

TRACES

REVUE DE LA SOCIÉTÉ DES
PROFESSEURS D'HISTOIRE
DU QUÉBEC

HIVER 2025
VOLUME 63 – NO 1

Les 125 ans de la Caisse populaire de Lévis • L'histoire des *British Home Children* • Le roman et l'apprentissage de l'histoire • SAÉ et problématiques historiques • Revoir la place des femmes dans l'histoire

ISSN 0225-9710

EXPOSITION + POINTE-À-CALLIÈRE

SORCIÈRES

DE L'OMBRE À LA LUMIÈRE

Jusqu'au 6 avril 2025



BILLETS



pacmusee.qc.ca



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



AIR CANADA
CARGO



INTERCONTINENTAL
MONTREAL



TOURISME /
MONTREAL

Montréal 

SPHQ

ÉDITO

Raymond Bédard **3**

Mot du conseil d'administration **5**

Pleins feux sur l'Histoire

Chronique

Éric Bédard **9**

Le territoire du Québec, témoin de l'histoire migratoire mondiale : Le roman comme sources de connaissances

Victor Piché **11**

Une immigration involontaire : le cas des *British Home Children* (1832-1939)

Harold Bérubé **19**

La fondation de la Caisse populaire de Lévis : aux sources du Mouvement Desjardins

David Camirand **23**

Activités pédagogiques

Collaborer et innover pour la réussite des élèves

Mattéo Picone et Mathieu Blais **29**

L'IA: Dompter la bête afin qu'elle devienne notre alliée

Éric Bédard **35**



Didactique en mouvement

Mettre en valeur l'histoire des femmes dans toute sa complexité

Joey Néron et Marie-Hélène Brunet **38**

Pratiquer l'enquête en classe d'histoire

Jean-Louis Jadouille, Mario Richard, Sarah Lapré et Raphaël Desormeaux **46**

Quoi de neuf ?

Côté livres **53**

Côté musées **56**

En page couverture : Illumination de la Maison Alphonse-Desjardins à Lévis. Crédit photo: Gilles Boutin.

SPHQ

des
du Société
professeurs d'histoire
Québec

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

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

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

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

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

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

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

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

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada, ISSN 0225-9710.
Envoi de publication no 40044834.
Port de retour garanti.
Date de parution : janvier 2025
Indexé dans *Repère*.

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

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

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

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



Laïcité en péril

Depuis les révélations sur le climat toxique qui sévissait dans une école de Montréal, les semaines passent et la situation, loin de s'apaiser, s'aggrave avec l'annonce, en décembre dernier, de nouvelles allégations de non-respect de la *Loi de l'instruction publique* et la *Loi québécoise sur la laïcité*. Le ministre de l'Éducation Bernard Drainville, qui a demandé une enquête sur près de 20 cas d'écoles délinquantes et dont le rapport au moment où vous lirez ce texte devrait être connu, est prêt à agir pour s'assurer que les valeurs qui guident la loi soient respectées. Est-ce que de nouveaux articles devront être ajoutés à la loi pour la renforcer ? Le premier ministre Legault semble vouloir s'engager sur cette voie car

il a donné le mandat à son ministre responsable de la laïcité, Jean-François Roberge, et à celui de l'Éducation de regarder toutes les options possibles. Mais au-delà de la loi et ses possibles nouvelles dispositions, il faudra de la fermeté et surtout du doigté pour que le ministre de l'Éducation parvienne à faire respecter la loi sans évoquer le spectre du racisme ou de l'islamophobie à l'égard des communautés musulmanes.

Cette situation nous fait prendre conscience du chemin qu'a parcouru le Québec depuis la Révolution tranquille sur la place de la religion au sein de la société québécoise. La création du ministère de l'Éducation en 1964 fut certainement une étape majeure dans ce processus de laïcisation, mais on oublie parfois qu'il faudra attendre jusqu'en 1998 pour voir les commissions scolaires confessionnelles devenir linguistiques. Dans les écoles dites polyvalentes, construites au cours des années 1960 et surtout 1970, il y avait généralement un local pour la pastorale et parfois même des confessionnaires où les élèves pouvaient aller se confesser. Jeune élève à la fin des années 1960, j'ai connu cette réalité, puis devenu enseignant dans la même école 30 ans plus tard, les confessionnaires étaient devenus des débarras !

Sujets sensibles et auto-censure

Lors du dernier congrès d'octobre de la SPHQ, le café causerie du vendredi matin *Enseigner les sujets sensibles et l'inclusion en classe d'histoire* a connu un franc succès. Animé par Catinca-Adriana Stan avec comme invitées deux universitaires bien au fait de cette problématique qui touche de près le quotidien des enseignant(e)s, Sivane Hirsch de l'UQTR et Sabrina Moisan de l'université de Sherbrooke, les enseignant(e)s ont fait part de leurs appréhensions à aborder certains sujets clivants et

quelques-uns ont mentionné avoir baissé les bras devant la difficulté à ne pas heurter la sensibilité de certains élèves. Le phénomène de l'auto-censure semble donc prendre de l'ampleur chez les enseignants. Évidemment, le milieu dans lequel l'enseignant exerce sa profession peut jouer un rôle important dans cette problématique. Cependant, je crois qu'il ne faut pas baisser les bras devant les défis que comporte l'enseignement de sujets sensibles puisqu'il permet d'apporter les nuances nécessaires à l'étude de l'histoire.

En lien avec cet enjeu pédagogique, je me permets de reproduire un extrait d'une lettre de plus de 60 professeurs de cégep contre la montée de la pensée dogmatique paru dans *La Presse +* du 9 décembre 2024 :

« Il est urgent de renforcer l'enseignement de l'universalisme au secondaire et au cégep et d'expliquer son importance pour le vivre-ensemble. Une société, même hautement éduquée, peut commettre les pires injustices si elle choisit une conception dogmatique du juste. Nos programmes doivent expliquer pourquoi, par des exemples concrets à travers le monde et dans l'histoire, les systèmes juridiques des grandes religions, du communisme et du fascisme cautionnent des inégalités en basant leur conception de ce qui est juste sur des dogmes imperméables à la critique et aux faits scientifiques. »

Trump 1^{er}

Le 20 janvier 2025, Donald Trump sera assermenté comme président des États-Unis d'Amérique. À la lumière des critères du nouveau président, basés sur la loyauté à sa personne et non pas à la constitution des États-Unis, qui guide le choix de ses secrétaires d'État et de son personnel, il pourra, tel le roi Louis XIV qui un jour aurait dit « Le roi c'est moi, l'État c'est moi! », « Le président c'est moi, l'État c'est moi! ». Avec la double majorité du Parti républicain, à la Chambre des représentants et au Sénat, ainsi qu'une cour suprême bien à droite grâce aux nominations de Trump lors de son premier mandat, ce dernier à les coudées franches pour gouverner sans grande opposition. Le concept du « checks and balances » ou pouvoirs et contre-pouvoirs en prend pour son rhume!

Dès son élection, et fidèle à ses habitudes, Donald Trump n'a pas hésité à bousculer le protocole diplomatique entre le Canada et les États-Unis en traitant le premier ministre Trudeau de gouverneur du grand État du Canada en proposant que le Canada devienne le 51^e État américain pour éviter les tarifs douaniers de 25% sur les importations américaines. Cette boutade de Trump, est l'occasion pour les enseignants de rappeler aux élèves qu'au 19^e siècle, Louis-Joseph Papineau, à son retour d'exil en 1845, avait signé un manifeste pour une annexion du Canada-Uni aux États-Unis ! Il est vrai que le contexte historique n'est pas le même.

Le parc Cavalier-du-Moulin se révèle

Sur le site web de la Capitale nationale, publié le 5 décembre 2024, vous trouverez un article intéressant faisant état d'une importante découverte archéologique faite lors des récents travaux de restauration du parc Cavalier-du-Moulin qui appartient à la Commission de la capitale nationale du Québec. L'archéologue Martin Royer, qui supervise le chantier, estime que le vestige de pierre d'environ six mètres de largeur permettra « d'enrichir notre compréhension des fortifications historiques de Québec. » Selon l'article, cette découverte semble faire référence à la deuxième fortification érigée au début des années 1710 qui remplaçait celle en bois de 1693, dite de Beaucours.

« En 1693, cette première fortification de terre et de bois est renforcée par l'ajout d'une muraille de pierre autour du moulin, transformant le site en un élément clé du bastion Saint-Louis. Ce cavalier (ouvrage défensif) devient alors un pilier du système défensif de Québec grâce à sa capacité à accueillir de l'artillerie en hauteur. »

Les fouilles archéologiques au Québec sont peut-être moins spectaculaires que celles effectuées en Europe ou dans les pays qui bordent la Méditerranée, qui nous plongent au cœur de l'Antiquité, mais elles n'en sont pas moins essentielles à une meilleure compréhension de notre histoire.

<https://www.capitale.gouv.qc.ca/blogue/decouverte-archeologique-majeure-au-parc-du-cavalier-du-moulin/>

Traces

Dans ce numéro d'hiver de *Traces*, l'historien **Éric Bédard** revient dans sa chronique, sur la création du nouveau musée national d'histoire du Québec. Avec la permission des éditions du Septentrion, nous vous proposons un extrait du livre *Le Canada, lieu de rencontres et de conflits* d'**Harold Bérubé** qui aborde l'histoire méconnue des *British Home Children*. **David Camirand** nous rappelle les événements qui ont marqués la fondation de la Caisse populaire de Lévis. **Victor Piché** propose de considérer le roman comme source de connaissances à l'aide de multiples exemples. De leur côté, **Mattéo Piconne** et son collègue **Mathieu Blais** offrent aux enseignants une approche pédagogique basée sur la résolution de problématiques. De son côté, l'enseignant **Éric Bédard** apporte son expertise sur l'utilisation de l'IA en classe. Sur le plan didactique, **Joey Néron** et **Marie-Hélène Brunet** nous rappellent l'importance de revoir la place des femmes dans l'histoire, tandis que **Jean-Louis Jadouille**, **Mario Richard**, **Sarah Lapré** et **Raphaël Desormeaux** soulignent la pertinence de la démarche de l'enquête en classe d'histoire. En terminant, la rubrique *Quoi de neuf ?* fait un tour d'horizon des nouvelles parutions en histoire et des suggestions d'expositions à visiter.

Bonne lecture,

Mot du conseil d'administration

Chers membres,

Le comité organisateur de la 62^e édition du congrès annuel de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) vous remercie chaleureusement pour votre participation à l'événement qui s'est tenu cette année au Sheraton Four Points de Lévis. Ce sont plus de 300 participants qui ont eu l'opportunité de bénéficier de 38 ateliers en lien direct avec leur pratique enseignante. Ces ateliers étaient en parfaite adéquation avec la mission de la SPHQ et abordaient des sujets d'actualité concernant le contenu historique, la didactique, ainsi que des activités pédagogiques proposées par des pairs ou des programmes éducatifs offerts par diverses institutions muséales et organisations.

Le thème central du congrès, qui a servi d'introduction cette année, a porté sur l'intelligence artificielle comme outil de travail en histoire, nécessitant une réflexion critique. Dans un contexte éducatif où la technologie influence de plus en plus nos méthodes d'apprentissage et d'accès à l'information, l'IA se révèle être un outil à la fois prometteur et potentiellement dangereux. Cette discussion, animée par Nadia Naffi et Léon Robichaud, deux experts dans le domaine, a exploré les bénéfices de l'IA comme outil pédagogique, notamment sa capacité

Assemblée générale annuelle

Nous vous invitons à participer à notre prochaine Assemblée générale annuelle (AGA), qui se tiendra en mode virtuel le 20 janvier 2025, de 19 h 00 à 20 h 00. Nous serions ravis de vous compter parmi nous pour contribuer à la mission de la SPHQ et à la cause de l'enseignement de l'histoire. Le formulaire de candidature pour l'AGA sera disponible dans l'avis de convocation que vous recevrez par courriel.

Au plaisir de vous retrouver le 20 janvier 2025

Véronique Charlebois, présidente et enseignante au Collège Héritage de Châteauguay

Catinca Adriana Stan, vice-présidente et professeure de didactique à l'Université Laval

Samuel Rabouin, trésorier et chargé de cours à l'UQTR

Samuel Venière, représentant muséal et historien au Musée naval de Québec

Laurent Constantin, administrateur et enseignant au CSS Val des Cerfs

à personnaliser l'apprentissage et à engager les élèves avec des simulations historiques immersives. Toutefois, les conférenciers ont aussi mis en lumière les risques liés à la désinformation, pouvant altérer notre compréhension de l'histoire, manipuler les faits et accentuer les divisions sociétales. L'objectif de cette présentation était de vous aider à mieux comprendre les défis posés par l'IA dans l'enseignement de l'histoire et à réfléchir aux meilleures pratiques pour tirer parti de ses avantages tout en minimisant ses dangers. Nous remercions sincèrement tous les partenaires et conférenciers qui ont contribué au succès de ce congrès.

La prochaine édition du congrès annuel se déroulera les 23 et 24 octobre 2025 sur le campus de l'Université de Sherbrooke, à Longueuil. Ce sera une occasion de poursuivre notre démarche visant à réunir des spécialistes du domaine de l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales. Cette collaboration avec un centre universitaire permettra de continuer à offrir une formation de qualité, tout en respectant les budgets alloués par les Centres de services scolaires (CSS) et les établissements d'enseignement pour l'accès à la formation continue de leur personnel.

Avis de convocation 62^e assemblée générale annuelle SPHQ

20 janvier 2025 de 19h00 @ 20h00, Mode virtuel - Plateforme Zoom

Vous avez jusqu'au 17 janvier 2025 pour signifier votre intérêt à participer à l'assemblée.

Seuls les membres en règle sont autorisés à participer à cette assemblée.

Le lien vous permettant de vous brancher à la plateforme Zoom vous sera acheminé quelques jours avant la tenue de l'AGA.

Conseil d'administration de la SPHQ



De gauche à droite : Samuel Venière (représentant muséal), Samuel Rabouin (trésorier), Véronique Charlebois (présidente), Catinca-Adriana Stan (vice-présidente), Raymond Bédard (rédacteur en chef de *Traces*)

Prix d'excellence en enseignement de l'histoire 2024

Félicitations à Mattéo Picone (conseiller pédagogique) et Mathieu Blais, (enseignant) du CSS de la Pointe-de-l'île, ainsi qu'à Christian Lagueux (enseignant retraité) du CSS de la Beauce-Etchemin, récipiendaires du prix d'excellence en enseignement de l'histoire de la SPHQ. Les lauréats se sont distingués par leur dynamisme en classe, au sein de leur école, ainsi que par la conception et la publication de matériel pédagogique. Les lauréats ont reçu leur prix lors du 62^e congrès qui se tenait au Centre des congrès de Lévis en octobre dernier.



Mattéo Picone et Mathieu Blais | Création de matériel pédagogique et conception de situations d'apprentissage ouvertes pour répondre à une problématique historique.



Christian Lagueux | Reproduction d'un objet historique sur l'histoire du Québec.

