouges, ne le sont pas, car ils n'entrent pas dans la définition actuelle de l'ONU[8].

2.2.2 Activités en classe

Depuis 1945 de nombreuses définitions ont vu le jour et continuent à être inventées (voir quelques définitions sur le site de la *International Holocaust Remembrance Alliance*[9]), alors laquelle utiliser ? Vous pouvez en faire une activité avec vos élèves, leur faire lire différentes définitions, leur faire analyser différents cas de crimes contre l'humanité (car si tous les génocides sont des crimes contre l'humanité, l'inverse n'est pas le cas) et leur proposer de créer leur propre définition[10].

Une autre proposition d'activité pour étudier la complexité de la définition est de choisir un cas qui fait débat encore aujourd'hui, par exemple celui des pensionnats autochtones au Canada: génocide, ethnocide ou génocide culturel ? Partez de la définition de l'ONU et étudiez le cas avec vos élèves. Il existe plusieurs ressources sur les pensionnats autochtones. De manière générale, nous privilégions celles provenant d'organismes autochtones telles que la Fondation autochtone de l'espoir[11] .

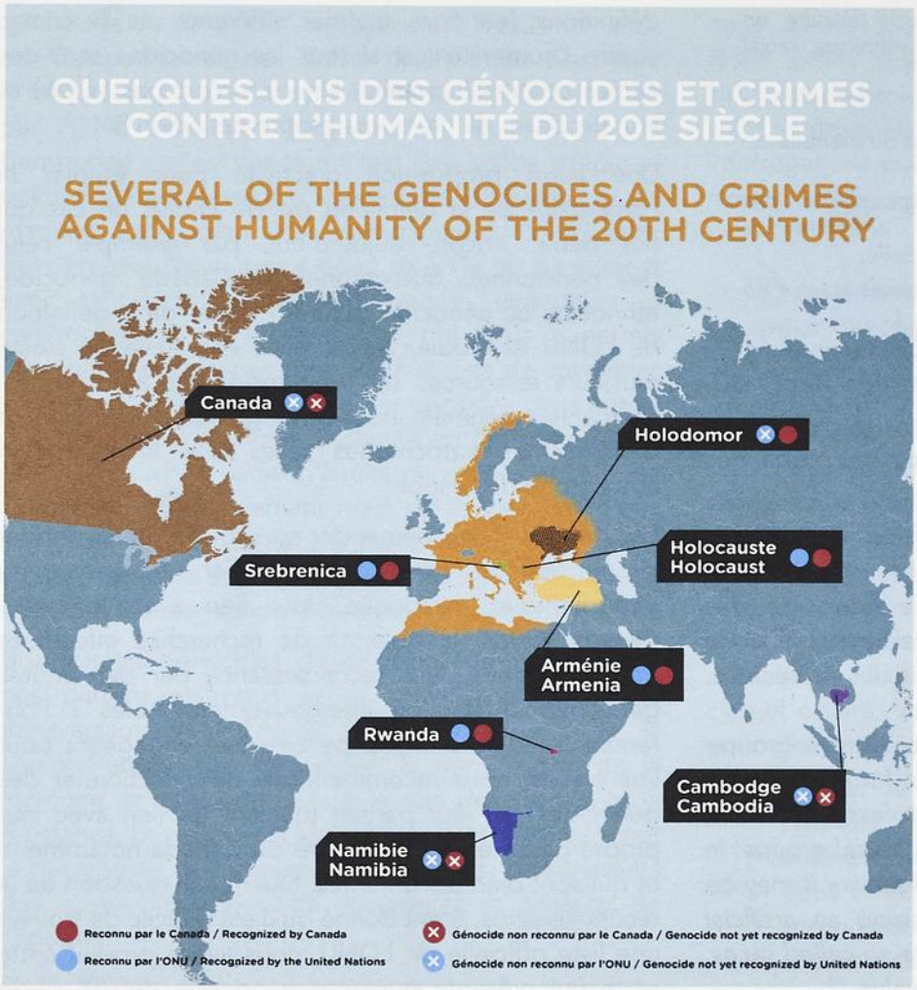
On peut aussi se demander sur quels critères fonder la sélection des génocides à étudier : leur proximité géographique, historique, leur lien avec le passé de vos élèves, la quantité de recherches effectuées par les experts, leur reconnaissance par des entités gouvernementales ou intergouvernementales ? Pour rendre le cours à la fois pertinent et engageant pour vos élèves, nous recommandons de sélectionner des génocides qui leur parlent (qui ont un lien avec leur propre passé et avec l'histoire du Canada notamment) et qui sont bien documentés. Quant à la question de la reconnaissance, étant donné qu'il est difficile de trouver une liste officielle de l'ONU, nous avons produit cette carte qui présente quelques génocides du 20e siècle reconnus soit par l'ONU, le Canada ou le Québec.