Le 62^e congrès en photos

Crédit photos : Raymond Bédard et Roger Thiffaut



Ouverture du congrès par la présidente Véronique Charlebois



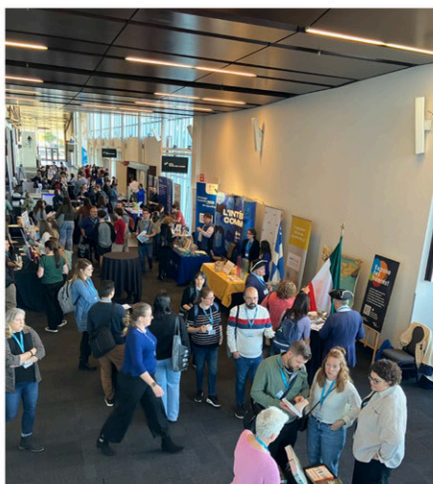
Marc-André Éthier au kiosque de PUL pour le lancement du livre *Développer la pensée historique à l'école*



Conférence d'ouverture : Nafia Naffi (Université Laval), Catinca-Adriana Stan (vice-présidente de la SPHQ), Léon Robichaud (Université de Sherbrooke) et Véronique Charlebois (présidente de la SPHQ)



Le café-causerie : Sivane Hirsch (UQTR), Catinca-Adriana Stan (vice-présidente de la SPHQ et didacticienne à l'Université Laval) et Sabrina Moisan (Université de Sherbrooke)



Salon des exposants



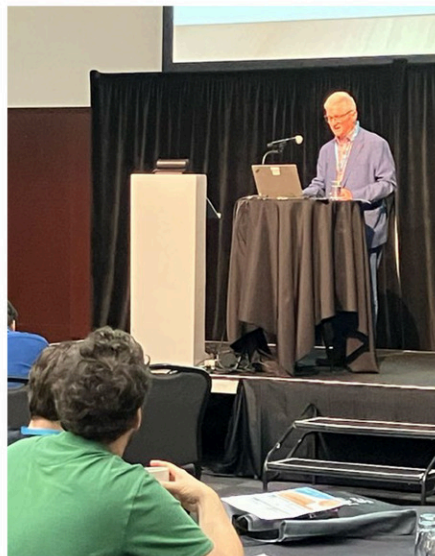
Gagnant du prix de présence offert par CEC: Alexis Bouffard Chabot



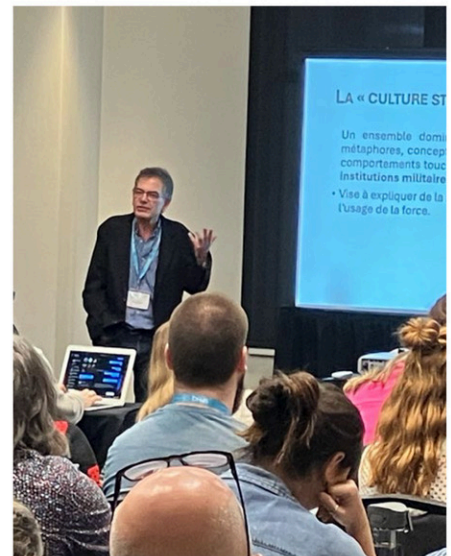
Jean-Louis Jadouille : *Apprendre l'histoire du Québec et du Canada en pratiquant l'enquête : avec quel étayage?*



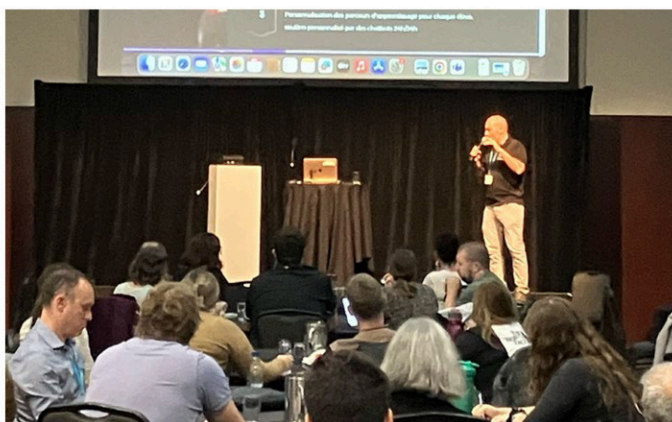
Harold Bérubé : *Quelle place pour le Canada dans l'enseignement de l'histoire?*



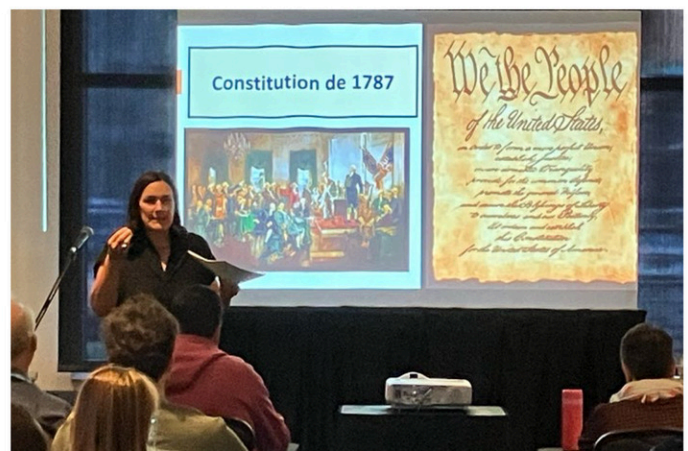
Patrice Groulx : *Que peut-on encore apprendre du mythe de Dollard des Ormeaux en 2024?*



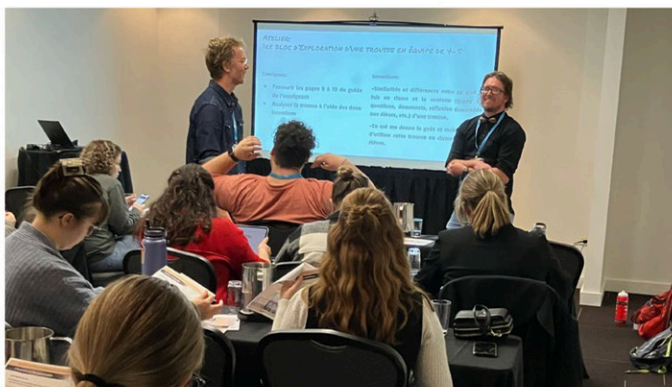
Stéphane Roussel : *Mémoire et enseignement de la Seconde Guerre mondiale*



Éric Bédard : *L'IA : Dompter la bête afin qu'elle devienne notre alliée*



Mylène Desautels : *Aux racines de la polarisation américaine*



Sébastien Quirion et Patrick Jasmin : *Décoloniser l'histoire : enseigner différentes perspectives de l'histoire du Québec et du Canada en 4^e sec.*



Pierre-Luc Brisson : *La romanisation en question, les mondes romains, du 1^{er} siècle av. J.-C. au 3^e siècle*

CHRONIQUE

Éric Bédard, Historien et professeur à l'université TELUQ

« Monsieur Bédard, quand commence l'histoire du Québec ? »

C'est la question que me pose un journaliste tout de suite après l'annonce officielle de la création du Musée national de l'histoire du Québec, en avril dernier.

Une question intéressante à traiter en classe ou lors d'un colloque entre historiens. Mais dans ce contexte précis et chargé politiquement, c'est une question piégée...

Si je livre une réponse claire et précise, je donne l'impression que tout est décidé à l'avance, que le scénario est prêt, que le récit est déjà fixé. Or ce n'est évidemment pas le cas puisque ce musée sera une œuvre collective, le fruit de discussions et de compromis entre les professionnels du musée et des historiens qui vont siéger sur un comité scientifique.

C'est aussi une question piégée lorsque l'on considère la délicate question autochtone. Comment inclure les autochtones dans le récit sur les origines de l'histoire du Québec ? La réponse à cette question est loin d'aller de soi...

Dans sa *Genèse des cultures et nations du Nouveau Monde* (Boréal, 2000), Gérard Bouchard soutenait que la plupart des nations issues de la colonisation européenne avaient intégré l'autochtone au récit national, ce qui avait provoqué une rupture symbolique avec les anciennes métropoles. D'une rupture symbolique à une rupture politique menant à l'indépendance, il n'y avait qu'un pas que n'avaient jamais franchi les Québécois, toujours confinés dans une province canadienne, déplorait Bouchard.

Malheureusement pour l'historien du Saguenay, malgré ses louables efforts de rapprochements en coulisses, les autochtones ne sont toujours pas disposés à renoncer à leur mémoire et à se fondre dans le récit québécois des origines. Ce qu'on peut très bien comprendre. Les Cris, les Innus, les Micmacs ou les Algonquins ne se perçoivent d'aucune façon comme les premiers Québécois - ni du reste comme les premiers Canadiens.

Pour revenir à la question du journaliste, j'aurais donc été très mal venu d'affirmer que l'histoire québécoise commençait avec les autochtones car j'aurais eu l'impression de les conscrire dans un récit qu'ils n'ont pas choisi. Faire des autochtones les premiers Québécois, n'était-ce pas de l'« appropriation culturelle » ?

Si je refusais de conscrire les autochtones dans un récit proprement québécois, je ne souhaitais pas les exclure non plus. J'accorde en effet une grande importance à la tabagie de Tadoussac, cette alliance informelle scellée en mai 1603 entre les Français et les porte-parole de la coalition laurentienne. Là encore, je ne voulais pas citer cet exemple parce que je sais qu'il ne fait pas l'unanimité parmi les historiens.

Pour m'en sortir, j'ai eu cette réponse qui a donné lieu à plusieurs malentendus : « On m'a toujours dit que l'histoire commençait avec l'écriture ; donc, d'une certaine façon, les autochtones sont notre préhistoire ». C'était une façon pour moi d'éluder la question...

Dans mon esprit, la distinction entre préhistoire et histoire n'avait rien de polémique, c'était une ligne de démarcation neutre entre deux moments de l'aventure humaine. Les chercheurs en sciences sociales recourent à ces concepts sans arrière-pensée normative. Dans son grand livre sur la destruction des autochtones de l'ouest canadien, James Daschuk évoque au passage « l'Amérique du Nord d'avant le commencement de la période historique » ou l'« Amérique pré-historique (c'est-à-dire antérieure à l'arrivée des Européens et de l'écriture) »¹. À ce que je sache, personne ne lui a reproché l'usage du mot « préhistorique » et l'ouvrage a remporté de nombreux prix en 2014.

Au risque de surprendre, ma réponse se voulait « inclusive » ! Car il allait de soi dans mon esprit que le futur musée devait raconter la vie de ces premiers peuples, avant l'arrivée des Européens. Au lieu de cela, on a présumé que je voulais « reléguer » les autochtones dans la préhistoire. D'autres y ont vu un éloge de la colonisation européenne

1. James Daschuk, *La destruction des Indiens des Plaines. Maladies, famines organisées, disparition du mode de vie autochtone*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 19 et 34.

qui aurait apporté les lumières de la civilisation et de l'écriture, une interprétation malhonnête et complètement étrangère à ce que j'avais à l'esprit.

Cette petite péripétie montre à quel point l'histoire est devenue un champ de bataille. Quel que soit leur camp, les militants y cherchent matière à combats. Et tous les coups sont permis pour marquer des points et remporter le débat du jour, surtout à l'ère de la polarisation et de la « guerre culturelle ».

Voilà pourquoi la nomination de Maxime Pedneaud-Jobin comme PDG du nouveau musée national est une excellente nouvelle. Dès son arrivée en poste, un journaliste lui a posé la même question qu'on m'avait posé en avril. Sa réponse a été nettement plus claire et rassembleuse que la mienne : « *Ça commence sur un territoire occupé par des gens qui font partie de notre histoire* ».

L'histoire québécoise a un commencement, elle ne remonte pas à la nuit des temps. Elle commence, cela me semble évident, avec l'arrivée des premiers Français. Mais attention, cette histoire commence « *sur un territoire occupé* ». Avant l'implantation française, des femmes et des hommes habitaient ce territoire depuis très longtemps. C'est là une reconnaissance claire que les Québécois d'aujourd'hui rejettent le principe de la « terra nullius », invoqué par plusieurs puissances coloniales, selon lequel le « Nouveau Monde » aurait été une terre vierge avant l'arrivée des Européens.

« *Un territoire occupé par des gens* ». Ces « gens », ce sont évidemment des peuples qui avaient leur langue, leurs visions du monde et leur mémoire transmise oralement. Pour éclairer leur cheminement avant l'arrivée des Français, on peut compter sur les anthropologues, les ethno-historiens et les archéologues davantage que sur les historiens qui travaillent à partir de sources écrites.

Des nations distinctes du peuple québécois, donc, mais, ajoute Maxime Pedneaud-Jobin, qui « *font partie de notre histoire* ». Sans les autochtones, l'implantation française aurait été absolument impossible ou beaucoup plus sanglante qu'elle ne l'a été, du moins à l'époque de la Nouvelle-France. Acteurs de leur propre histoire, les autochtones ont été des guides précieux et des partenaires de commerce indispensables, comme l'a montré toute une historiographie.

Ces alliances des Français et des Canadiens avec les autochtones vont jouer un rôle déterminant au plan économique, politique, militaire mais aussi culturel. Nul doute qu'on observe un métissage culturel important, lequel va forger un caractère particulier.

Ces relations vont considérablement se détériorer au 19^e siècle, avec la Loi fédérale sur les Indiens et le drame des pensionnats. Le futur musée devra expliquer le contexte de ce drame. Sans nier les tensions, les préjugés et les défis, ces relations se sont améliorées depuis une cinquantaine d'années. Depuis la motion de René Lévesque adoptée juste avant son retrait de la vie politique, l'État du Québec négocie avec les autochtones des traités et des accords de « nation à nation ».

En lisant cette réponse dans les journaux, j'ai tout de suite été convaincu que le nouveau PDG du Musée national de l'histoire du Québec avait trouvé la meilleure formulation à une question difficile, piégée, mais néanmoins fondamentale.

Maxime Pedneaud-Jobin n'aura pas une tâche facile mais je suis convaincu qu'il a la culture historique et l'expérience politique pour mener à bien cet ambitieux projet !

Éric Bédard

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

Le territoire du Québec, témoin de l'histoire migratoire mondiale : Le roman comme sources de connaissances

Victor Piché, chercheur associé, Chaire de recherche du Canada sur les dynamiques migratoires mondiales, Université Laval

Résumé

J'illustre ici comment le roman peut servir comme sources de connaissance et d'outil pédagogique pour comprendre l'immigration au Québec. Je suggère que cette histoire est intimement liée à l'histoire mondiale. En effet, le territoire du Québec a été un témoin actif de cette histoire mondiale, que ce soit par ses participations (i) aux premières migrations humaines en provenance de l'Afrique qui ont éventuellement abouti au Québec, ce qui a constitué les premières immigrations autochtones, (ii) à l'esclavagisme, (iii) au colonialisme et (iv) à l'accueil des réfugiés fuyant les dictatures et les guerres. Une trentaine de romans nous amène à comprendre les enjeux et les contextes à la base des émigrations vers le Québec en provenance de la Caraïbe (Haïti), de l'Amérique latine (Chili, Brésil, Mexique) et de l'Asie (Vietnam, Égypte, Liban).

Introduction

Le présent article vise à illustrer l'intérêt des romans comme sources documentaires pour comprendre l'histoire de l'immigration au Québec.¹ Kevin Lambert, à propos du livre de Georges Pisimopeo, *Piisim Napeu* (Hannenorak, 2023) exprime on ne peut plus clairement ma conviction de départ : « On ne peut pas comprendre l'histoire du Québec, dit-il, sans avoir lu Georges Pisimopeo. Ce qu'il raconte ne se trouve pas dans les livres d'histoire, parce qu'il écrit précisément l'envers du récit global et événementiel qu'on appelle trop étroitement « l'histoire » (Lambert, 2024). J'ajouterais « sans avoir lu les nombreux romans récents racontant des histoires d'immigrations qu'on ne trouve pas dans les livres d'histoire ».

Les premiers résultats de cette recherche ont été publiés dans mon livre *Le Québec raconté autrement* (Del Busso, 2023a et 2023b). L'histoire de l'immigration au Québec y est racontée en donnant la parole à une quarantaine

d'écrivaines et d'écrivains qui jettent un éclairage subjectif dans leurs récits de leur émigration et de leur immigration au Québec, surtout à Montréal. Quatre groupes, dont les histoires sont occultées dans l'histoire officielle, sont privilégiés : les populations autochtones, noires, latino-américaines et asiatiques.

La perspective adoptée dans ma recherche antérieure a été centrée essentiellement sur les expériences d'immigration et d'intégration vécues au Québec. Ici, je me propose d'inverser la problématique en me concentrant plutôt sur les expériences d'émigration et d'illustrer, à l'aide de quelques romans, le fait que l'histoire de l'immigration au Québec est inextricablement liée à l'histoire mondiale.

Comme Melikah Abdelmoumen, « je vois les œuvres littéraires comme autant de lunettes sur le monde » (2023, p.33). En générale, cette histoire est surtout racontée à partir du 19^{ième} siècle. Pourtant, l'histoire de l'immigration vers le territoire du Québec a véritablement commencé il a environ 12 000 ans et est liée aux premières migrations humaines en provenance de l'Afrique, qui ont éventuellement abouti sur le territoire qui s'appelle aujourd'hui le Québec et qui ont constitué les premières immigrations autochtones. Par la suite, on ne peut pas comprendre l'histoire de l'immigration au Québec sans faire référence d'abord à l'esclavagisme et ensuite au colonialisme. Enfin, cette histoire est intimement liée à la situation des réfugiés dans le monde, le Québec accueillant des réfugiés fuyant les dictatures, les persécutions et les guerres.

Certes, certains événements historiques sont connus et documentés scientifiquement, mais l'intérêt spécifique des romans est d'une part, d'apporter des éclairages nouveaux sur des facettes souvent absentes des recherches sur l'immigration et, surtout, d'introduire les dimensions humaines et subjectives de l'histoire et de centrer l'attention sur les conséquences dramatiques

1. Outre le roman comme source documentaire, on peut souligner la réinterprétation de l'histoire populaire du Québec à partir du rôle de la musique traditionnelle (voir le livre fascinant de Langlois et Létourneau, 2023).

qu'ont eu ces événements sur les histoires de familles (Motulsky, 2023).

Précisons que j'adopte ici une définition élargie du roman qui réfère aux « écritures du réel », pour utiliser l'expression de Malika Abdelmoumen (2023), c'est-à-dire « l'autofiction, l'autobiographie, l'essai au 'je', le témoignage, tous ces textes qui rendent compte du monde depuis le point de vue d'une personne appartenant à ce qu'on appelle aujourd'hui 'une minorité' » (p. 34).

Le territoire du Québec, témoin de l'histoire migratoire mondiale

L'histoire de l'immigration au Québec est toujours racontée du point de vue de la société d'accueil. Au-delà de la perception de l'immigration comme répondant aux besoins des sociétés d'accueil, il est tout aussi important de remettre les flux migratoires dans une perspective plus globale, en les reliant aux grands moments des migrations humaines. Quatre moments historiques, qui ont façonné l'histoire migratoire du Québec, sont retenus ici : (1) les migrations autochtones dans le contexte des premières migrations humaines; (2) les migrations forcées régies par les pratiques esclavagistes; (3) les migrations-invasion dans le contexte colonialiste; et (4) les migrations de fuite face aux dictatures, aux persécutions et aux génocides.