2.3 Comment aborder des sujets si complexes et s'assurer que les élèves comprennent ?

Au Musée, les élèves nous demandent souvent *Pourquoi les Juifs* ? La même question se pose bien sûr pour tout groupe victime de génocide. Comme nous l'avons déjà mentionné, un génocide n'arrive jamais du jour au lendemain. Il est donc important d'étudier le contexte historique, économique, scientifique de l'époque, mais aussi la complexité de la nature humaine.

2.3.1 Étudier le contexte

Pour comprendre un génocide, il faut étudier les circonstances qui l'ont rendu possible. Pour cela, il faut que vos élèves aient accès à des sources primaires et secondaires leur donnant des informations sur le contexte général (économique, culturel, politique, scientifique), les antécédents spécifiques (massacres, propagande) et les circonstances immédiates (crises émergentes), c'est-à-dire les trois composantes de la section « prégénocide » de l'*Anatomie d'un génocide* d'Huttenbach[12]. Au cours de nos recherches, nous avons identifié et développé quelques ressources pertinentes dont :



- La base documentaire sur le génocide arménien : http://www.imprescriptible.fr/
- L'exposition virtuelle sur le génocide des Tutsis du Rwanda, Mémorial de la Shoah, http://www.memorialdelashoah.org/rwanda/
- Les collections du Musée de l'Holocauste Montréal : https://museeholocauste.ca/fr/
- Les crimes commis contre les Rohingyas au Myanmar : http://genocide.mhmc.ca/fr/myanmar.

2.3.2 Étudier les expériences personnelles

Si les statistiques, les dates et les chiffres sur un génocide peuvent nous donner une idée de l'ampleur du crime, ils permettent rarement d'en saisir toutes les nuances ou d'en comprendre toutes les implications au niveau des individus.

Mettre l'emphase sur l'histoire telle qu'elle a été vécue par des individus, avec leurs dilemmes et les choix qu'ils ont dû faire, permet de rendre l'histoire du génocide plus proche et intéressante pour les jeunes et de leur faire comprendre les liens entre l'histoire et leur vie actuelle.

Pour cela, appuyez-vous sur des études de cas, des témoignages de survivants, des lettres et journaux intimes de l'époque. En utilisant des ressources telles que *17 lettres - Pour la dernière fois et pour toujours*[13], les élèves seront amenés à mieux comprendre l'impact du génocide sur les individus.

Vous pouvez également utiliser ces expériences personnelles pour étudier le rôle des individus dans l'histoire et animer des discussions sur des questions éthiques telles que : Comment des êtres humains ordinaires en arrivent à participer au massacre d'hommes, de femmes et d'enfants innocents et sans défense ? Pourquoi les structures de la société civile (l'éducation, les lois, les religions, la diplomatie) n'empêchent-elles pas le mal de se produire ?[14]

2.4 Comment s'assurer que les élèves ne ressortent pas défaitistes, mais comprennent qu'il peut y avoir des solutions et qu'on peut tous en faire partie ?

Un des objectifs du Musée et du Programme de formation de l'école québécoise est de former les citoyens de demain, éduqués et responsables. Nous souhaitons que les élèves ressortent du Musée ou d'une activité pédagogique sur les génocides avec le sentiment qu'ils ont un rôle à jouer dans le développement d'un monde meilleur et qu'ils se sentent un peu mieux outiller pour le faire. Comment s'assurer que nous y arrivons ?

2.4.1 Expliquer qu'un génocide n'est pas inévitable

Un génocide n'arrive pas du jour au lendemain, c'est un processus qui se déroule en étapes et qui peut donc être arrêté. Un génocide a lieu parce que des individus, des groupes et des nations ont pris des décisions, d'agir ou de ne pas agir. Mettre l'accent sur ces décisions offrira une meilleure vision de l'histoire et de la nature humaine et aidera vos élèves à développer leur esprit critique.

2.4.2 Présenter des exemples de résistance et d'intervention

Lors de chaque génocide, des personnes résistent à l'oppresseur. Les victimes en tentant de maintenir leur culture ou en prenant les armes par exemple. D'autres

en alertant le monde ou en aidant des personnes à se cacher ou à fuir. En étudiant les choix et les actions posées par ces personnes, les élèves découvrent le rôle et l'impact qu'un individu peut avoir sur l'histoire et arrivent à comprendre ce qui pousse des personnes à mettre leur vie en danger pour venir en aide aux personnes persécutées. Dans l'activité 5 du guide pédagogique *Ensemble contre le génocide*[15], les élèves enquêtent sur les différentes formes de résistance en étudiant des documents, objets et clips vidéo qui témoignent de différents actes de résistance durant les génocides des Arméniens, des Tutsis du Rwanda, au Cambodge et l'Holocauste. Ils peuvent y découvrir entre autres l'histoire de deux soeurs québécoises, Anna et Eloïse Charet qui ont sauvé 55 orphelins de la terreur des Khmers rouges en 1975, au péril de leur vie[16].

2.4.3 Parler de la justice

La justice joue un rôle important après un génocide. Non seulement elle envoie aux génocidaires le message que l'impunité absolue n'existe pas, mais elle permet aussi aux victimes d'obtenir certaines réparations, tel que l'explique Jayne Stoyle, ancienne directrice générale du Centre canadien pour la justice internationale[17].

2.5 Peut-on, doit-on comparer des génocides ? Si oui, comment ?

L'étude d'un génocide étant déjà une chose complexe, la comparaison entre plusieurs événements génocidaires requiert une grande sensibilité et beaucoup de tact, mais si cela est bien fait, le jeu en vaut la chandelle.

2.5.1 Les avantages de l'approche comparative

L'approche comparative permet aux élèves de :

- dégager des différences et des similitudes entre plusieurs génocides. C'est particulièrement important pour eux d'étudier les circonstances qui mènent à différents génocides pour pouvoir en extraire les signes avant-coureurs et ainsi mieux déceler des situations actuelles ou futures à risque de se transformer en génocide;
- comprendre comment les sociétés font face à un passé de violence à grande échelle et comment elles surmontent les conflits pour retrouver une stabilité et ainsi limiter la rechute;
- étudier différents cas de génocides, y compris ceux dont on parle peut-être moins;
- étudier l'évolution du rôle et de l'intervention de la communauté internationale;
- développer des connaissances plus approfondies et une meilleure compréhension de chacun des génocides étudiés (Huttenbach, 2004, p. 244).

Si l'approche comparative comporte de nombreux avantages pédagogiques, elle peut cependant se révéler un exercice périlleux et nous vous proposons donc quelques conseils pour l'utiliser à bon escient.

2.5.2 Conseils pour l'approche comparative

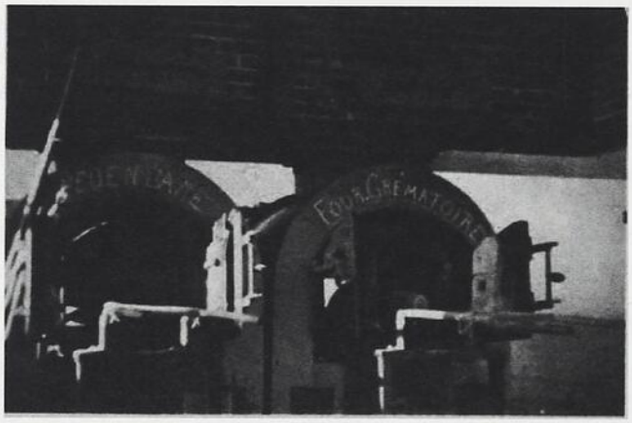
Lorsque l'on étudie plusieurs génocides, il ne faut pas oublier que, malgré les constantes et points communs, chaque génocide est un événement unique, qui s'inscrit dans un contexte particulier, à une époque donnée. Ce que l'on apprend pour un génocide n'est pas forcément valable pour un autre.

Avant de comparer, il est donc important que les élèves maîtrisent l'histoire et le contexte de chacun des génocides. Ils doivent non seulement étudier le contexte historique, mais aussi le contexte contemporain au génocide. Pour cela vous pouvez utiliser l'anatomie d'un génocide d'Huttenbach[18] qui servira de base non seulement pour étudier un génocide de manière complète, mais aussi comme grille d'analyse pour la comparaison

1. Prégénocide
   - 1.1. Contexte général (économique, culturel, politique)
   - 1.2. Antécédents spécifiques (massacres, propagande)
   - 1.3. Circonstances immédiates (crises émergentes)
2. Génocide
   - 2.1. Les acteurs
     - 2.1.1. Les génocidaires et les collaborateurs
     - 2.1.2. Les victimes
     - 2.1.3. Les sauveteurs et la résistance
     - 2.1.4. Les témoins (bystanders)
   - 2.2. Le projet
     - 2.2.1. Le plan
     - 2.2.2. Les moyens
     - 2.2.3. Les résultats
3. Postgénocide
   - 3.1. Les survivants et la restitution
   - 3.2. Les procès, les tribunaux et les sanctions
   - 3.3. La reconstruction et la réconciliation sociales
   - 3.4. Le négationnisme
   - 3.5. Les répercussions sur le long terme

(Libre traduction par le Musée de l'Holocauste Montréal)

Comme nous l'avons déjà mentionné, le génocide est un processus. Or, plusieurs chercheurs ont développé des modèles d'étapes du génocide. L'un d'entre eux, Gregory H. Stanton a divisé ce processus en 10 étapes[19]. Pour chacune d'entre elles, il propose des solutions d'intervention. Dans l'activité 3 du guide pédagogique *Ensemble contre le génocide*, les élèves découvrent ces dix étapes en analysant des documents et photos historiques.



Par exemple, les élèves doivent trouver quelle étape du génocide des Juifs est représentée par cette image.

Enfin, il est important de mentionner que ce qu'il ne faut pas comparer, c'est la souffrance des victimes.