1. Les immigrations fondatrices

« Nous qui sommes là depuis toujours... »

(Tanya Tagaq, *Croc fendu*, p. 135)

Il faut le rappeler, l'histoire de l'immigration au Québec a commencé il y a environ 12 000 ans. Les travaux archéologiques et anthropologiques portant sur les routes migratoires empruntées par les populations provenant de l'Eurasie, et cherchant à atteindre un Nouveau Monde, suggèrent que ces dernières seraient venues du Nord (via l'Alaska et le Yukon), pour d'abord descendre vers le sud, ensuite se diriger vers l'Ouest, puis remonter vers le Nord-Est pour éventuellement rejoindre le territoire du Québec.² Cette migration est associée à la plus ancienne migration humaine liée à la dissémination de l'humain à la surface du globe (Demoule, 2022).

Il n'existe pas de romans qui se passent durant cette période historique. Par contre, on peut avoir une idée des modes de vies de ces groupes autochtones à travers les histoires parsemées dans quelques romans, provenant essentiellement de la tradition orale. En effet, la plupart

des romans sont écrits par des femmes et des hommes autochtones à la recherche de leur identité. Cette recherche passe par la mémoire, celle que possèdent les ancêtres, souvent des femmes : la grand-mère, la mère, une tante, une cousine.

« Mes connaissances ne viennent pas de moi, mais de mes ancêtres. Je les possède en apparence, mais, en fait, elles proviennent des gens qui m'ont précédé et je vous les transmets à vous tous, pour tous vos descendants et tous vos parents! »

(Nappaaluk, 2002, p. 159³).

Même s'il ne porte pas sur le Québec, c'est le roman de Bernard Assiniwi, *La saga des Béothuks* (1996) qui permet d'avoir un aperçu sur la vie des Autochtones avant la colonisation et les réserves. L'histoire racontée dans ce roman me semble représentative de l'expérience qu'auraient vécu plusieurs groupes autochtones du Québec. Ce roman couvre 869 années : de l'an 1000 à l'an 1869, donc avant la politique de la mise en place des réserves. C'est la première partie du livre qui nous décrit en quoi pouvait consister le mode de vie traditionnel des Béothuks. La vie semble s'y dérouler en perpétuel mouvement, entre le village sur le bord de l'océan et les terrains de chasse plus à l'intérieur. La survie des familles est centrée autour de la chasse et la pêche, toutes des activités qui impliquent une importante mobilité.

On retrouve essentiellement le même mode de vie dans *Kuessipan*, le roman de Naomi Fontaine. À Uashat, la vie se déroule dans les trois temps qui résument la vie autochtone. Le temps nomade rappelle le départ des hommes pour la chasse et leur retour festif, animé du plaisir du travail accompli. Ce temps nomade est indissociable de Nishimit, « l'intérieur des terres, celle de mes ancêtres. Chaque famille connaît ses terres. Les lacs servent de route. Les rivières indiquent le nord. » (...) Nushimit, un rituel pour les chasseurs de caribous. Un air pur dont les vieux ne peuvent se passer » (p. 61).

On retrouve aussi quelques brides de vie traditionnelle avant l'arrivée des premiers Blancs dans deux romans inuits. D'abord, Mitiarjuk Nappaaluk, dans *Sanaaq*, raconte la vie quotidienne, comme la cueillette de bouleaux; une pêche manquée; une journée sous la tante; la pêche sur l'estran; un mariage; une demande en adoption; une chasse infructueuse en *qajaq* (kayak); la rencontre d'un ours blanc; les rigueurs hivernales sous l'iglou; la pêche aux moules; la chasse de printemps; un repas collectif

2. Des études récentes suggèrent que ces populations auraient pu également avoir traversé la mer pour se rendre directement sur la côte ouest américaine.
3. Ce roman a d'abord été publié en 1969.

de viande bouillie. Comme pour *Sanaak*, le roman de Markoosie Patsauq nous transporte dans la vie «avant» la colonisation. À première vue, il s'agit d'une simple histoire de chasse à l'ours blanc, entreprise au péril de la vie des chasseurs. Mais c'est bien plus que cela. *Chasseur au harpon forme une fresque monumentale décrivant les aléas de la survie alimentaire, une activité essentielle, rythmant une bonne partie de la vie des Inuit, et s'avérant possible uniquement grâce aux voyages de chasse souvent périlleux. La tempête de neige dure depuis toujours. L'homme nommé Salluq sait que, si le temps ne s'améliore pas bientôt, leurs réserves de nourriture seront encore vite épuisées, et qu'ils auront de nouveau faim.* (p. 13).⁴

2. Colonialisme et les immigrations-invasions

« Sais-tu d'où tu venais? Je vais te le dire sans détour. Tu venais de là-bas, de l'autre côté de l'océan. Tu es un immigrant. »

An Antane Kapesh, *Tanite Nene Etutamin Nitassi? Qu'as-tu fait de mon pays ?*
(Mémoire d'encrier, 2020, p. 77)

Après les premières immigrations des peuples autochtones, les immigrations qui ont suivi se sont produites dans le contexte mondial du colonialisme.⁵ Au Québec, ces immigrations sont bien connues puisqu'elles coïncident avec les colonisations françaises et britanniques (Piché, 2019). Cependant, ce qui est moins connu, c'est l'impact de ces immigrations sur les peuples autochtones présents au moment de l'arrivée des groupes conquérants. La littérature récente sur les peuples autochtones permet de jeter un nouveau regard sur cette période de l'histoire de l'immigration au Québec. Il s'agit essentiellement d'une histoire d'appropriation des territoires autochtones et de subjugation des populations présentes au moment de la colonisation. C'est ce que j'appelle ici l'immigration-invasion.

L'immigration-invasion est au cœur des romans autochtones. L'expression renvoie à l'histoire des invasions en provenance de l'Europe d'abord, puis de celles venant du sud du Québec par la suite. Les romans analysés permettent de voir à l'œuvre les mécanismes concrets de cette invasion : barrages, coupes à blanc, construction du chemin de fer, interdictions de chasse sur des territoires cédés à des intérêts privés (du sud), interdictions de pêche sur des rivières également privatisées. Avec ces mécanismes viennent les préjugés, les discriminations, les violences sexuelles, les emprisonnements, les humiliations,

la dépendance. Plusieurs romans documentent les mécanismes de dépossession. Par exemple, le roman de Virginia Pésémapéo Bordeleau, *Ourse bleue* résume bien la séquence causale maintes fois répétée dans l'histoire du colonialisme envers les populations autochtones : colonisation et invasion → dépossession et confinement dans des espaces restreints → destruction des modes de vie traditionnels et politiques d'assimilation → détresses et pauvreté dans les réserves → nécessité d'avoir accès à des ressources financières → signature « forcée » d'ententes dans lesquelles les populations autochtones permettent l'exploitation des ressources sur leurs territoires en retour de certaines compensations.

L'histoire que nous raconte An Antane Kapesh dans *Tanite Nene Etutamin Nitassi? Qu'as-tu fait de mon pays ?* montre comment, petit à petit, le territoire s'est rétréci, rendant son peuple de plus en plus dépendant des Blancs. Devant le discours officiel sur les bienfaits de la colonisation, l'enfant s'exclame : « Sais-tu d'où tu venais? Je vais te le dire sans détour. Tu venais de là-bas, de l'autre côté de l'océan. Tu es un immigrant » (p. 77).

Ce sont surtout les romans de Michel Jean qui racontent l'histoire de l'immigration-invasion de façon complète et éloquente. Nous voyons ici les mécanismes concrets de la dépossession territoriale sans merci : l'exploitation forestière, avec la coupe à blanc, les usines à papier, les barrages, le chemin de fer, la sédentarisation forcée (*Kukum*), l'exil et la maltraitance dans les pensionnats (*Le vent en parle encore*). Bref : « C'est la colère de savoir qu'on a créé des lieux pour effacer l'existence de mon peuple, de tous les Premiers Peuples » (Natasha Kanapé Fontaine, *Nauetakuan, un silence pour un bruit*, p. 206). Dans son dernier roman, Michel Jean tourne sa plume vers les populations inuites. « Quand les gouvernements canadiens et québécois ont commencé à faire sentir leur présence dans le Nord, cela a signifié la fin de près de cinq mille ans de vie nomade pour les descendants des anciens peuples Thulé. » (*Qimmik* p. 68).

3. Les migrations au temps de l'esclavagisme

« Je compris ce que voulait dire être esclave : ton passé n'a aucune importance, dans le présent tu es invisible et, quant à l'avenir, tu n'as aucune emprise sur lui. »

(Lawrence Hill, *Aminata, De la pleine lune*, 2014, p.230)

4. Voir aussi le roman *Nanuq* de James Raffan (2022) qui raconte l'histoire fascinante de l'ourse Nanuk qui illustre bien l'interconnexion entre l'ours, les peuples polaires et l'environnement.
5. Pour une analyse critique du colonialisme québécois, voir Giroux (2020).

En lien avec le colonialisme, les premières immigrations, après celles des populations autochtones, se sont déroulées dans le contexte mondial de l'esclavagisme. C'est l'historien Marcel Trudel qui nous a rappelé le passé esclavagiste du Québec (la Nouvelle-France de l'époque). Il en dénombre plus de 4000 à la fin du Régime français (1760) dont un tiers serait des Noirs, les autres étant des membres des Premières Nations. Deux romans jettent une lumière tragique sur cette époque historique.

Enlevée du village et vendue en Amérique

Lawrence Hill, dans Aminata (2014), permet de suivre l'itinéraire d'une Africaine devenue esclave. Ce roman ne porte pas sur le Québec en tant que tel puisqu'il raconte surtout la fuite des esclaves noirs ayant fui la guerre d'indépendance américaine pour se rendre en Nouvelle Écosse. Une partie de cette migration (on ne connaît pas leur nombre) se sont aussi retrouvés au Québec. L'itinéraire d'Aminata est représentatif de la plupart des esclaves qui ont été déracinés vers les Amériques : enlevée de son village africain, retenue captive sur la côte atlantique, vendue aux marchands d'esclaves, amenée en Caroline du Sud lors d'une traversée remplie de scènes d'horreurs à répétition, débarquée en Caroline du Sud, revendue à un planteur pour ensuite se retrouver à Manhattan (1775). En Amérique, elle apprend qu'ici elle n'est qu'une Noire : «*Si tu es née là-bas, ils disent que tu es une Africaine. Mais ici, ils nous désignent tous de la même façon : nègres ou négros*» (p. 152).

Esclavage et patriarcat

«Vivre dans une peau de négresse, c'est vivre en permanence dans une nuit sans étoiles...»

(Marie-Célie Agnant, *Le livre d'Emma*, Éditions du remue-ménage, 2019, p. 106).

Les récits sur la traite des esclaves sont nombreux (livres scientifiques, films, documentaires, etc.). Dans ces récits, ce sont les faits, les événements, les conditions de vie et les violences physiques et sexuelles qui sont à l'avant-plan. La dimension psychologique des effets de l'esclavage est en ce sens souvent absente. Le roman de Marie-Célie Agnant, *Le livre d'Emma*, nous plonge pour sa part en plein cœur de l'univers troublé et troublant d'Emma, peinant à raconter les séquelles toujours présentes de l'esclavage pour les femmes noires. Les paroles d'Emma sont particulièrement virulentes quand il s'agit de la condition des femmes-esclaves : «*Il fallait, je vous le dis, de la bonne sueur de négresse pour féconder la canne, le coton, le tabac; son ventre, pour porter les bras qui servaient à couper cette canne et récolter le coton; son sexe pour noyer la rage et la violence de toutes les brutes, Nègres ou Blancs*» (p. 28-29).

4. Fuir les dictatures, les oppressions et les génocides

«Je n'ai pas été exilé, j'ai fui avant d'être tué.»

(Dany Laferrière, *Chronique de la dérive douce*, Boréal, 2012, p.32)

Une autre dimension historique importante du rôle du Québec dans l'histoire de l'immigration mondiale a trait à l'histoire politique, économique et sociale qui a poussé de nombreuses personnes à quitter leur pays et trouver refuge au Québec. Les *boat-people* en provenance d'Haïti et du Vietnam demeurent très présents dans la mémoire collective. Mais on ne peut pas oublier d'autres moments forts de l'histoire migratoire du Québec représentés par des émigrations forcées de nombreux groupes ayant fui des régimes totalitaires, sanguinaires et répressifs : on pense au Chili, au Brésil, à l'Argentine. De plus, le Québec a aussi été une terre d'accueil pour les réfugiés en provenance de plusieurs autres pays comme le Liban, l'Égypte et l'Arménie. Enfin, à travers la prolifération des migrations temporaires, le Québec a été témoin de la présente mexicaine, et plus récemment guatémaltèque, sur son territoire.

Haïti

Plusieurs romans viennent raviver notre mémoire collective et rajouter des dimensions humaines trop souvent cachées derrière des débats autour de chiffres et de statistiques. La situation la plus connue concerne la première vague d'immigration haïtienne fuyant la répression du régime Duvalier. On pense particulièrement aux écrivains comme Émile Ollivier, Georges Anglade et Dany Laferrière.

Émile Ollivier fait partie de la première vague d'immigration au Québec arrivée après les changements dans la politique d'immigration. Rappelons qu'avant les années 1960, la politique canadienne d'immigration était basée sur des critères ethniques et raciaux, fermant la porte à l'immigration noire et asiatique. Ce n'est que dans les années 1960 que la politique raciste a été abandonnée au profit d'une sélection basée surtout sur les qualifications professionnelles et l'éducation. À la même époque, en Haïti, la répression duvaliériste bat son plein et la situation économique ne cesse de se détériorer. Comme le dit Ollivier : «*Au pays, la dictature nous avait jeté sa noire malédiction : un chef voulait ramener la race tout entière à ses origines primitives, la faire ramper à quatre pattes sur les rives de la mer des Caraïbes, sinon il nous livrait à ses charognards, sans qu'il nous soit possible d'aboyer même de rage. Il a fallu partir*» (La brûlerie, p. 37).

Georges Anglade aussi a dû fuir Haïti. Son roman *Les blancs de mémoire*, nous renseigne aussi sur la terreur

qui régnait en Haïti dans les années 1960 et 1970 avec les arrestations arbitraires et la constitution d'une « liste noire » d'opposants à « faire disparaître ». Pour lui, Port-au-Prince pourrait être nommé « Port-aux-Morts ». Comme il le dit : «... je savais déjà, mais incrédule encore, qu'il n'y aurait pas, au sortir des trente années de cette carcérale dictature duvaliériste, un seul ancien prisonnier politique à survivre dans le cercle du nouveau pouvoir » (p. 146).

Dany Laferrière, comme Émile Ollivier et Georges Anglade, s'est retrouvé aussi sur la liste noire de la dictature duvaliériste et fut forcé de fuir Haïti. « Je n'ai pas été exilé, j'ai fui avant d'être tué » (*Chronique de la dérive douce*, Boréal, 2012, p. 32). Comme il le redira dans un de ses derniers romans, l'exil pour lui n'est pas une punition : « Le dictateur pensait me punir. Ce fut une récréation. Pas chaque jour, sinon ce ne serait pas un voyage. Si j'ai fait ce livre (dans faire il y a écrire et dessiner), c'est parce que j'en avais marre qu'on associe uniquement l'exil à une douleur » (L'exil vaut le voyage, p. 403).

Amérique latine

Chili

L'Amérique latine est également bien représentée au Québec dans cette histoire d'émigration forcée.⁶ Un des romans qui a eu un retentissement important au Québec est celui de Caroline Dawson *Là où je me terre*. Comme beaucoup d'enfants ayant dû quitter leur pays, elle a subi le traumatisme du départ. C'est pourquoi l'idée du départ l'aura traumatisée, jusqu'à vouloir sauter par la fenêtre : « Je me suis arrachée à mon passé en même temps qu'on me déracinait » (p. 14). Caroline Dawson est arrivée à Montréal en 1986 avec ses parents qui durent quitter le Chili pour échapper à une dictature meurtrière. Précisons qu'au Canada, les années 1980 sont caractérisées par de nouvelles politiques plus restrictives mises en œuvre par le gouvernement de Brian Mulroney et bien accueillies par le Québec de Robert Bourassa.

Brésil

Opposant de la dictature sévissant au Brésil dans les années 1960, Sergio Kokis arrive à Montréal en 1969, alors âgé de 25 ans. Dans *Le pavillon des miroirs*, il raconte à quel point sa vie dans le Brésil de son enfance (années 1950) n'était pas facile : un coût de la vie élevé, une forte inflation (jusqu'à 20 %) accompagné de plusieurs mouvements de grèves. Le coup d'État de 1964 mit un terme à la démocratie et instaura un régime militaire qui dura jusqu'en 1984. C'est

dans ce contexte de répressions violentes que Sergio Kokis décidera de quitter sa terre natale. Son diagnostic sur son pays d'origine est implacable : « Ils chantent alors les yeux bandés, les gens d'ici, comme les oiseaux aveugles. Parce que, s'ils les ouvraient, je crois qu'il y aurait quand même des petites choses à voir dans leur pays si propre, des petits trucs les concernant. Quelque chose en forme de viols et de ghettos, de gens parqués, de mariages sinistres par milliers, de nègres qui voguent, de déchéances intraveineuses, de fillettes vendues, de suicides en chène et même un petit grain de famine » (p. 366).