Conclusion

Si au cours de nos années d'expérience en création de contenu nous avons su développer des stratégies et des conseils pour l'enseignement des génocides, nous savons qu'il reste encore du travail à faire et nous n'avons présenté ici que quelques pistes. Les approches pédagogiques pour enseigner les génocides sont variées et se multiplient et la liste des thèmes pour les aborder est quasiment sans fin. Les besoins des enseignants et des élèves, ainsi que les situations à risque autour du monde évoluent constamment. Notre travail doit donc aussi évoluer. C'est pour cela que nous sommes en train de concevoir avec le Musée canadien pour les droits de la personne un guide pédagogique dont le sujet, l'altérité (la création de l'Autre), a été choisi suite à des groupes de discussion organisés avec des enseignants de partout au Canada. Nous participons également à l'élaboration d'un guide sur l'enseignement des génocides avec les universités du Québec à Trois-Rivières et de Sherbrooke et le Ministère de l'Éducation pour répondre aux besoins exprimés par des enseignants au Québec.

---

1 https://museeholocauste.ca/fr/activites/dessine-moi-histoire-juifs-pays-bas-holocauste/
2 https://museeholocauste.ca/fr/expositions/ensemble-contre-genocide/
3 https://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-canadienne/201809/20/01-5197392-crimes-contre-les-rohingya-un-genocide-selon-les-deputes.php et https://www.lemonde.fr/asie-pacifique/article/2018/09/27/birmanie-l-onu-va-creer-un-organe-charge-de-reunir-des-preuves-du-genocide-des-rohingyas_5361182_3216.html
4 http://genocide.mhmc.ca/fr/actions-ind
5 https://www.cairn.info/revue-revue-d-histoire-de-la-shoah-2008-2-page-511.htm ?contenu=article
6 https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CrimeOfGenocide.aspx
7 Bauer, 2008
8 https://www.lemonde.fr/asie-pacifique/article/2018/11/16/cambodge-verdict-historique-dans-le-proces-des-derniers-chefs-khmers-rouges_5384158_3216.html
9 http://www.holocaustremembrance.com/fr/educational-materials/holocauste-genocide-et-crimes-contre-lhumanite
10 https://museeholocauste.ca/app/uploads/2016/10/ensemble-contre-le-genocide-fr.pdf
11 http://www.lesenfantsdevenus.ca/fr/
12 Huttenbach, 2004, p. 241
13 https://museeholocauste.ca/fr/activites/17-lettres-holocauste/
14 Rittner, 2004. p. 1-5
15 https://museeholocauste.ca/app/uploads/2018/12/ensemble_contre_genocide.pdf
16 http://genocide.mhmc.ca/fr/resistance
17 http://genocide.mhmc.ca/fr/justice
18 Huttenbach, 2004, p. 241
19 http://genocide.mhmc.ca/fr/genocide-etapes

Sources

Huttenbach H., *Conducting a Comparative Study of Genocide: Rationale and Methodology*, dans Totten S. (Ed.) *"Teaching about Genocide: Issues, Approaches, and Resources." Pages 239-247. 2004.*

Rittner C., *"Educating about genocide, yes but what kind of education* ? "dans Totten S. (Ed.) *"Teaching about Genocide: Issues, Approaches, and Resources." Pages 1-5. 2004.*

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. *L'enseignement des droits et libertés: contenu, méthodes, approches.* 2008.

http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/enseignement-des-droits.pdf

Hirsch S., Audet A. et Turcotte M., *Guide pédagogique Aborder les sujets sensibles avec les élèves.* 2015.

http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-Guide_sujets-sensibles_final..pdf

Musée de l'Holocauste Montréal, *11 conseils pour enseigner l'histoire de l'Holocauste aux élèves du secondaire.* https://museeholocauste.ca/fr/ressources-et-formations/enseigner-histoire-holocauste-secondaire/

International Holocaust Remembrance Alliance, *Holocauste, Génocide et crimes contre l'humanité.* https://www.holocaustremembrance.com/fr/educational-materials/holocauste-genocide-et-crimes-contre-lhumanite

Rabinbach A., *Raphael Lemkin et le concept de génocide*, dans « Revue d'Histoire de la Shoah 2008/2 (N° 189) », pages 511 à 554. 2008. https://www.cairn.info/revue-revue-d-histoire-de-la-shoah-2008-2-page-511.htm ?contenu=article

Bauer Y., *Holocaust and Genocide Today,* dans Zeiler T. et DuDois D.(Ed.) « A Companion to World War II», pages 685-697. 2012.