Amérique centrale

Avec le roman de Marie-Ève Sévigny *Sans terre*, on entre dans l'univers des travailleurs temporaires sur l'île d'Orléans en provenance de l'Amérique centrale, surtout du Mexique et du Guatemala. Le titre du livre, *Sans terre*, fait allusion à l'appropriation des terres agricoles des paysans pour faire la place aux grandes compagnies agricoles pour lesquelles ils « suent comme des serfs ». « Mon pays est un des plus beaux, des plus riches du monde, rappelle Edouardo en rallumant son joint. Mais ça fait des siècles que les paysans sont dépouillés par les grandes compagnies agricoles... Ce n'est pas le Mexique qui crève dans la misère. Ce sont les Mexicains » (p. 115) »

Asie

Vietnam

Avec les deux romans de Kim Thúy, *Ru* et *Em*, nous sommes confrontés à la guerre du Vietnam. En effet, *Ru*, le premier roman de Kim Thúy, débute pendant la fin de la guerre du Vietnam. Il nous donne l'occasion de revisiter l'émigration forcée des « boat people », dont une partie importante trouva refuge au Québec vers le début des années 1980. Il faudra attendre son dernier roman, *Em*, pour avancer plus loin dans l'histoire du Vietnam. En effet y écrit : « Les Américains parlent de "guerre du Vietnam", les Vietnamiens de "guerre américaine" » (p.47). L'évocation des atrocités du massacre de My Lai donne des frissons : « Personne ne s'attendait à ce qu'ils mettent le feu aux huttes en tirant avec la même allégresse sur les poules et les humains. La veille, Tâm s'est couchée enfant; le lendemain, elle se réveille sans famille » (p.41).

Dans *Ru*, on apprend qu'avec l'arrivée des communistes, en 1975, sa famille a tout perdu.⁷ Son expérience de la fuite par la mer oscille, comme elle le dit, entre paradis et

6. Le roman de Mali Navia, *La banalité d'un tir* (2022) rend bien compte d'un des fléaux répandus dans certains pays de l'Amérique latine (ici la Colombie), à savoir le phénomène des « desaparicidos » : « Papa a disparu en 2010, à Taganga, en Colombie. D'un jour à l'autre, le néant est arrivé dans nos vies. Une mort sans corps » (p. 9).

7. Voir aussi le film *Ru* (2023), réalisé par Charles-Olivier Michaud.

enfer : « *Le paradis et l'enfer s'étaient enlacés dans le ventre de notre bateau. Le paradis promettait un tournant dans notre vie, un nouvel avenir, une nouvelle histoire. L'enfer, lui, étalait nos peurs* » (p. 13-14).

Turquie/Égypte.

Le roman *Un pont entre nos vérités* de Vania Jimenez nous fait voyager entre la Turquie (pays d'origine de ses parents) et l'Égypte (son pays de naissance). En effet, ses parents furent déportés de la Turquie pour échapper à l'horreur du génocide arménien.⁸ Quant à Marie-Louise (la protagoniste), elle laisse une Égypte perturbée par la guerre de Suez (1956), une agression menée par l'Angleterre, la France et Israël. Cette guerre enclencha un vaste mouvement nationaliste : « *L'Égypte cosmopolite, creuset de civilisations accumulées les unes par-dessus les autres... perd son exquise complexité. Le nationalisme simplificateur prend de l'expansion* » (p. 481).

Arménie/Turquie

Manam de Rima Elkouri est d'abord et avant tout le récit de sa grand-mère « Téta », arrivée à Montréal en 1957. Née à Manam en Turquie en 1908, elle est une survivante du génocide arménien (1915). L'autrice décide un jour de se rendre à Manam, la ville natale de sa grand-mère. Ce voyage devient l'occasion pour elle de raconter les horreurs du génocide arménien et de nous faire entrer dans un pan de cette histoire trop souvent oubliée. Elle rappelle qu'un million et demi de personnes furent exterminées (p. 219). Avec *Manam*, on assiste aux récits d'horreur des caravanes de la mort : « *... rafles nocturnes où les Arméniens avaient été égorgés comme des moutons et jetés dans des puits* » (p. 54).

Égypte/Liban

Alain Farah, dans *Mille secrets mille dangers* (Le Quartanier, 2021) raconte l'émigration de son père et la situation politique en Égypte sous Nasser dans les années 1950. Au cœur de cette histoire, la révolution sous Nasser, hostile aux étrangers, même ceux et celles nés en Égypte. Bien que le père d'Alain Farah soit né en Égypte, il se considère toujours libanais. L'auteur rappelle que les Chawams, provenant de la grande région qui comprend le Liban, la Syrie, Israël, la Palestine et la Jordanie, ont fui les persécutions des chrétiens dans l'Empire ottoman. En Égypte, ils étaient des privilégiés avant que la révolution nationaliste de Nasser ne bouleverse tout. « *Si Shafik se souvient de cette guerre avec autant d'acuité, c'est parce que cette guerre brise la relation entre les Chawams et leur Égypte natale* » (p. 38).

Liban

C'est avec les romans d'Abla Farhoud que l'on apprend le contexte à la base de l'émigration vers le Québec. Il s'agit de l'histoire d'une famille qui fuit les insécurités liées à la guerre au Liban, celle qui a duré 15 années (1975-1990) : « *150 000 morts dans les rues de Beyrouth* » (*Havre-Saint-Pierre*, VLB, 2023, p. 81). Ce contexte est bien décrit par Dimitri Nasrallah, dans *Niko* : il rappelle que dans les années 1980 la guerre est omniprésente à Beyrouth. La vie extérieure est souvent interrompue « *par le bégaiement caustique d'une mitrailleuse, ou le sifflement strident d'un missile, ou l'éclat de rire guttural d'un obus explosant au milieu de la façade d'un immeuble* » (p. 21).

Son roman de 2015 *Toutes celles que j'étais* (VLB) se termine avec la volonté de son père de retourner vivre au Liban. Elle en veut à son père d'avoir gâché sa vie (p. 299). Son retour au Liban lui fait comprendre à quel point la société libanaise est féodale, patriarcale et sexiste. C'est dans *Au grand soleil cachez vos filles* qu'elle porte un regard très dur sur la situation faite aux femmes au Liban. « *Ce pays est un sexe ambulante. Le sexe est imprimé dans le regard des hommes* (p. 22). Finalement, elle dira : « *Je n'en peux plus de ces yeux possessifs et malsains, j'en ai assez de ces regards qui se vautrent sur mon corps. Je n'en veux plus de ces yeux qui glissent sur et qui ont juste envie de me déflorer. Je n'en veux plus de cette fleur immonde* » (p. 120).

Dans l'avion de retour à Montréal, Ikram (le personnage qui personnifie l'autrice) dit : « *Je suis passée à travers les rayons du soleil, saine et sauve. Je ne me cacherais plus et personne ne me dira cache-toi* » (p. 226).

Il faut souligner que les contextes historiques à la base des émigrations ont surtout fait référence aux situations politiques et sociales : violence, terreur, dictature. Abla Farhoud introduit une dimension peu développée dans les romans analysés jusqu'ici, à savoir l'oppression sexuelle des femmes. Cette dimension « sexuelle » est présente dans deux autres romans dont nous avons parlé plus haut et qui font référence à l'Égypte. D'abord dans *Un pont entre nos vérités*, Vania Jimenez parle de « *l'insupportable oppression de la sexualité. N'importe quelle sexualité, celle des hommes, celle des femmes, ces femmes qui se voilent là-bas peut-être par peur, plutôt que par réelle conviction, pour se conformer, pour ne pas se faire tuer. Cette oppression qui rend les hommes fous* » (p. 75). Avec Éric Chacour, c'est l'homophobie qui le force à quitter son pays : « *La rumeur. Celle qui se propage, invisible comme le vent dans les palmiers. Celle qui souille ce qu'elle ne comprend pas. Les vitres de ton cabinet avaient été brisées*

8. Cette histoire a également été racontée dans le roman de Rima Elkoury, *Manam* dont nous parlerons plus loin.

de l'extérieur. Celle qui condamne ce qui lui est inconnu » (Ce que je sais de toi, p. 133).

Conclusion

Connaître l'histoire de l'immigration au Québec signifie se connecter à l'histoire mondiale. Cette histoire débute il y a environ 12 000 ans avec les premières migrations mondiales qui ont vu plusieurs groupes – que l'on appelle aujourd'hui les Autochtones – s'installer sur le territoire du Québec. Par la suite, les immigrations vers le Québec suivent la marche mondiale : elles s'effectuent dans un contexte colonialiste et esclavagiste (19^{ième} siècle). Pendant longtemps, la politique d'immigration canadienne a fermé la porte à certains groupes en préconisant des préférences ethniques et raciales. Il faudra attendre les années 1960-

1970 pour que cette politique soit remplacée par une politique axée sur le capital humain. Ce changement sera la base d'une diversification de la population du Québec. Les groupes de populations noires, latinos et asiatiques caractérisent l'immigration québécoise.

Les romans analysés ici permettent de sortir de l'ornière purement nationaliste de l'immigration pour suivre les événements historiques à la base des émigrations vers le Québec. Ils nous forcent à tenir compte des contextes qui ont amené plusieurs groupes à émigrer au Québec. Il s'agit le plus souvent de migrations « forcées » devant les dictatures, les régimes totalitaires et oppressifs. Ce sont des romans qui nous font voyager partout dans le monde, dans la Caraïbe (Haïti) en Amérique latine (Chili, Brésil, Mexique), en Asie (Vietnam, Égypte, Liban).

Références

(Les astérisques * indiquent les romans cités dans le texte.)

Abdelmoumen, Melikah (2023), *Les engagements ordinaires*, UQAM, Documents.

*Agnant, Marie-Cécile (2019), *Le livre d'Emma*, Éditions du remue-ménage.

*Anglade, Geoges (1999), *Les blancs de mémoire*, Boréal,

*Assiniwi, Bernard (1996), *La saga des Béothuks*, Leméac- Nomades.

Bibeau, Gilles (2020), *Les Autochtones : la part effacée du Québec*, Mémoire d'encrier.

*Chacour, Éric (2023), *Ce que je sais de toi*, Alto.

*Dawson, Caroline (2020), *Là où je me terre*, Éditions Remue-ménage.

Demoule, Jean-Paul (2022), *Homo migrants, de la sortie d'Afrique au grand confinement*, Payot.

*Elkoury, Rima (2019), *Manam*, Boréal, 2019.

*Farhoud, Abla (2023), *Havre-Saint-Pierre*, VLB.

*Farhoud, Abla (2015), *Toutes celles que j'étais*, VLB.

*Farhoud, Abla (2017), *Au grand soleil cachez vos filles*, VLB.

*Farah, Alain (2021), *Mille secrets mille dangers*, Le Quartanier.

*Fontaine, Naomi (2020), *Kuessipan*, Mémoire d'encrier.

Giroux, Dalie (2020), *L'œil du maître*, Mémoire d'encrier.

*Hill, Lawrence (2014), *Aminata*, Pleine Lune.

*Jean, Michel (2019), *Kukum*, Libre Expression.

*Jean, Michel (2015), *Le vent en parle encore*, Stanké, 2015.

*Jean, Michel (2023), *Qimmik*, Libre Expression.

* Jimenez, Vania (2021), *Un pont entre nos vérités*, Druide.

*Kapesh, An Antane (1979/2020), *Tanite Nene Etutamin Nitassi? Qu'as-tu fait de mon pays ?* Mémoire d'encrier.

*Kapesh, An Antane (1976), *Je suis une maudite sauvagesse*, Mémoire d'encrier.

*Kanapé Fontaine, Natasha (2021), *Nauetakuan*, un silence pour un bruit, XYZ.

*Kokis, Sergio (1964), *Le pavillon des miroirs*, XYZ.

*Laferrière, Dany (2012), *Chronique de la dérive douce*, Boréal.

*Laferrière, Dany (2020), *L'exil vaut le voyage*, Boréal, 2020.

Lambert, Kevin (2024), « Miikwehch à la vie », *La Presse*, 2 juin.

Langlois, Sébastien et Létourneau, Jean-François (2023), *En montant la rivière*, Mémoire d'encrier.

Maynard, Robyn (2017), *NoirEs sous surveillance : esclavage, répression, violence d'État au Canada*, Mémoire d'encrier.

Mills, Sean (2016), *Une place au soleil : Haïti, les Haïtiens et Québec*, Mémoire d'encrier.

*Mitiarjuk Nappaaluk, (196912002), *Sanaaq*, Stanké.

*Nasrallah, Dimitri (2016), *Niko*, La Peuplade.

*Motulsky, Bernard (2023), *Tu comprendras un jour*, Carte blanche.

*Navia, Mali (2022), *La banalité d'un tir*, Leméac.

*Ollivier, Émile (2004), *La brûlerie*, Boréal, 2004.

*Patsauq, Markoosie (2021), *Chasseur au harpon*, Boréal, 2021.

*Pésémapéo Bordeleau, Virginia (2007), *Ourse bleue*, La Pleine lune.

Piché, Victor (2019), « Histoire de l'immigration au Québec : au delà de la menace? », *Enjeux de l'univers social*, 15 (1), 2019, pp. 6-9.

Piché, Victor (2023a), *Le Québec raconté autrement*, Del Busso.

Piché, Victor (2023b), « Le roman comme source de connaissances sur les migrations », *La Presse*, 29 octobre.

Pisimopeo, Georges (2023), *Piisim Napeu*, Hannenorak.

*Raffan, James (2022), *Nanuk. Celle qui erre toujours*, Arthaud.

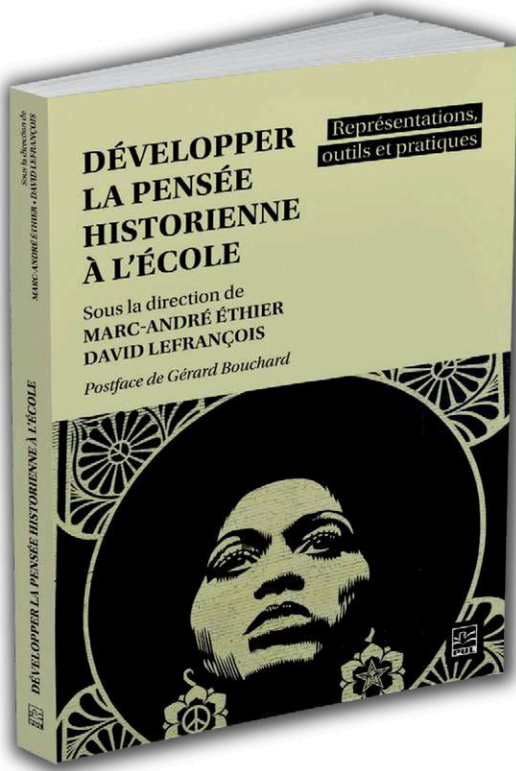
*Sévigny, Marie-Ève (2016), *Sans terre*, Héliotrope.

*Thúy, Kim (2009), *Ru*, Libre Expression.

*Thúy, Kim (2020), *Em*, Liana Levy.

Trudel, Marcel (2001), « Quand les Québécois pratiquaient l'esclavage » dans *Mythes et réalités dans l'histoire du Québec*, HMH, chapitre 9.

*Tanya Tagaq, *Croc fendu*, Alto, 2028, p. 135.







DÉVELOPPER LA PENSÉE HISTORIQUE À L'ÉCOLE
Représentations, outils et pratiques
Sous la direction de
MARC-ANDRÉ ÉTHIER
DAVID LEFRANÇOIS
Postface de Gérard Bouchard

ISBN 978-2-7663-0286-4

« L'analyse, à la fine pointe de la recherche actuelle, démontre une grande connaissance de la littérature québécoise sur le sujet. »

- GÉRARD BOUCHARD

SODEC Québec  Financé par le gouvernement du Canada / Funded by the Government of Canada  Conseil des arts du Canada / Canada Council for the Arts  Presses de l'Université Laval  www.pulaval.com

Une immigration involontaire : le cas des *British Home Children* (1832-1939)

Harold Bérubé, professeur d'histoire, Université de Sherbrooke

Nous reproduisons avec l'aimable autorisation des Éditions du Septentrion un chapitre du livre *Le Canada, Lieu de rencontres et de conflits*, collection Aujourd'hui l'histoire, rédigé par Harold Bérubé et publié en 2024.

« Les *British Home Children*, c'est une histoire méconnue. Mon grand-père en était un. Mon grand-père lui était orphelin et il a été à la gare d'Ottawa deux jours avant d'être choisi par une famille de Saint-Benoît-du-Lac, les Leduc, une bonne famille. Mais [pour] la plupart, ça n'a pas été ça, et ce n'était pas que des orphelins, c'était parfois une famille pauvre, ou une femme monoparentale, et on prenait l'enfant et on l'envoyait. La femme faisait les ménages et les enfants étaient placés pour la semaine, et elle arrivait parfois la fin de semaine et on lui disait "on a envoyé trois de tes filles en Australie ; tes gars sont rendus au Canada, bonjour". »

Gilles Duceppe, alors qu'il est chef du Bloc québécois, à l'émission RDI matin (septembre 2017)



Groupe d'enfants envoyés de Londres, à leur arrivée à Belleville, Ontario, en avril 1922. Bibliothèque et Archives Canada, C-034840.

Le *Dominion of Canada*, qui est créé en 1867, est composé de trois colonies britanniques, le Canada- Uni, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse. La nouvelle entité qui apparaît alors sur la carte du monde n'est plus tout à fait une colonie, mais elle n'est pas non plus un nouvel État souverain. Le Canada continue plutôt de s'inscrire dans un espace plus vaste centré sur la Grande-Bretagne et au sein duquel circulent idées, politiques, marchandises et personnes. Si le pays s'est peu à peu affranchi de cette tutelle impériale au fil du XX^e siècle, l'histoire du Canada demeure inextricablement liée à celle de la Grande-

Bretagne.