Apoorvaa Joshi, "How to Teach About Genocide and Mass Atrocity". 2015 http://blogs.edweek.org/edweek/global_learning/2015/06/how_to_teach_about_genocide_and_mass_atrocity.html

Le 56e congrès de la SPHQ en photos

Salon des exposants et congressistes

Photos de Véronique Charlebois

Congressistes au kiosque de la Sépaq

André Maisonneuve, de la Polyvalente des Monts, accompagné de Benoît Gilbert de la CCBN-Plaines d'Abraham

Christiane Beulac, de Kinésis Éducation, accompagnée de Julie Gauvin du Collège Letendre de Laval

Jean-Stéphane Bernard (SQRC), Raymond Bédard (SPHQ), Caroline Boudreau (ACELF), Serge Quinty (FCFA) et Richard Lacombe, directeur général de l'ACELF

Simon Careau de Parcs Canada

Mylène Richard de la Citadelle de Québec - Royal 22e Régiment

Myriam Brosseau-Gagnon et Daphné Lemay-Leblanc, bénévoles et étudiantes au BES à l'UQTR, en compagnie de Jean-Louis Jadouille, professeur de didactique à l'Université de Liège en Belgique

Conférencières et conférenciers

Photos de Véronique Charlebois

Stéphanie Dionne de l'École Branchée, en compagnie de Laurent Turcot, conférencier d'ouverture

Pierre Lalongé, didacticien

Conférence de Bernard Lemelin, historien à l'Université Laval

Raymond Bédard, président de la SPHQ, en compagnie de Thierry Karsenti, professeur à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal

Laurent Constantin de la SPHQ en compagnie d'enseignants et des représentants du Musée des Plaines d'Abraham

Organisateurs et conférenciers du Colloque international sur l'enseignement par concepts intégré au 56e congrès de la SPHQ

Remises de prix lors du congrès

Photos de Véronique Charlebois

Prix de présence remis lors de l'assemblée générale à l'enseignant Jean-Pierre Lagueux, en uniforme d'officier de la Première Guerre mondiale pour la cérémonie de commémoration du centième anniversaire de la fin de cette guerre

Josiane Ouellette de la revue *Continuité* (1e à gauche) et Yves Beauregard de *Cap-aux-Diamants* (4e à gauche) ont remis des abonnements gratuits à 6 enseignants

Divers prix remis aux congressistes Jean-Jacques Lettre, Geneviève Goulet, Rachel Brassard et Patrick Ancion

Prix d'Annabel Loyola, cinéaste et conférencière, remis à Pedro Fernandez Funes du Collège international Marie-de-France

Prix de l'Assemblée nationale remis par Krystal McLaughlin à Georges Charrette (CS des Navigateurs) et Stéphane Cloutier (CS des Grandes Seigneuries)

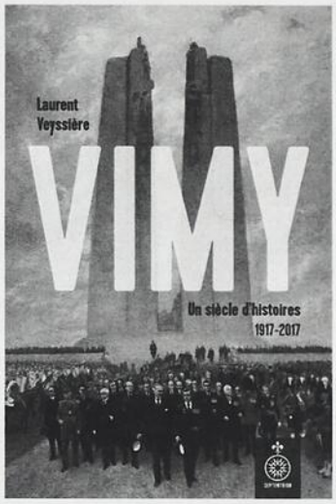
Prix du Musée du Fort remis à Yoland Bouchard du Collège Mont-Notre-Dame de Sherbrooke

Jonathan Robinette du Collège de l'Assomption, récipiendaire du prix d'excellence en histoire 2018 de la SPHQ

Quoi de neuf côté livres ?

Vimy, un siècle d'histoires, 1917-2017

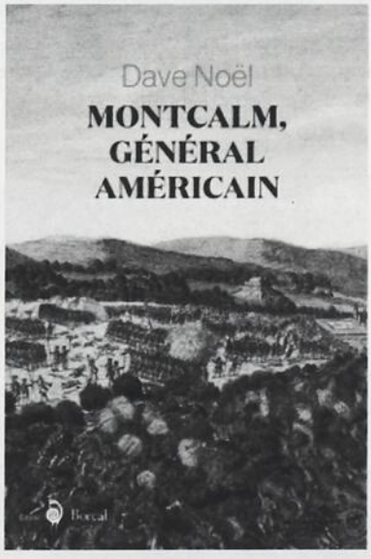
Laurent Veyssière
Québec, Septentrion, 2018



Avril 1917: l'Europe est à feu et à sang depuis maintenant près de 3 ans. La bataille de Vimy, remportée par le Corps d'armée canadien appuyé d'unités britanniques, constitue, si l'on en croit la légende, un moment charnière du conflit. Les Canadiens auraient réussi là où Britanniques et Français avaient échoué et cette victoire n'assurerait au Dominion rien de moins qu'une reconnaissance sur la scène internationale! Vraiment ? C'est du moins ce que cherchent à faire croire les autorités canadiennes qui utilisent immédiatement cet événement à des fins politiques. Symbolisant l'idéal national canadien, Vimy devient un fort marqueur identitaire, réinterprété par chaque premier ministre canadien, de Robert Borden à Justin Trudeau. Les raccourcis historiques et les partis pris narratifs font de Vimy une bataille mythique et un «lieu de mémoire » du Canada. Dans cet ouvrage, Laurent Veyssière déconstruit le mythe de Vimy pour en étudier tous les éléments, les replaçant dans leurs divers contextes politiques à travers l'histoire du Canada.