Cet état de choses lui a été rappelé de manière inattendue en 2010, lorsque le premier ministre britannique Gordon Brown s'est officiellement excusé pour la mise sur pied, au XIX^e siècle, d'un programme appuyé par le gouvernement dont le but était de déplacer des dizaines de milliers d'enfants pauvres, les *Home Children*, de la métropole vers ses colonies, incluant le Canada. Pris au dépourvu par cette annonce, le gouvernement canadien du conservateur Stephen Harper n'a pas su comment réagir. Refusant de s'excuser, il a plutôt décidé de faire de 2010 l'année des *Home Children* afin de mieux les faire connaître au grand public. On ne peut pas dire que l'exercice ait eu beaucoup de succès. Cet épisode de l'histoire canadienne demeure peu connu, particulièrement du côté francophone. Pourtant, il a touché des dizaines de milliers d'enfants sur plus d'un siècle, et ce, dans la majorité des provinces qui composent le Canada.

Qui sont les *Home Children* et dans quelles circonstances met-on en place un programme pour les envoyer aux quatre coins du globe ? Comment ces enfants sont-ils accueillis au Canada et comment ce phénomène évolue-t-il sur plus d'un siècle ? Pourquoi décide-t-on finalement de mettre fin à ce programme dans les années 1930 et quel est son impact à long terme pour la société canadienne ? Enfin, qu'est-ce qui explique la rapidité avec laquelle on en a oublié l'existence et quelles sont les initiatives qui ont permis d'en raviver le souvenir à partir des années 1980 ?

Enfance et colonisation

L'envoi d'enfants vers les colonies est une pratique ancienne en Grande-Bretagne. Dès 1618, ce sont des centaines d'enfants « de la rue » qui sont rassemblés et envoyés dans la colonie nord-américaine de Virginie pour pallier le manque de main-d'œuvre qui y sévit. Certains sont des orphelins, d'autres sont arrachés à leurs familles pour aller travailler dans les fermes, les ateliers ou encore les résidences de la colonie comme domestiques. C'est une pratique qui va rapidement s'étendre à d'autres possessions britanniques et qui se poursuit jusqu'en 1757. Cette année-là, un procès est intenté contre des marchands d'Aberdeen qui usent et abusent de ce stratagème, ce qui permet au grand public d'en découvrir la nature et

l'ampleur. Dès lors, des lois sont adoptées pour mettre fin à ce qu'on considère comme l'exploitation scandaleuse d'une main-d'œuvre infantile.

Toutefois, dès les années 1830, la pratique reprend. Comme par le passé, elle permet de répondre à certains besoins en main-d'œuvre dans les colonies de Grande-Bretagne, mais, cette fois-ci, elle est justifiée et alimentée par les bonnes intentions de certains réformistes sociaux. Rappelons-le, la Grande-Bretagne est le berceau de la révolution industrielle et, au début du XIX^e siècle, cette grande mutation socioéconomique se caractérise par une accélération marquée de l'urbanisation de la société britannique. La croissance des grandes villes industrielles crée toute une série de nouveaux problèmes sociaux auxquels différents groupes qualifiés de réformistes veulent s'attaquer. Un de ces problèmes est la place des enfants dans les quartiers ouvriers. Vivant souvent dans une grande pauvreté, ces jeunes ont un accès limité à l'éducation, travaillent fréquemment en usine dans des conditions déplorables ou sont associés par les réformistes au problème de la délinquance juvénile.

En 1826, interrogé par un comité du Parlement sur ce problème, le surintendant de police Robert Chambers explique que « Londres a trop d'enfants » (*London has got too full of children*). Selon lui, la surpopulation infantile de la ville est source de désordres publics. Il recommande aux membres du comité qu'on envoie des contingents de jeunes dans les colonies de l'empire, où ils auront plus

de chances de devenir de « bons citoyens ». Dès 1830, on assiste à la fondation de la *Children's Friend Society*, une organisation caritative privée qui fait écho aux propositions de Chambers et se donne comme mission de « sauver » les enfants des rues en les envoyant dans l'environnement jugé plus sain des colonies. Ce projet est rapidement mis en branle et, en 1832, les premiers groupes d'enfants quittent la Grande-Bretagne en direction de l'Australie, de l'Afrique du Sud et du Canada.

Des rues de Londres aux fermes de l'Ouest canadien

Jusque dans les années 1860, cette pratique demeure marginale et est le fait de petites associations de charité privées. Cependant, au milieu du XIX^e siècle, la détérioration des conditions de vie dans les grandes villes britanniques se poursuit et affecte durement la jeunesse. En parallèle, les efforts des réformistes pour s'attaquer à cette question s'intensifient et mènent à la multiplication des associations et des projets de déplacement d'enfants.

Cette question attire notamment l'attention de plusieurs femmes issues du réformisme évangélique et, dans le

cas des *Home Children*, les principales instigatrices du mouvement sont l'Anglaise Maria Rye et l'Écossaise Annie MacPherson. Cette dernière et ses sœurs, Louisa et Rachel, se préoccupent des conditions dans lesquelles les enfants travaillent ; leurs activités vont notamment

les amener à découvrir l'environnement déplorable dans lequel œuvrent les petits engagés dans la fabrication d'allumettes. MacPherson et ses alliés mettent alors sur pied des *Houses of Industry* où les enfants pauvres sont certes nourris et éduqués, mais où ils travaillent également. Aux yeux de ces femmes, le travail demeure une importante forme « d'éducation » pour les enfants des milieux populaires, puisqu'il leur permet d'apprendre un métier, mais également d'être mis en contact avec des valeurs prisées par les réformistes de l'époque, comme la discipline et le respect de l'autorité. La première de ces maisons ouvre ses portes en 1868 et abrite plus de 200 enfants.

Annie MacPherson finit toutefois par acquérir la conviction que le milieu urbain est foncièrement malsain et qu'une meilleure solution serait d'envoyer ces enfants travailler dans l'environnement plus « sain » des colonies, spécialement en milieu rural. Aidée de ses associés, elle collecte des fonds à cette fin et prépare certains jeunes des *Houses of Industry* en vue de cette migration. C'est en mai 1870 que MacPherson se rend pour la première fois au Canada, à Belleville, en Ontario, accompagnée d'une centaine de ces enfants. Maria Rye, pour sa part, fonde le *British Child Emigration Movement* et précède de quelques mois MacPherson au Canada, escortant 68 jeunes filles au pays en octobre 1869. En 1870, Thomas John Barnardo se lance également dans cette entreprise, créant plusieurs refuges dans l'est de Londres où sont recrutés les enfants qu'il expédie en Ontario et au Manitoba. À lui seul, Barnardo serait responsable de l'immigration de plus de 30 000 enfants vers le Canada.

À partir de ce moment, les projets de ce type se multiplient et ont beaucoup de succès. Ce sont plus d'une cinquantaine d'organisations de charité, incluant l'Armée du Salut, qui s'engagent dans différentes entreprises de migration d'enfants vers les colonies de l'empire. Ce mouvement en plein essor obtient l'appui financier et politique du gouvernement britannique, qui y voit une solution à certains de ses problèmes sociaux, mais aussi du gouvernement canadien, qui y voit une solution à ses problèmes de main-d'œuvre.

Les *Homes Children* : portrait de groupe

Tâchons de mieux cerner le phénomène en tentant d'abord de le quantifier. À partir de 1869, et jusqu'aux années 1930, on estime que ce sont plus de 100 000 garçons

et filles qui sont ainsi « recrutés » dans les rues des grandes villes industrielles de Grande-Bretagne et envoyés au Canada. Il s'agit d'environ deux tiers de l'ensemble des *Home Children*. Ces enfants ont généralement entre 9 et 14 ans, mais sont parfois encore plus jeunes. Ils sont pour la plupart issus des quartiers urbains les plus pauvres du pays, notamment de l'East End de Londres. Aucun d'entre eux n'est accompagné d'un parent lorsqu'il est envoyé dans les colonies.

C'est un des côtés les plus sombres de l'entreprise : si les *Home Children* sont fréquemment présentés comme des orphelins sauvés des rues, dans les faits, on estime que les deux tiers d'entre eux ont encore au moins un parent vivant. Dans certains cas, ces enfants ont tout de même été abandonnés par leurs parents ou ces derniers les ont confiés volontairement aux organisations caritatives engagées dans cette entreprise. Plusieurs parents ont ainsi l'impression de donner à leurs enfants l'opportunité de sortir de la misère dans laquelle ils vivent. Plusieurs cas d'enfants qui sont littéralement kidnappés à l'insu de leur famille ont tout de même été documentés. On aurait même affirmé à certains d'entre eux que leurs parents étaient morts. Dans tous les cas, on leur promet une vie meilleure dans les colonies : une maison, une famille, de l'air frais et de la nourriture en abondance.

Plusieurs d'entre eux sont institutionnalisés quelque temps en Grande-Bretagne avant d'être envoyés outre-mer, notamment dans des établissements comme les *Houses of Industry* de MacPherson, où on les « prépare » en vue de leur migration.

Si ces enfants sont envoyés aux quatre coins du monde, le Canada apparaît rapidement comme une de leurs principales destinations. MacPherson et ses pairs vont y ouvrir de véritables « centres de distribution » d'enfants issus du programme, notamment à Knowlton au Québec ainsi qu'à Belleville et Galt en Ontario. Les enfants quittent donc la Grande-Bretagne pour être acheminés dans ces centres où ils sont accueillis et hébergés pendant quelque temps. De là, ils sont généralement envoyés pour travailler dans les fermes du Canada central ou de l'ouest du pays. Lors de l'arrivée de nouveaux contingents d'enfants dans ces centres de distributions, des annonces sont placées dans différents journaux pour informer les lecteurs de leur disponibilité. Dans un contexte où les vastes fermes céréalières du pays ont d'importants besoins en main-d'œuvre, les *Home Children* ne sont jamais assez nombreux pour répondre à la demande. Les garçons sont mis au travail dans les champs, alors que les filles remplissent également différentes tâches domestiques.

L'expérience de la majorité de ces enfants n'a rien à voir avec ce qu'on leur avait promis. Ils sont rarement adoptés

par leur nouvelle famille et sont simplement traités comme de jeunes employés bon marché. Trop souvent, ils se retrouvent dans des milieux où ils sont maltraités et exploités, qu'il s'agisse de mauvaises conditions de travail ou d'abus physiques et sexuels. On sait également qu'ils sont généralement peu ou pas éduqués, et même qu'ils sont parfois utilisés pour travailler à la ferme à la place des enfants de la famille pendant que ceux-ci vont à l'école. Dans certains cas, les *Home Children* sont également déplacés d'une famille à l'autre au bout de quelques années, ajoutant à l'instabilité déjà grande de leur vie. D'ailleurs, les *Home Children* vont fréquemment fuguer de certaines de ces fermes, cherchant refuge en milieu urbain ou au sein d'une autre famille d'agriculteurs.

Plusieurs de ces problèmes auraient dû être évidents pour les promoteurs de ces programmes d'immigration. Si certains d'entre eux sont aveuglés par leurs bonnes intentions, d'autres ignorent sciemment ces questions, utilisant plutôt l'immigration des *Home Children* pour s'enrichir à partir des fonds octroyés pour financer l'entreprise. De manière plus générale, les organismes de charité qui administrent ces programmes de migration, de même que les gouvernements qui les encadrent et les financent, ne font à peu près pas de suivi une fois que les enfants ont été confiés à des familles.

La remise en question et la fin du programme

Est-ce à dire que le programme des *Home Children* était exempt de toute critique à l'époque ? En fait, cette « entreprise » n'a jamais fait l'unanimité en Grande-

Bretagne. Dès les années 1870, des critiques se font entendre à son sujet, dénonçant la naïveté de ses prémisses, s'inquiétant du sort réservé aux enfants dans les colonies et d'éventuels détournements de fonds par ses administrateurs. Ces critiques ont d'ailleurs des échos importants à la Chambre des communes, où elles mènent à la mise sur pied d'un comité chargé d'enquêter sur certaines des allégations qui ont été faites, mais elles ne sont pas suffisantes pour qu'on juge bon d'interrompre le programme : on se contente d'y apporter quelques révisions et de l'encadrer d'un peu plus près.

Dans les années 1920, ces critiques s'intensifient. En 1924, la réformatrice canadienne-anglaise Charlotte Whitton décrit toute l'entreprise comme inhumaine, alors que le député fédéral James S. Woodsworth parlera d'une politique qui réduit les enfants à une main-d'œuvre bon marché. La même année, la Commission Bondfield, mise sur pied en Grande-Bretagne, vient enquêter sur l'application du programme au Canada : à l'issue de son enquête, elle suggère d'interdire l'envoi outremer d'enfants de moins de 14 ans, politique qui sera appliquée durant le reste de

la décennie. Malgré toutes ces critiques, c'est finalement pour des raisons essentiellement économiques que les gouvernements britannique et canadien cessent d'appuyer ces programmes durant les années 1930, à l'occasion de la Grande dépression. À l'heure des restrictions budgétaires, la Grande-Bretagne n'a plus de fonds à leur consacrer. De plus, avec le chômage de masse que provoque la crise, le Canada n'a plus besoin de cette main-d'œuvre.

Qu'arrive-t-il alors aux enfants qui ont été ainsi déplacés de la métropole vers ses colonies ? La très grande majorité des *Home Children* envoyés au Canada, où ils ont grandi, travaillé ou fondé une famille à leur tour, vont y rester de manière définitive. D'origine britannique, ils ne constituent pas vraiment des immigrants aux yeux de la loi et du gouvernement fédéral. Ce statut, et l'oubli où a rapidement sombré le programme qui les a amenés au pays, les ont en quelque sorte invisibilisés dans l'histoire récente du Canada. Pourtant, on l'a vu, ces enfants sont très nombreux. Ils ont souvent fait d'importantes contributions sur le plan social, économique ou politique. Ils ont notamment été très nombreux à servir dans les forces armées canadiennes durant les deux guerres mondiales. Il est possible que ce phénomène témoigne de la volonté d'échapper à leur famille d'adoption, de la recherche d'une nouvelle famille au sein de l'armée ou alors d'une volonté de retourner vers leur lieu de naissance en allant combattre pour la métropole britannique. Quoi qu'il en soit, on estime que ce sont plus de 10 000 de ces *Home Children* canadiens qui s'engagent sous les drapeaux entre 1914 et 1918. Deux d'entre eux, Claude Nunney et Walter Rayfield, obtiennent la Victoria Cross, la plus haute distinction que peut recevoir à l'époque un soldat canadien. Certains historiens estiment même qu'à l'aube du XXI^e siècle, près de 10 % des Canadiens descendraient d'enfants issus du programme. Ils font indiscutablement partie de l'histoire du Canada, même si on en retrouve peu de traces dans la mémoire collective.

Se souvenir des British Home Children

À bien des égards, on peut qualifier les *Home Children* de minorité invisible dans l'histoire du Canada. Alors que des efforts considérables, et parfaitement justifiés, ont été faits pour mettre en lumière le traitement réservé par la société et le gouvernement canadiens aux enfants autochtones dans les pensionnats ou encore aux immigrants appartenant à des groupes racisés, les *Home Children* - qui se sont rapidement fondus dans la majorité canadienne-anglaise - n'ont pas beaucoup attiré l'attention.

C'est seulement à partir de la fin des années 1980, en Australie, qu'on commence à raviver le souvenir de ce programme et qu'on en dénonce la teneur et les effets, en grande partie grâce aux efforts entrepris par des groupes

composés de ces enfants ou de leurs descendants. Mais, alors que les gouvernements de l'Australie et de la Grande-Bretagne présentent leurs excuses en 2009 et 2010, comme on l'a vu, le ministre conservateur canadien Jason Kenney refuse de présenter de telles excuses en 2010, prétextant que l'affaire n'intéresse pas le grand public. L'idée d'une année des *Home Children* et un timbre commémoratif viennent remplacer ces excuses.

En 2017, Gilles Duceppe, chef du Bloc québécois, remet de l'avant l'idée de présenter de telles excuses, sans succès. Tout de même, Bibliothèque et Archives Canada a mis en ligne et en valeur une partie importante de la documentation dont elle dispose sur cet épisode, notamment des listes de passagers et des rapports d'inspection de la direction canadienne de l'immigration sur les *Home Children*. Puis, l'Ontario a fait du 28 septembre une journée annuelle consacrée à la mémoire de ces enfants. Enfin, en Grande-Bretagne, Perry Snow, lui-même fils d'un de ces petits immigrants, a créé en 2000 un registre public des *Home Children*, qui contient plus de 60 000 noms. Bref, il y a encore beaucoup à faire pour écrire l'histoire et raviver la mémoire de cet épisode méconnu de l'histoire du Canada et de son inscription dans l'espace impérial britannique.



Un garçon labourant la terre à la ferme industrielle du Dr Barnardo à Russel, au Manitoba, vers 1900. Bibliothèque et Archives Canada, PA-117285.

Pour en savoir plus

Kenneth Bagnell, *The Little Immigrants. The Orphans Who Came to Canada*, Toronto, Dundurn, 2001, 239 p.

Marjorie Kohli, *The Golden Bridge. Young Immigrants to Canada, 1833-1939*, Toronto, Natural Heritage Books, 2003, 462 p.

Roy Alfred Parker, *Uprooted. The Shipment of Poor Children to Canada, 1867-1917*, Bristol, Olicy Press, 2010, 354 p.

Joy Parr, *Labouring Children. British Immigrants Apprentices to Canada, 1869-1924*, Toronto, University of Toronto Press, 1994, 200 p.