Montcalm, général américain

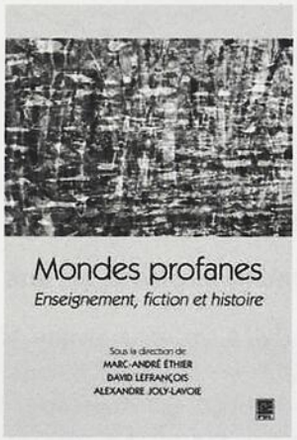
Dave Noël
Montréal, édition du Boréal, 2018



Le général Louis-Joseph de Montcalm est aujourd'hui tenu pour l'unique responsable de la déroute française du 13 septembre 1759 sur les plaines d'Abraham. Emporté par sa fougue, cet adepte des batailles rangées à l'européenne aurait fait basculer une victoire facile en défaite écrasante en ordonnant une charge frontale contre les forces de son rival britannique, James Wolfe. Sa précipitation aurait anéanti la puissance de feu exceptionnelle des miliciens canadiens et des guerriers autochtones de son armée. Tant la vision d'un Canada acquis à la civilisation par une Grande-Bretagne vertueuse que la vision d'une colonie laissée à elle-même font leur lit de la défaite de Montcalm.

Au cours des soixante dernières années, les historiens ont fait du gouverneur Vaudreuil un bon Canadien ignoré par un Français, Montcalm, incapable d'apprécier les nouvelles réalités auxquelles il fait face, avec la suite de conséquences tragiques qu'on connaît. C'est cette image que vient remettre en question avec brio Dave Noël. Le dogme selon lequel le commandement français se serait révélé d'une radicale incompétence à la bataille des plaines d'Abraham découle d'une vision caricaturale des tactiques de guerre employées au milieu du XVIII[e] siècle.

En relevant les lectures erronées dont Montcalm a fait l'objet dans le passé et en retraçant son parcours américain, Dave Noël offre un portrait complet, sans complaisance, du personnage. Et il nous amène à revivre la fameuse bataille selon une perspective toute nouvelle.



Mondes profanes, Enseignement, fiction et histoire

Sous la dir. Marc-André Éthier, David Lefrançois et Alexandre Joly-Lavoie
Québec, PUL, 2018

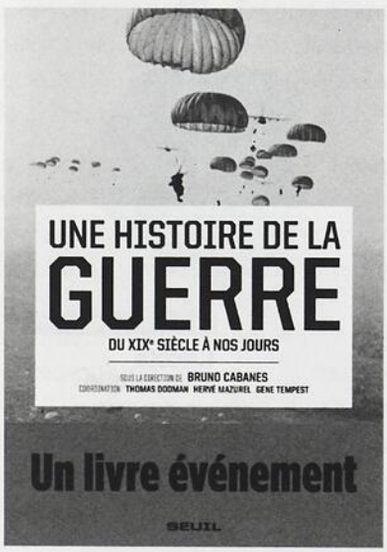
Les bandes dessinées, chansons, films, jeux vidéos, musées, reconstitutions, romans, séries télévisées et voyages occupent de plus en plus de place dans la vie des élèves. Les auteurs de cet ouvrage explorent les usages scolaires possibles et souhaitables des produits qui ne sont pas associés à l'histoire savante et sur l'exploitation didactique de ce que la Loi québécoise sur les biens culturels désigne comme « une œuvre d'art, un bien historique, un monument ou un site historique, [...] une œuvre cinématographique, audiovisuelle, photographique, radiophonique ou télévisuelle ». Les auteurs s'intéressent à des œuvres qui ne sont pas créées pour l'école, mais qui peuvent néanmoins servir aux enseignants pour faire apprendre l'histoire aux élèves.

La presse canadienne-française et l'extrême droite européenne 1918-1945

Hugues Théorêt
Québec, Septentrion, 2018

Comment les publications canadiennes-françaises percevaient-elles l'extrême droite européenne pendant l'entre-deux-guerres ? À quels types d'éditoriaux, de couverture de presse et de propagande le lectorat était-il exposé dans ces publications ? Quelles opinions reflétaient les journaux sur Mussolini en Italie, Hitler en Allemagne ou Franco en Espagne ?

Hugues Théorêt dresse un portrait fascinant du monde médiatique des années 1920 à 1940 qui suivait de près la montée de l'extrême droite en Europe et les évènements qui provoquèrent le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale.