La fondation de la Caisse populaire de Lévis : aux sources du Mouvement Desjardins

David Camirand, Société Alphonse-Desjardins

Le 6 décembre 1900, une centaine de citoyennes et citoyens sont réunis dans les locaux de la succursale lévisienne de la Société des Artisans canadiens-français, rue Eden (renommée plus tard l'avenue Bégin), à Lévis. Cette réunion a pour but de « prendre connaissance des statuts et règlements préparés [...] en vue de la création d'une société coopérative d'épargne et de crédit à capital variable et à responsabilité limitée¹ ». Devant l'auditoire, Alphonse Desjardins (1854-1920) expose le projet qu'il élabore depuis plus de deux ans. À la fin de la soirée, 132 personnes signalent leur intention de devenir membre en souscrivant au moins une part sociale. La Caisse populaire de Lévis est née. Sans le savoir, Alphonse Desjardins venait de jeter les bases de ce qui allait devenir l'un des plus importants groupes financiers coopératifs au monde. Retour sur les débuts de ce pilier de l'économie québécoise.



Portrait d'Alphonse Desjardins, probablement dans les années 1880. Archives du Mouvement Desjardins.

Les ravages de l'usure

Le 6 avril 1897, Michael Joseph Francis Quinn, député conservateur de la région de Montréal, se lève de son siège à la Chambre des communes et dépose le projet de loi, le bill no 15 modifiant la loi concernant l'intérêt. Il avait comme objectif de rendre illégaux les prêts usuraires en fixant à 6 % par année le taux d'intérêt exigible sur les prêts octroyés par des institutions ou des prêteurs privés. Pour justifier le dépôt de ce projet de loi, Quinn explique : « Il s'est présenté par tout le pays, surtout dans la ville de Montréal, des cas où l'on a perçu des intérêts équivalant presque à 3 000 pour 100 par année. Il y a eu, il n'y a que quelques jours, à Montréal, un cas remarquable où un homme qui avait emprunté \$150, a été poursuivi et condamné à payer, en intérêts, la somme de \$5,000 sur ce capital de \$150². »

Présent dans l'assistance, le sténographe lévisien Alphonse Desjardins est particulièrement intéressé par cette question. Ancien journaliste et militant politique, Desjardins est bien au fait des réalités socioéconomiques de ses compatriotes. Issu d'une famille nombreuse et modeste, il a lui-même vécu les effets de la pauvreté. Il devra son éducation à une mère dévouée et à la charité des religieux du Collège de Lévis. La question de l'usure le touche particulièrement. Il le dira d'ailleurs lui-même plus tard, le dépôt de ce projet de loi par le député Quinn sera le point de départ d'un long travail de recherche et de réflexion : « Ce furent ces tristes révélations qui nous amenèrent à approfondir ce problème et nous engagèrent à étudier les moyens de la résoudre³. »

Les services financiers à la fin du XIX^e siècle

La question des prêteurs usuraires était le symptôme d'un problème beaucoup plus large, soit celui du manque d'accessibilité aux services financiers de base pour une grande partie de la population. En 1901, le Québec compte 121 succursales bancaires sur son territoire. Cela dit, l'accessibilité aux services bancaires est moindre dans le Québec francophone que dans le reste du Canada de

1. Caisse populaire de Lévis, *Procès-verbaux des assemblées générales des sociétaires*. Séance de fondation, 6 décembre 1900.
2. *Compte rendu officiel des débats de la Chambre des communes*, 6 avril 1897, 8^e Législature, 2^e Session : Vol. 1, p. 468.
3. Alphonse Desjardins, *La Caisse populaire II*, Montréal, École sociale populaire, n° 12, 1912, p. 4.

même que dans le Québec anglophone. L'historien Ronald Rudin remarque que les banques canadiennes détenues majoritairement par des intérêts anglophones font peu d'effort pour développer les marchés francophones⁴. Pour combler le vide, des banques francophones se développent plus largement sur le territoire du Québec. Parmi celles-ci, notons la Banque d'Hochelega, la Banque Provinciale, et la Banque Nationale, qui comptent cumulativement 47 succursales toujours en 1901⁵. Offerts dans les principaux centres urbains de la province, les services bancaires sont inaccessibles dans plusieurs régions et campagnes du Québec. La population de Lévis, au compte de 7 783 personnes en 1901, fait partie de celle qui n'a pas accès à des services bancaires.

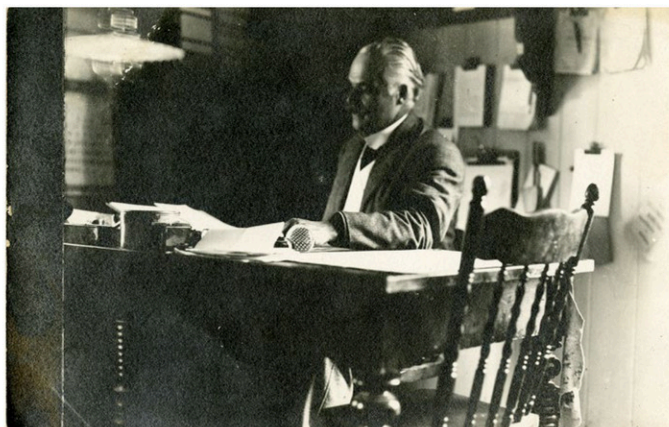
Au-delà de l'accessibilité physique, la nature des services qu'offrent les institutions financières constitue aussi un problème majeur pour plusieurs. En effet, les banques de l'époque, autant les anglophones que les francophones, sont principalement des banques d'affaires. Souvent fondées par d'importants entrepreneurs, elles servent surtout à financer la grande entreprise. La Loi sur les banques, sanctionnée par le parlement canadien en 1871, limite aussi leur capacité à offrir des services aux particuliers. Elle interdit notamment aux banques de faire des prêts hypothécaires et des prêts de moins de 500 \$. Il faudra attendre les années 1950 et 1960 pour voir ces institutions investir pleinement le marché des services aux particuliers⁶.

Par conséquent, dans le système bancaire de l'époque, le rôle des petits épargnants se limite à alimenter les banques en liquidité. « Elles [les banques] prêtent à une clientèle qui se recrute principalement dans les grandes industries et le commerce. L'humble ouvrier ou cultivateur, qui dépose chez elle, n'a que son argent : d'emprunt, jamais⁷. » Or, comme le souligne l'historien Pierre Poulin, le crédit est, dans la pensée de Desjardins, essentiel aux activités productives et au développement économique des individus et des collectivités⁸.

La coopération comme solution

Dans les mois qui suivent le dépôt du projet de loi de Quinn, Desjardins profite de ses temps libres et de son accès privilégié à la Bibliothèque du Parlement pour se renseigner sur de possibles pistes de solutions. C'est

lors de l'une de ses visites dans le bâtiment néogothique inspiré des abbayes du Moyen-Âge que Desjardins tombe sur un ouvrage du coopérateur Henry William Wolff. Fondateur et coprésident de l'Alliance coopérative internationale, Wolff publie, en 1893, *People's banks: A Record of Social and Economic Success* dans lequel il présente les activités de différentes institutions financières coopératives qui se sont développées en Europe depuis le milieu du XIX^e siècle. Intrigué par cette lecture, Desjardins communique avec Wolff, qui le met en contact avec plusieurs acteurs importants du monde coopératif européen. Cette démarche mène de volumineuses et riches correspondances qui permettent au Lévisien de parfaire ses connaissances sur les caisses rurales et les banques populaires des Allemands Friedrich Wilhelm Raiffeisen et Franz Hermann Schulze-Delitzsch ainsi que sur celles de l'Italien Luigi Luzzatti et du Français Charles Rayneri, pour ne nommer que ces institutions.



Alphonse Desjardins à sa table de travail, probablement vers 1907. Archives du Mouvement Desjardins.

Alphonse Desjardins n'était pas complètement étranger au concept de l'entreprise coopérative. Depuis le milieu du XIX^e siècle, des compagnies mutuelles, particulièrement des mutuelles d'assurance, voyaient le jour au Québec. Desjardins s'implique d'ailleurs dans la Société de construction permanente de Lévis, qui avait comme objectif de faciliter l'accès à la propriété pour la classe ouvrière⁹. Il puisera d'ailleurs dans le milieu mutualiste lévisien d'importants appuis pour son projet. Ce que découvre Desjardins lors de ses recherches européennes, c'est une façon d'appliquer les principes coopératifs aux activités bancaires. Homme studieux et rigoureux –

4. Ronald Rudin, *Banking en français. The French Banks of Quebec, 1835-1925*, Toronto, University of Toronto Press, 1985, p. 15.
5. Ibid., p. 17.
6. Pierre-Olivier Maheux, *L'histoire de la coopération dans le Mouvement Desjardins*, Lévis, Les Éditions Dorimène, 2020, p. 25.
7. Alphonse Desjardins, *Les caisses populaires, Le Congrès de la Jeunesse à Québec en 1908*.
8. Pierre Poulin, *Histoire du Mouvement Desjardins. Tome 1, Desjardins et la naissance des caisses populaires*, Montréal, Québec/Amérique, 1990, p. 88.
9. Guy Bélanger, *Alphonse Desjardins, 1854-1920*, Québec, Septentrion, 2012, p. 34-35.

comme en témoigne les centaines de pages de notes de lecture présentes dans son fonds d'archives – il analyse les fonctionnements des différents modèles coopératifs européens pour en retirer les aspects les plus susceptibles de s'appliquer à la société canadienne-française de l'époque.

Ainsi pour Desjardins, c'est par la coopération – il disait à l'époque l'association – que les classes populaires pourront améliorer leur situation économique en palliant leur faiblesse individuelle par la force du nombre. La mission de la Caisse populaire de Lévis est donc de favoriser « l'indépendance économique » de ses membres en leur donnant accès à des services financiers¹⁰. Plus précisément, il s'agit d'organiser un système de crédit populaire en regroupant l'épargne populaire.

En plus de cette mission, Alphonse Desjardins a inscrit dans les documents de fondation de la Caisse populaire de Lévis que la société a pour but :

de protéger ses membres contre les revers de fortune;

de leur venir en aide par l'usage sage et prudent du crédit;

de combattre l'usure au moyen de la coopération;

de permettre aux personnes dépourvues de fortune d'accéder à ses services;

de féconder l'esprit d'initiative et le travail local, industriel ou agricole;

de répandre parmi ses membres la connaissance pratique des principes élémentaires de la science économique¹¹.

Les débuts de la Caisse populaire de Lévis

Les activités de la Caisse populaire de Lévis démarrent le 23 janvier 1901 soit un peu plus d'un mois après son assemblée de fondation. Les débuts sont modestes. Sans véritable moyen financier, la caisse a les allures d'une entreprise artisanale. Les historiens Guy Bélanger et Claude Genest parlent d'ailleurs des premières années d'activités comme d'une « phase expérimentale¹² ».

Alphonse Desjardins cumule les postes de président du conseil d'administration et de gérant de la Caisse de Lévis.

Comme les autres dirigeants de la caisse, il effectue le travail bénévolement. Pour pourvoir aux besoins de sa famille, il doit continuer d'occuper son travail de sténographe. Absent six mois par année, il compte sur l'aide d'autres membres de la caisse pour occuper, par intérim, le poste de gérant. À cet égard, il faut souligner l'apport majeur de Dorimène Desjardins (1858-1932), qui assure l'intérim de 1903 à 1906.

De plus, la Caisse peut utiliser un local prêté par les dirigeants de la succursale lévisienne de la Société des Artisans canadiens-français sur la rue Eden à Lévis. Les membres peuvent effectuer leurs transactions les lundis, les mercredis et les samedis soir. D'autres choisissent plutôt de se rendre directement à la résidence familiale des Desjardins, idéalement située près de l'église Notre-Dame-de-la-Victoire, pour y effectuer leurs transactions. Pour faciliter l'accès aux services pour les membres, notamment ceux et celles qui habitent plus loin, des percepteurs sont nommés afin de collecter leurs dépôts et éventuellement leurs versements de remboursement de prêt. Il semble d'ailleurs que les premières transactions de l'histoire de la caisse aient été faites de cette manière, comme le démontre l'étude du premier registre de la caisse, qui suggère qu'Alphonse Desjardins parcourut, dans les premières journées, quelques rues lévisiennes afin de collecter les parts sociales de membres habitant un même pâté de maisons¹³.

Contrairement à de nombreuses institutions financières de l'époque qui imposaient le dépôt d'un montant minimal, la Caisse populaire de Lévis accepte tous les dépôts même les plus modestes. La « petite économie [est] la seule praticable pour l'immense majorité¹⁴ », rappelle Desjardins. Au terme du premier mois d'activité, les dépôts à la Caisse de Lévis totalisent 242,80 \$.

Un premier prêt est octroyé en mars 1901. Il s'agit d'un prêt de 50 \$ consenti à Olivier Jacques, un marbrier de Lévis qui exploite une entreprise de pierres tombales. Ce type de prêt cadre parfaitement avec la vision d'Alphonse Desjardins. Ainsi, la Caisse de Lévis favorise l'octroi de petits prêts aux gens normalement exclus par les autres institutions financières. La première limite de prêt est fixée à 100 \$. Elle augmentera avec la progression de l'actif de la caisse. De plus, la caisse innove en permettant aux membres de rembourser leur prêt par versements hebdomadaires, bimensuels ou mensuels plutôt que

10. Caisse populaire de Lévis, *Statuts de la caisse de Lévis*, 1900. Archives du Mouvement Desjardins.

11. Ibid.

12. Guy Bélanger et Claude Genest, *La Caisse populaire de Lévis 1900-2000. Là où tout a commencé*, Lévis, Éditions Dorimène, 2000, p. 59.

13. Ibid., p. 59-60.

14. Alphonse Desjardins, *L'union des forces sur le terrain économique*, La Vérité, 8 octobre 1910.

d'avoir à le rembourser complètement à l'échéance comme il était coutume à l'époque¹⁵.

Afin de pouvoir octroyer du crédit à de petits emprunteurs qui n'ont pas de garanties sans nuire à la viabilité de la caisse, Desjardins emprunte à l'Italien Luigi Luzzatti le concept de « capitalisation de l'honnêteté » selon lequel « la valeur [morale] de l'emprunteur lui-même fait partie inhérente de la garantie que cherche et accepte l'association [la caisse]¹⁶ ». Ainsi un membre ne pouvant offrir de garanties financières pour son prêt peut tout de même l'obtenir à condition d'« être honnête, bon payeur, sobre, rangé dans ses habitudes, industriel et bon travailleur¹⁷ ». Fortement imprégnée des valeurs chrétiennes de l'époque, cette « garantie morale » offrait une protection contre les mauvais payeurs. Pour évaluer la « valeur » des nouveaux membres, la caisse – comme toutes les autres caisses qui suivront – limite au territoire des paroisses catholiques l'espace dans lequel elle recrute afin d'avoir une meilleure connaissance de ses membres potentiels. Elle demande aussi que deux autres personnes se portent garantes de la valeur morale de l'emprunteur.

L'emprunteur doit aussi justifier la raison de son prêt. Comme le souligne l'historien Pierre-Olivier Maheux : « La caisse ne cherche pas à placer ses fonds, mais à améliorer la condition de ses membres¹⁸. » Ainsi seuls les prêts que l'on juge bénéfiques pour la situation financière du membre seront accordés. Desjardins nomme « prêts productifs » les prêts qui servent à l'artisan ou à l'agriculteur pour se procurer des outils pour leurs travaux et ceux qui permettent l'achat comptant de biens de consommation essentiels, l'achat ou la rénovation d'une propriété¹⁹ et la consolidation de dettes existantes.

Alphonse Desjardins évoquera fréquemment les lents débuts de la Caisse populaire de Lévis. Au terme de sa première année d'activité, les 721 membres détiennent un maigre actif de 4 935 \$. De toute évidence, les sociétaires font preuve de retenue²⁰. On se questionne probablement sur la viabilité de l'entreprise. On met en doute l'expérience du couple Desjardins dans le domaine financier²¹. De plus, la panique bancaire de 1899, qui avait vu la fermeture de la Banque Ville-Marie et la réorganisation d'autres banques, est toujours présente dans la mémoire des Canadiens français. Elle joue certainement dans la méfiance de

plusieurs à l'égard de la nouvelle coopérative. Malgré tout, la Caisse de Lévis progresse à un rythme soutenu. Après six années d'existence, elle possédait un actif de 43 529 \$ en plus d'avoir consenti des prêts totalisant 190 000 \$²².

Dorimène Desjardins et l'importance des femmes

Les hommes ne sont pas les seuls à pouvoir devenir membre de la caisse. Les femmes peuvent, elles aussi, devenir membres de la coopérative lévisienne. Conformément aux dispositions du Code civil de l'époque, elles sont cependant admises à titre de membres auxiliaires seulement. Elles doivent obtenir l'assentiment de leur mari pour devenir membres et pour obtenir du crédit. Elles ne peuvent pas non plus participer à la vie démocratique de la caisse : elles ne peuvent voter ni être élues²³. Les femmes vont pourtant jouer un rôle majeur dans l'histoire des caisses, notamment Dorimène Desjardins, considérée comme la cofondatrice du Mouvement Desjardins.



Dorimène Desjardins accompagnée de deux de ses filles, Albertine et Anne-Marie, ainsi que de l'une de ses petites-filles, Cécile Lamontagne. Albertine, tout comme sa sœur Adrienne et son frère Raoul, participera, elle aussi aux activités de la Caisse populaire de Lévis. Archives du Mouvement Desjardins, 1921.

15. Maheux, *Histoire de la coopération*, p. 27.

16. Ibid., p. 26.

17. Caisse populaire de Lévis, *Statuts de la caisse de Lévis*.

18. Maheux, *Histoire de la coopération*, p. 27.

19. Poulin, *Histoire du Mouvement Desjardins. Tome II, La percée des caisses populaires*, Montréal, Québec/Amérique, 1994, p. 239.

20. Poulin, *Histoire du Mouvement*, tome 1, p. 144.

21. Bélanger et Genest, *La Caisse populaire*, p. 71.

22. Poulin, *Histoire du Mouvement*, tome 1, p. 144.

23. Bélanger et Genest, *La Caisse populaire*, p. 52.

Engagée dans le projet depuis le tout début, Dorimène Desjardins comprenait parfaitement la vision de son mari. En plus d'être sa confidente, elle aurait participé de façon informelle aux travaux préliminaires à la fondation de la caisse. Cette connaissance lui vaudra de devenir la gardienne de la mémoire de son mari après le décès de Desjardins en 1920. Entre 1903 et 1906, on lui confie la gérance par intérim. Elle voit à la perception des dépôts et au maintien des livres de comptabilité. De toute évidence, Dorimène s'acquitte parfaitement de cette tâche comme le démontre une résolution du conseil d'administration qui mentionne « le zèle et le dévouement qu'elle a apportés à promouvoir, même au prix de grande gêne et de grands inconvénients personnels, les meilleurs intérêts de la Société²⁵ ».

Au cours des décennies suivantes, de nombreuses femmes se feront les émules de Dorimène. Celles que l'on surnommait les « travailleuses de l'ombre » seront une force tranquille qui permettra aux caisses populaires de fonctionner partout au Québec.

Le développement des caisses populaires

Un obstacle majeur à l'expansion des caisses est l'absence de reconnaissance légale pour les caisses populaires. Contrairement aux banques, aucune loi fédérale n'encadrerait les entreprises coopératives au Canada. Devant ce manque dans la législation, Desjardins se montre prudent et limite le développement. Il procède à la fondation de seulement trois autres caisses dans les villes actuelles de Lévis, de Québec et de Gatineau. Sans encadrement légal, les dirigeants des caisses se retrouvent personnellement responsables des avoirs des membres.

Dès 1902, Desjardins profite de son accès aux parlementaires canadiens pour faire avancer l'idée que le Canada se dote d'une loi spécifique afin d'encadrer les institutions financières coopératives. Au cours des sept années suivantes, il trouvera des appuis chez le gouverneur général Albert Henry George Grey et chez plusieurs députés comme Frederick DeBartzch Monk et Henri Bourassa qui l'aideront, sans succès cependant, dans trois tentatives qui mèneront au dépôt de deux projets de loi en 1906 et 1908. Ces échecs s'expliquent en partie par le lobby de groupes d'intérêt, particulièrement celui de l'Association des marchands détaillants, qui craignait la concurrence de coopératives de consommation²⁶ et dont certains membres offraient du crédit au comptoir.

En parallèle à ses démarches au parlement fédéral, Alphonse Desjardins tâte le terrain du côté provincial où il obtient une meilleure écoute. Une première loi encadrant les coopératives agricoles avait déjà été adoptée en 1902. Comptant là aussi sur des appuis de taille, dont celui du premier ministre Lomer Gouin et du cardinal Louis-Nazaire Bégin, Desjardins participe activement à l'écriture du projet de loi présenté officiellement le 28 février 1906 et sanctionné le 9 mars suivant. La Loi sur les syndicats coopératifs ouvre le chemin au déploiement des caisses populaires partout au Québec.



La Caisse populaire de Maria en 1908. À l'image de plusieurs caisses de l'époque, elle est située dans une maison privée avec des heures d'ouverture limitées. Archives du Mouvement Desjardins.

Dès 1907, Desjardins répond aux différentes communautés qui veulent mettre sur pied une caisse populaire. Devant les demandes grandissantes qui l'accaparent de plus en plus, il organise, à partir de 1910, des voyages de fondations

24. Guy Bélanger, *Dorimène Desjardins, 1858-1932. Cofondatrice des caisses populaires Desjardins*, Lévis, Éditions Dorimène, 2008, p. 31.

26. Poulin, *Histoire du Mouvement*, tome 1, p. 103 à 142.

27. Ibid., p. 154.

en séries dans des comtés voisins. En 1912, il établit un record avec la fondation de 29 nouvelles caisses en une seule année²⁷. Au total, il participera à la fondation de 136 caisses au Québec, mais aussi 19 en Ontario et neuf aux États-Unis dans des communautés francophones.

Principalement concentrées à l'est de Trois-Rivières, les caisses populaires sont présentes autant en milieu rural qu'en milieu urbain, y compris Montréal, qui voit la fondation d'une première caisse en 1908. Ces nouvelles institutions sont gérées bénévolement par des dirigeants élus parmi les membres. Souvent situées dans des maisons privées, elles fonctionnent grâce au dévouement des gérants et des membres de leurs familles, dont plusieurs femmes, comme nous l'avons noté précédemment. Elles reprennent ainsi le modèle de la Caisse de Lévis pendant ses premières années d'existence.

Gravement malade, Desjardins doit cesser ses voyages en 1915. Dorénavant, des collaborateurs verront à participer à la fondation des caisses. Il se consacre dès lors à l'encadrement des caisses existantes et met aussi sur pied un projet de fédération et de caisse centrale capable d'offrir aux caisses le soutien nécessaire à leurs opérations.

Cloué au lit pendant de longue période, il n'aura pas le temps d'implanter ce projet. Il décède le 31 octobre 1920.

« La grandeur future »

« La modestie des débuts n'est pas un obstacle à la grandeur future. » Cette citation d'Alphonse Desjardins, maintes fois reprise par ailleurs, illustre bien la progression que connut le Mouvement Desjardins. La mort des fondateurs ne marque pas la fin d'une aventure, elle représente plutôt une étape dans une longue série de transformations que connaîtra la coopérative financière en 125 ans. Au cours des décennies suivantes, la mémoire d'Alphonse et de Dorimène Desjardins reste bien présente. Objet de nombreuses commémorations au Québec et dans le reste de l'Amérique du Nord, le travail d'Alphonse et de Dorimène Desjardins est toujours reconnu 125 ans plus tard. Il ne faut cependant pas oublier celui des milliers de bénévoles et de travailleuses et travailleurs qui prirent le relais du couple lévisien pour mener à bien leur projet. Les petites caisses « artisanales » des débuts font dorénavant partie d'un groupe financier coopératif intégré, le sixième en importance au monde, dont l'actif atteint, en 2023, les 422 G\$. De toute évidence, la modestie des débuts...

Ordre du jour | 62^e assemblée générale annuelle | SPHQ

1. Ouverture de l'assemblée
2. Élection du président d'assemblée
3. Élection du secrétaire d'assemblée
4. Adoption de l'ordre du jour
5. Adoption du procès-verbal de l'assemblée générale de 2023
6. Rapport d'activités 2023-2024
7. Rapport financier
8. Nomination d'un vérificateur
9. Élections au conseil d'administration
10. Divers
11. Levée de l'assemblée

Collaborer et innover pour la réussite des élèves

Mattéo Picone, conseiller pédagogique, CSSPI et **Mathieu Blais**, enseignant, CSSPI

Par un matin d'automne 2019, l'atmosphère était lourde dans le bureau du directeur-adjoint Martin Sigouin. En effet, les nouvelles étaient mauvaises... Le taux de réussite des élèves de l'école secondaire d'Anjou à l'épreuve ministérielle en histoire du Québec et du Canada de juin était peu reluisant. Mathieu Blais, enseignant et Mattéo Picone, conseiller pédagogique, constatent avec déception les résultats. Comment l'expliquer? Que faire? Assurément, ne pas baisser les bras!

Mattéo propose alors des avenues d'interventions à explorer. Rien de magique. Mathieu, toujours volontaire pour aider ses élèves, est attentif aux suggestions. À ce moment, une collaboration se met en place vers un changement de paradigme : passer de celui de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Assurément, il faut faire travailler nos élèves davantage. Aujourd'hui, en 2024, tout a changé dans les cours d'histoire de Mathieu, comme en témoignent les résultats de ses élèves.

C'est que ces dernières années, Mathieu et Mattéo ont décidé de mettre de côté le traditionnel cahier d'exercices qui a fait ses preuves pour désengager les élèves. Ils ont plutôt opté pour la réalisation de situations d'apprentissage ouvertes et complexes, qui demandent à l'élève de s'engager cognitivement pour répondre à une problématique historique. Pour y parvenir, l'élève doit lire un dossier documentaire et réaliser une tâche qui lui permet de traiter cette information. D'abord déstabilisés par ce genre de tâches, les élèves intègrent la routine d'apprentissage et s'engagent à comprendre leur histoire, plutôt qu'à la mémoriser.

Tout au long du processus de création des SAÉ et de la mise à l'essai, Mathieu et Mattéo documentent par des vidéos les progrès qui sont réalisés en classe. C'est important de diffuser cette pratique d'enseignement, d'autant que les élèves y adhèrent. Ces derniers passent donc la majorité de la période de cours à travailler, plutôt qu'à écouter. Rapidement, les évaluations démontrent que leur compréhension a des assises plus solides. Les résultats sont conséquents.

À la fin de l'année 2022, après les affres de la pandémie, Mathieu note des effets inattendus à cette nouvelle méthode d'enseignement puisqu'il agit aussi comme enseignant ressource dans une classe de français. En effet, ses élèves se démarquent aussi en français. Leurs compétences à lire et à écrire se sont rehaussées. Ils sont

plus compétents pour structurer leur pensée dans un texte et plus compétents pour argumenter de façon appuyée. Les transferts se font de l'histoire au français!

Avec cette méthode, qui place les élèves au travail, Mathieu a tout le temps de circuler afin d'aider ceux qui rencontrent des difficultés et pour offrir une rétroaction en direct à l'élève sur les apprentissages qu'il est train de réaliser. Pas le temps d'ancrer des connaissances erronées. Pour la première fois, Mathieu connaît ses élèves comme apprenants, pour la première fois de sa carrière, Mathieu a la conviction qu'il a un impact significatif sur leur réussite.

Mattéo, de son côté, prend des élèves qui éprouvent des difficultés pour faire du dépistage individuel. Où sont les obstacles à leur réussite? En leur faisant réaliser des tâches d'apprentissage ou des évaluations à voix haute, on peut mieux identifier leurs difficultés. La plupart lisent trop rapidement ou ne prennent pas le temps d'étudier leur feuille de notes. Des obstacles sur lesquels nous pouvons les faire travailler.

Mathieu est maintenant convaincu de la pertinence du processus d'apprentissage qu'il met en place. Mattéo, quant à lui, est conforté dans les études qui affirment l'importance de mettre l'élève au centre de ses apprentissages. Cinq ans plus tard, Mathieu et Mattéo travaillent toujours ensemble afin d'améliorer leurs procédés. Ils ajustent leurs pratiques, misent davantage sur certains éléments porteurs de réussite et continuent de faire une différence chez leurs élèves.

En quoi consiste ces SAÉ et ce processus d'apprentissage?

1. La démarche historique

La démarche historique est une assise de notre discipline, malheureusement trop peu exploitée en classe. Évidemment, les cahiers des maisons d'éditions ne la considèrent pas, encarcantés dans un mode d'apprentissage dépassé. Pour ce faire, il faudrait amener les élèves à s'engager dans une démarche de recherche. Comment concilier cet incontournable avec les contraintes de classe et de temps? La solution nous est apparue rapidement : développer des situations d'apprentissage ouvertes et complexes pour chacun des thèmes au programme.

Ces SAÉ sont structurées à partir de la démarche historique, avec une problématique, une étape de recherche et

une réponse. La démarche historique fait donc office de démarche d'apprentissage. Nous sommes conscients que cette démarche est incomplète. Il a fallu faire des choix et accepter certains deuils, tel que l'étape de l'hypothèse, pourtant intéressante. Malheureusement, l'épreuve unique évalue d'abord la mémorisation des connaissances et non pas les compétences des élèves à comprendre et expliquer des réalités historiques...

La problématique historique sert d'intention d'apprentissage. Chacune des SAÉ a une à trois intentions d'apprentissage. Le plus souvent, elles sont formulées de façon ouverte pour que l'élève ait à prendre position. Certaines sont fermées, selon les thèmes et les connaissances à traiter. Circonscrire et formuler les problématiques historiques, donc les intentions d'apprentissage, a certainement été l'exercice le plus difficile dans l'échafaudage de cette planification de SAÉ.

Elles sont donc présentées aux élèves comme un problème à résoudre ou une enquête à mener. Il est important de négocier le sens de ces intentions d'apprentissage avec les élèves. Ils doivent impérativement comprendre ce qu'ils ont à apprendre avant de s'engager dans la démarche de recherche. Ces problématiques historiques servent aussi d'outil de régulation pour les élèves. S'ils sont capables de répondre à ces questions, c'est qu'ils ont assurément appris ce qu'ils avaient à apprendre et compris ce qu'ils avaient à comprendre. Au fil des ans, nous réalisons aussi que ces intentions d'apprentissage sont aussi semblables aux questions de l'épreuve unique. Au bout du compte, même si les mots diffèrent, l'objet des questions est assez similaire. C'est une source de motivation supplémentaire pour les élèves qui sont conscients de la valeur de ces tâches pour la réussite de l'examen.

Après la problématique, l'élève est mis devant une mise en contexte. Celle-ci explique pourquoi ce thème est à l'étude dans le continuum historique et cible l'angle d'entrée avec lequel nous allons aborder ce thème. Là encore, il est important que l'élève comprenne bien pourquoi et comment il abordera ces problématiques en négociant le sens de ce court texte.

Par la suite, on présente la tâche d'apprentissage, c'est-à-dire l'activité qui permet de traiter l'information du dossier documentaire. Ces tâches sont très variées, mais elles ont toutes comme objectifs d'amener l'élève à synthétiser l'information du dossier documentaire, à la classer et à prendre positions au besoin.

Le dossier documentaire a été écrit par Mattéo et validé par Mathieu. Il y a peu de sources premières. Le dossier documentaire sert de manuel. Toutes les connaissances au programme sont traitées, mais sous l'angle ou au service

des problématiques historiques de chacune des SAÉ. L'élève y trouve donc un sens particulier qui lui permet de répondre aux questions.

Finalement, la SAÉ se termine par une question synthèse, identique à la problématique principale, où l'élève doit démontrer sa compréhension. Ce n'est pas toujours une question qui exige une réponse écrite du type de la compétence 2 ou qui exige une prise de position explicite. Il y a plusieurs variantes en fonction du thème et de la complexité de la problématique. Assurément, les élèves ont à rédiger des réponses longues plus de 20 fois dans l'année. Il n'en demeure pas moins que ce médium contraint l'élève à structurer sa pensée et à puiser dans le dossier documentaire afin de justifier son point de vue. Ce type de question est le plus à même d'illustrer le niveau de compréhension de l'élève.

2. L'apprentissage en entonnoir

Une autre caractéristique de cette planification est le traitement à 3 étapes de l'information. La première consiste à réaliser la SAÉ. La seconde est l'attribution d'une feuille de note qui synthétise et organise l'information essentielle de chacun des thèmes liés aux SAÉ. La dernière est la production, par l'élève, d'une feuille synthèse pour chacune des 4 périodes historiques.

La seconde étape est la remise d'une feuille synthèse déjà complétée pour chacun des thèmes. Elle sert à valider les réponses de l'élève dans la SAÉ correspondante, à étudier chacun des thèmes, à retrouver l'information essentielle rapidement et à identifier les mots clés permettant de produire la feuille synthèse de chacune des périodes historiques. Le contenu de cette feuille de notes est incompréhensible pour les élèves qui n'ont pas fait la SAÉ correspondante. Elle sert donc d'appui ou de complément à la réalisation de la SAÉ. Cette feuille sert de référence rapide si l'élève a besoin d'aller retrouver de l'information.

La troisième étape consiste à produire une feuille de notes pour chacune des périodes historiques. Cette feuille doit être faite par l'élève cette fois-ci. On peut la faire en groupe aussi. Pour chaque thème, il faut identifier des mots clés ou des expressions qui résument les éléments essentiels de connaissances à retenir. C'est un exercice qui demande une bonne compréhension des thèmes et la capacité à identifier des mots signifiants pour l'élève. Chaque élève peut donc avoir des mots clés différents. Le but est de traiter l'information une troisième fois afin qu'elle s'ancre dans la mémoire à long terme de l'élève jusqu'à l'épreuve unique. À la fin de l'année, l'élève se retrouve donc avec 5 à 7 pages à étudier. Comme ces feuilles sont utilisées toute l'année pour préparer les examens en cours d'apprentissage, les élèves se les approprient, les modifient, les ajustent,

les retranscrivent, les mémorisent. La mémorisation des connaissances essentielles est extrêmement importante. C'est le corpus de base qui leur permettra de répondre à la majorité des questions de l'épreuve unique. Chacune des 4 feuilles synthèse devraient être disponibles en version électronique afin de faciliter sa rédaction à l'ordinateur. Les feuilles sont plus lisibles ainsi et on peut y mettre davantage de mots-clés, voire modifier la mise en page afin d'agrandir les espaces.