Une histoire de la guerre, Du XIX^e siècle à nos jours

Sous la direction de Bruno Cabanes
Paris, Édition du Seuil, 2018
Traduction : Jean-Louis Schlegel, Hélène Harry et Simon Duran

Voici une histoire de la guerre, dans tous ses aspects et toutes ses dimensions, depuis l'essor des États-nations au début du XIX^e siècle jusqu'à la quasi-disparition actuelle des affrontements interétatiques. En deux siècles et demi, l'expérience concrète de la guerre a profondément changé : fin des batailles traditionnelles, utilisation d'armes de plus en plus meurtrières, mobilisation des fronts intérieurs, y compris parfois les femmes et les enfants. À mesure où disparaissait la frontière entre combattants et non-combattants, les civils sont devenus des cibles à part entière des bombardements, blocus, massacres, génocides et épurations ethniques.

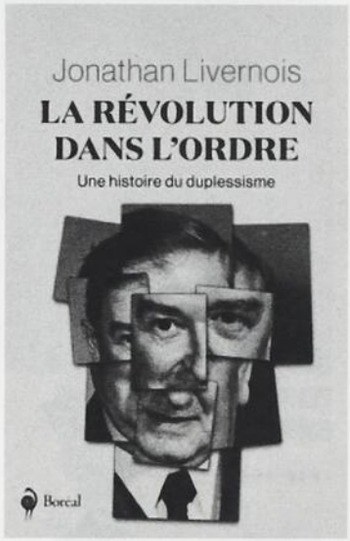
Sans négliger la stratégie et les chefs de guerre, cet ouvrage explore à parts égales le front et l'arrière, les conflits et leur impact sur les sociétés et l'environnement, la mobilisation des institutions politiques et militaires, de l'économie, des affects et des croyances, ou encore les violences sur les corps et les esprits, en proposant de grandes traversées thématiques de longue durée.

Réunis pour la première fois en un seul volume, les meilleurs spécialistes du phénomène guerrier – historiens, historiens de l'art, anthropologues, sociologues ou politistes de huit pays différents – offrent une synthèse

sans équivalent, largement ouverte sur le monde, qui fait aussi écho aux questionnements de notre époque : enjeux humanitaires des mouvements de réfugiés, débats éthiques sur les guerres irrégulières et l'utilisation des drones, poussée du terrorisme.

La Révolution dans l'ordre. Une histoire du duplessisme

Jonathan Livernois
Montréal, Éditions du Boréal, 2018



Maurice Duplessis incarne un passé, flou et conspué tout à la fois, que l'on appelle la Grande Noirceur. Les chercheurs en lettres et en sciences humaines ont beau tenter de remettre le balancier en marche — en lui donnant parfois une trop grande impulsion — et rappeler que le portrait doit être nuancé, le « Chef » divise toujours les esprits.

Déjà en 1952, le futur premier ministre Daniel Johnson dira du règne de Duplessis : « Depuis 1936, il s'est opéré dans notre province une véritable révolution dans l'ordre. » Comment une révolution peut-elle se dérouler dans l'ordre ? Comment le bouleversement et, bien sûr, la violence de l'histoire peuvent-ils s'abattre sur Québec sans que cela déstabilise une chose ou deux ? On a là une des plus belles expressions de la quadrature du cercle que représente le temps duplessiste. Changer sans changer; marcher au repos; vivre une révolution qui se déroule dans l'ordre. N'y a-t-il pas là une des explications du succès électoral de Duplessis ?

Quarante ans après les synthèses de Conrad Black et de Robert Rumilly, *La Révolution dans l'ordre* tient le pari de raconter ce qu'ont été les années du régime Duplessis au Québec. Jonathan Livernois s'intéresse à la fois à la fortune mémorielle du personnage, aux faits et gestes de son gouvernement, à sa machine de guerre électorale ainsi qu'à ses amis et ennemis de la société civile. Ni panégyrique ni philippique, ce retour sur le duplessisme n'en est pas moins le lieu de prises de position nettes d'un auteur qui n'était franchement pas né en 1960.

L'école amnésique ou les enfants de Rousseau

Réjean Bergeron
Montréal, Éditions Poètes de brousse, 2018

Séances de massage en classe, apprentissage de l'empathie et de la méditation, développement de l'intelligence émotionnelle et des compétences transversales, sans oublier le fameux Lab-École… Il semble bien que notre système d'éducation ait décidé de privilégier le développement du pathos plutôt que du logos, de la forme du savoir au détriment du savoir véritable. Ce qui compte avant tout pour l'école québécoise, c'est de faire en sorte que les élèves deviennent de bonnes personnes, des êtres flexibles qui auront cette capacité de s'adapter à toute éventualité afin de répondre gentiment et dans l'ordre aux demandes fluctuantes du marché du travail.

L'école amnésique ou les enfants de Rousseau dénonce vertement les dérives de notre système éducatif et condamne sans ambages l'emprise que les supposées sciences de l'éducation et le pédagogisme qui en émane ont fini par avoir sur les façons de faire et de penser du maître, c'est-à-dire de celui et de celle qui, il n'y a pas si longtemps, pouvait se présenter comme le véritable pédagogue.

... côté musées ?

Musée national des Beaux-Arts du Québec
179, Grande Allée Ouest, Québec

350 ans de pratique artistique au Québec

Le 85e anniversaire du MNBAQ est souligné par l'ouverture de cinq nouvelles salles consacrées à la collection d'art ancien et moderne. En phase avec l'évolution de la muséologie et le regard actuel de la société sur son patrimoine, le MNBAQ souhaite mettre en valeur les artistes qui ont façonné l'histoire de l'art du Québec. Les visiteurs peuvent suivre les parcours des femmes et des hommes qui ont fait le Québec d'aujourd'hui depuis les copistes jusqu'aux automatistes, des balbutiements du marché au foisonnement des courants artistiques. Ce grand redéploiement comprendra plus de 600 œuvres (peintures, sculptures, orfèvrerie, mobilier, arts graphiques et photographiques) et propose une vision nouvelle sur plusieurs œuvres distinctives, et parfois méconnues, des collections du MNBAQ.

Une mise en espace renouvelée, de même qu'une utilisation créative et diversifiée de la médiation numérique, offrent au public une expérience multidimensionnelle. Le détournement du discours convenu sur les œuvres, la mise au premier plan de voix marginalisées par l'histoire classique et l'intégration de l'histoire de la photographie au Québec constituent quelques-unes des innovations permises par la médiation numérique. *350 ans de pratiques artistiques au Québec* se veut une audacieuse synthèse de l'histoire de la culture visuelle, de la Nouvelle-France jusqu'à la contre-culture des années 1960.

La Maison Musée Pop, la culture populaire du Québec
200, rue Laviolette, Trois-Rivières

Le début d'un temps nouveau : la Révolution tranquille Exposition virtuelle

Le début d'un temps nouveau est une exposition virtuelle qui permet de découvrir toute la complexité de la Révolution tranquille, cette période marquante de l'histoire du Québec. Cette exposition est divisée en trois sections : une galerie des personnages marquants de la Révolution tranquille, les évènements qui ont jalonné cette période et enfin une section où l'on retrouve les éphémérides de chaque année, de 1959 à 1970.

La section évènements de l'exposition comporte huit volets qui mettent en évidence les multiples facettes de la Révolution tranquille. Le premier jette un regard sur la période qui précède la Révolution tranquille, celle de l'après-guerre, et qui se révèle riche en évènements. Les quatre suivants se penchent, dans l'ordre, sur les bouleversements dans le monde de l'éducation, la redéfinition du rôle de l'État, l'appropriation par les Québécois de grands leviers de leur économie, et l'affirmation du Québec sur la scène politique. Les sixième et septième volets

s'intéressent à l'univers de la culture, en pleine effervescence au Québec dans les années 1960, et à divers faits de société qui témoignent de l'apparition de nouvelles valeurs. Enfin, un dernier volet traite de l'affranchissement des femmes du Québec et des modèles dans lesquels elles ont été longtemps confinées.

Cette exposition en ligne a été élaborée en partenariat avec le Musée virtuel du Canada (MVC), à museevirtuel.ca, initiative du ministère du Patrimoine canadien. L'adresse internet de l'exposition est le www.larevolutiontranquille.ca

Maison nationale des Patriotes
610, chemin des Patriotes, Saint-Denis-sur-Richelieu

Une lutte héroïque : un héritage civique Exposition permanente

Il y a près de deux siècles, le Bas-Canada a été le théâtre d'une vague d'oppositions et de soulèvements envers la Couronne britannique. Conscients de vivre dans un monde en pleine mutation, plusieurs milliers d'hommes et de femmes se sont soulevés contre un régime monarchique inégalitaire. Leur souhait était d'instaurer « un gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple ».

La Maison nationale des Patriotes souhaite rendre hommage aux artisans de cette lutte héroïque. À partir de mises en scène de l'intérieur de l'auberge du patriote Jean-Baptiste Mâsse, l'exposition vous plonge au cœur même de ces rébellions, dans toute leur complexité.

Qui étaient les Patriotes ? Dans quel contexte et pourquoi se sont-ils soulevés ? Ces rébellions étaient-elles seulement une lutte entre Canadiens et Britanniques ? Quelles ont été les conséquences de ces évènements ? Patriotes, loyaux; hommes, femmes; autorités locales et britanniques, tous ces acteurs sont présentés afin d'illustrer différentes facettes de ces évènements historiques.

DES PATRIOTES

Prix d'excellence de la SPHQ

1 000 $ aux élèves et enseignants en histoire

ÉLÈVES : 5 PRIX DE 100 $

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

Sont admissibles les élèves qui ont suivi un cours d'histoire du Québec pendant l'année scolaire 2018-2019.

ENSEIGNANT : 1 PRIX DE 500 $

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

REMISE DES PRIX

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

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

MODALITÉS

Les enseignants doivent soumettre leur candidature et celle de leur élève en envoyant par la poste le formulaire complété et les documents requis avant le **15 avril 2019**.

Les formulaires pour poser une candidature sont disponibles sur le site Internet de la SPHQ à www.sphq.quebec.

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