Chacune des trois étapes permet de traiter la même information de façon différente, tout en la réduisant à sa plus simple expression dans la feuille de note synthèse. Dans la SAÉ, le dossier documentaire explique de façon exhaustive les éléments à apprendre. Dans la feuille de notes par thème, on organise et synthétise les informations essentielles avec des explications de base. Finalement, la feuille de notes synthèse, par période historique, permet d'avoir un portrait de l'ensemble de la matière sur une page ou deux. Chacune des étapes favorise la compréhension et le traitement de l'information et est interdépendante des deux autres. Cet apprentissage en entonnoir permet de bien préparer les élèves aux exigences de l'épreuve unique.

3. La lecture et l'écriture comme mode d'apprentissage

Dans le contexte pédagogique décrit ci-dessus, la lecture et l'écriture deviennent des compétences à mobiliser au quotidien. Heureusement! En effet, ce sont trop souvent des compétences lacunaires, même en 4^e secondaire. Le choc est brutal en début d'année lorsque les élèves réalisent qu'ils devront faire l'effort de lire et d'écrire plus de 50 minutes par période du jour 1 au jour 180. Ils ont été habitués à écouter, ou à faire semblant, même pas des fois... Comme j'aime à le dire aux enseignants et enseignantes que j'accompagne : « plus tu parles, moins ils apprennent ». C'est une vérité de la palisse qui ne semble pourtant pas être encore mise en pratique partout.

La lecture et l'écriture sont profitables au traitement en profondeur de l'information, puis à l'organisation de toute cette masse de connaissances nouvelles, donc à l'ancrage dans la mémoire à long terme. Il n'y a pas de miracle dans tout ça. L'engagement cognitif des élèves à lire et écrire est observable tout au long de la période par des traces telles que l'annotation du dossier documentaire, la réalisation de la tâche d'apprentissage, les réponses aux questions et la réalisation de la feuille synthèse. On peut même valider en direct leur activité cognitive en corrigeant le tir sur la base de ces traces. Au contraire, personne ne peut prouver que l'élève est engagé cognitivement lorsqu'il semble écouter son enseignant(e) : ses pensées sont peut-être (sûrement) ailleurs.

La compétence à exprimer sa pensée par écrit de façon cohérente a aussi comme bénéfice de structurer et d'organiser les contenus historiques dans la mémoire à long terme. Cette exigence cognitive liée à la réalisation des SAÉ décourage certains élèves au départ, mais les engage à moyen terme, puisqu'ils prennent conscience de leurs progrès avec le temps.

Pour accroître les compétences à lire et à écrire de nos élèves, il n'y a pas de nombreuses solutions. Il faut leur offrir des tâches dans lesquelles ils devront les mobiliser. À mes yeux, c'est le plus bel héritage que cette planification laisse à ces élèves, car ils en verront les bénéfices toute leur vie, d'autant plus que la compétence en lecture est celle qui est la plus prédictive de la réussite scolaire. Faisons lire et écrire nos élèves dans toutes les disciplines.

4. Autres éléments

D'autres caractéristiques pédagogiques viennent enrichir cette planification. La page couverture de chacune des SAÉ contient des images liées au thème. Elles peuvent servir de repères culturels et d'outil pour étudier. On retrouve aussi, selon les SAÉ, des espaces dédiés pour y écrire des définitions de concepts clés. Plusieurs éléments de connaissances sont réinvestis dans les SAÉ subséquentes. Certaines SAÉ contiennent des activités liées à l'éducation à la citoyenneté. Finalement, les SAÉ de la dernière période historique permettent de faire une révision de fin d'année en identifiant des événements du passé qui expliquent la réalité sociale du présent.

En conclusion, les études en éducation confirment qu'une bonne pratique pédagogique de base devrait rejoindre environ 80% de nos élèves. Une bonne pratique pédagogique de niveau 2, donc une pratique différenciée et soutenue auprès d'élèves rencontrant des difficultés devrait en rejoindre 10% à 15% supplémentaires. Une fois que l'enseignement avec notre planification est maîtrisé, nous confirmons ces données auprès de nos élèves en classe « régulière ». Les élèves qui ne parviennent pas à réussir sont ceux qui ont un fort taux d'absentéisme ou les quelques-uns qui ne s'engagent pas dans la réalisation des activités. Après 5 ans, nous avons atteint une maîtrise élevée des stratégies d'animation de cette planification. Nous savons où sont les difficultés des élèves et nous maximisons l'usage de la feuille de notes synthèse. Les résultats sont probants pour une école de Montréal, ayant un indice de défavorisation de 10, en milieu pluriethnique et d'accueil de nouveaux arrivants. Nous sommes fiers de voir nos élèves s'engager autant dans leurs apprentissages et de pouvoir faire une différence dans leur parcours scolaire.

Pour toute information complémentaire ou pour avoir accès à ce matériel pédagogique, communiquez avec Mattéo Picone, conseiller pédagogique au CSSPI, à l'adresse courriel suivante : matteo-picone@csspi.gouv.qc.ca

Annexe 1 Liste des intentions d'apprentissage

1.1 Acte d'Union

Pour quels motifs le gouvernement britannique impose-t-il l'Acte d'Union? Quels sont les changements apportés par l'Acte d'union? À qui l'Acte d'Union est-il favorable?

1.2 Gouvernement responsable

Qu'est-ce que le gouvernement responsable? Comment le contexte économique et politique favorise l'obtention du gouvernement responsable dans la Province du Canada en 1848? Que change le gouvernement responsable de 1848?

1.3 AANB

Quelles sont les causes et les étapes de la création de la fédération canadienne? Est-ce que l'AANB fut une bonne chose pour les citoyens du Québec?

1.4 Première phase d'industrialisation

Quelles sont les caractéristiques de la première phase d'industrialisation?

1.5 Mouvements de population

Comment l'industrialisation accroît les mouvements de population au Québec dans la période?

1.6 Industrie forestière et exploitations agricoles

Quelles transformations engendre l'industrialisation sur l'industrie du bois et l'agriculture au Québec dans la période?

1.7 Influence de l'Église catholique

Quelle est l'influence de la religion et de l'Église catholique sur la société québécoise dans la période?

1.8 Affaires indiennes

Quel est le principal objectif des politiques du gouvernement du Canada face aux populations amérindiennes et métisses, dans la période?

1.9 Politique nationale

Comment la *Politique nationale* de Macdonald vise à résoudre la crise économique des années 1870?

1.10 Relations fédérales-provinciales

Comment la structure politique du Canada peut être une source de conflits entre le gouvernement fédéral et les gouvernements provinciaux?

2.1 Le Canada sous Laurier

Est-ce que les politiques de Laurier se distinguent de celles de Macdonald? Quelles en sont les conséquences?

2.2 Le statut du Canada dans l'Empire britannique et les nationalismes

Au tournant du 20^e siècle, comment se manifestent les

différents nationalismes au Canada quant à l'autonomie du pays face à l'Empire britannique?

2.3 La Première Guerre mondiale

Quelles sont les conséquences de la Première Guerre mondiale sur le Canada et ses habitants?

2.4 La deuxième phase d'industrialisation

Comment évolue l'industrialisation au Québec dans la période?

2.5 Développement urbain et mouvement syndical

Comment réagissent les gouvernements, les syndicats et l'Église catholique face aux mauvaises conditions de vie et de travail engendrées par l'industrialisation?

Ces réactions améliorent-elles les conditions de vie et de travail de la population?

2.6 Influence de l'Église catholique

Quelle est l'influence de la religion et de l'Église catholique sur la société québécoise dans la période?

2.7 Luites féministes et culture de masse

Comment le développement des luttes féministes et d'une culture de masse constituent une contre-influence à la culture dominante au Québec dans la période?

2.8 La Grande dépression

Pourquoi la Grande dépression provoque-t-elle la remise en question du capitalisme et du rôle de l'État libéral?

2.9 La Deuxième Guerre mondiale

Le plébiscite de 1942 et la conscription : promesse brisée ou nécessités de guerre?

2.10 Le gouvernement Godbout

Pourquoi les politiques de Godbout provoquent-elles sa défaite électorale aux mains de Maurice Duplessis en 1944?

3.1 Rapports de force en Occident

Après la Deuxième Guerre mondiale, comment le gouvernement fédéral accélère sa modernisation par son implication dans les domaines économique, social et international?

3.2 Période duplessiste

Peut-on affirmer que Maurice Duplessis était un politicien conservateur? Les politiques de Duplessis ont-elles été bénéfiques pour la population et l'économie du Québec?

3.3 - La Révolution tranquille au Québec 1960-1980

Comment les politiques de l'État québécois, entre 1960 et 1980, favorisent-elles la modernisation du Québec? Comment la mise en place d'un État-providence au Québec entre 1960 et 1980 favorise-t-elle l'amélioration des conditions de vie de la population québécoise?

3.4 Comparaison du rôle de l'État québécois sous Duplessis et Lesage

Comment évolue le rôle de l'État québécois entre 1945 et 1966?

3.5 Société de consommation

Comment l'avènement de la société de consommation après la Deuxième Guerre mondiale fit-elle évoluer le mode de vie et les mœurs des Québécois? Comment le développement de la société de consommation participe à la modernisation du Québec?

3.6 Effervescence socioculturelle

Pourquoi la période de la Révolution tranquille est considérée comme une période d'effervescence culturelle? Comment cette effervescence culturelle participe à la modernisation du Québec à partir de 1960?

3.7 Néonationalisme

Quels événements contribuent à la montée d'un nationalisme québécois dans les années 1960? Quelles sont les manifestations du mouvement nationaliste québécois entre 1960 et 1980 et comment participe-t-il à la modernisation du Québec?

3.8 Relations patronales-syndicales

Comment évoluent les relations et les conditions de travail au Québec entre 1945 et 1980? Comment le mouvement syndical participe à la modernisation du Québec dans la période?

3.9 Accroissement naturel

Comment les changements démographiques après 1945 participent à la modernisation du Québec?

3.10 Féminisme

Comment évolue la condition féminine au Québec dans la période? Comment le mouvement féministe participe à la modernisation du Québec?

3.11 Développement régional

Comment les politiques de l'État québécois dans la période favorisent le développement économique des villes et des régions du Québec? Comment le développement économique des villes et des régions participe à la modernisation du Québec?

3.12 Nouveaux arrivants

Comment évoluent les politiques d'accueil des nouveaux arrivants au Québec à partir des années 1960? Comment l'immigration participe-t-elle à la modernisation du Québec à partir des années 1960?

3.13 Autochtones

Comment évoluent les conditions de vie des Autochtones durant la période? Comment le mouvement d'affirmation des nations autochtones participe à la modernisation du Québec?

4.1 - Question linguistique

Est-ce encore nécessaire de promouvoir et de renforcer la protection de la langue française au Québec?

4.2 - Industrie culturelle

Dans le contexte géographique et culturel du Québec, est-ce que l'État québécois doit poursuivre son soutien

financier au développement de notre industrie culturelle?

4.3 - Statut politique du Québec

Est-ce que le statut politique actuel du Québec dans la fédération canadienne satisfait aux particularités historiques et culturelles de la nation québécoise? En observant la trame historique depuis 1840, est-ce que l'idée d'indépendance du Québec reste une avenue possible pour répondre aux aspirations de la nation québécoise? Sinon, quelle autre avenue privilégierais-tu dans le contexte actuel?

4.4 - Évolution sociodémographique

Comment l'évolution sociodémographique au Québec génère-t-elle des enjeux économiques et sociaux?

4.5 - Redéfinition du rôle de l'État

Comment le néolibéralisme transforme-t-il le rôle de l'état? Est-ce que le rôle de l'État, sous le néolibéralisme, est plutôt favorable ou défavorable au développement économique et au bien-être de la population? Comment, au Québec, des acteurs luttent contre les impacts négatifs du néolibéralisme sur les conditions de vie de la population?

4.6 - Mondialisation de l'économie

Est-ce que le libre-échange et la mondialisation de l'économie sont profitables pour le Québec?

4.7-Dévitisation de localités

Est-ce que la dévitalisation de localités ou de régions du Québec est un phénomène irréversible?

4.8 - Relations internationales

Est-ce que la présence et l'action internationale du Canada et du Québec se sont modifiées depuis 1980?

4.9- Égalité hommes-femmes

Peut-on affirmer que l'égalité entre les femmes et les hommes est atteinte aujourd'hui au Québec?

4.10 - Droits des Autochtones

La reconnaissance des revendications autochtones par les gouvernements permet-elle l'obtention de droits supplémentaires pour ces communautés et une réelle amélioration de leurs conditions de vie? Dans le contexte actuel, quelles conditions pourraient favoriser une réconciliation entre les Autochtones et les non-Autochtones?

4.11 - Préoccupations environnementales

Est-ce que notre société en fait assez pour réduire notre empreinte environnementale et pour lutter contre le changement climatique et ses effets?

4.12- Ère de l'information

Sommes-nous mieux informés en cette ère de l'information?



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.

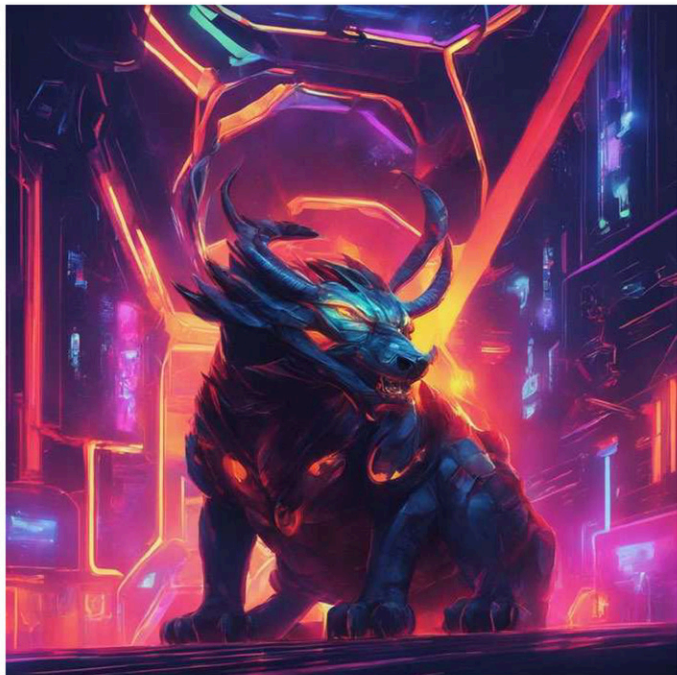
SIX LAURÉATS REÇOIVENT

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

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

L'IA : Dompter la bête afin qu'elle devienne notre alliée

Éric Bédard, enseignant au Collège des Compagnons, Québec



C'est le titre que j'ai donné à un atelier lors du dernier congrès de la SPHQ en octobre dernier. Vous comprendrez ici, que la bête, c'est l'intelligence artificielle. Depuis le lancement de ChatGPT en novembre 2022, le sujet de l'intelligence artificielle générative (IAG) m'a interpellé. En tant qu'enseignant d'histoire, mais aussi titulaire d'un cours de citoyenneté numérique, je traitais déjà en classe des avancées de l'IA avec mes élèves. Toutefois, l'arrivée de ChatGPT a propulsé l'IA dans les salles de classe avec son lot de questionnements, de réflexions et de craintes. C'est ce qui arrive toujours lors des grands bouleversements en éducation. De mon côté, j'ai voulu certes tenir compte de ces éléments, mais plutôt que me protéger contre les problématiques académiques que l'IAG posent, j'ai plutôt choisi d'éduquer mes élèves et de profiter des multiples possibilités que m'offraient l'IAG afin de voir comment je pourrais en faire une alliée, et d'ainsi, dompter la bête...

Avant de me lancer dans l'écriture de ce texte, je me suis posé la question : Est-ce que je demande à ChatGPT (ou tout autre IAG de texte comme *Gemini*, *Claude*, *Copilot*) d'écrire mon texte, puis moi le relire par la suite et d'apporter juste quelques ajustements. La tentation fut forte, car elle m'aurait permis de démontrer la principale utilité de l'IAG selon moi pour les enseignants : me faire sauver du temps!

Toutefois, je n'aurais pas pu aller aussi loin, donner des exemples concrets d'utilisation pédagogique de l'IA, ce qui sera le propos principal de ce texte.

Dès le début de l'année scolaire 2022-2023, une collègue m'interpella afin de me faire part de ses craintes et de savoir comment on pourrait détecter les travaux produits par ChatGPT. Les discussions qui en découlèrent nous menèrent à une première réflexion sur le sujet. Ce qui en ressortit, c'est que plutôt que de se mettre sur la défensive et de vouloir tout contrôler afin de ne pas se faire avoir, on a décidé de monter une activité qui allait démontrer les possibilités qu'offraient l'IAG. Nous avons opté pour une approche éducative afin de sensibiliser nos élèves à une utilisation éthique des IA. Ainsi, nos élèves ont vécu leur [première expérience de commandes sur ChatGPT et autres IAG](#).

Les semaines passèrent et je continuai à me renseigner sur le sujet. Mon collègue Simon Duguay (nous sommes du même centre de services scolaire), créa une première page Facebook sur le sujet : [ChatGPT et IA en éducation](#). Des idées émanaient constamment, mais j'hésitais à faire le grand saut. Puis, j'ai finalement décidé de pousser l'une de ces idées. Je voulais adapter le [jeu de Monopoly](#) pour en faire une activité ludique en lien avec la révolution industrielle dans le cadre du cours d'histoire et éducation à la citoyenneté en 2^e secondaire. La plateforme *Genially* propose un plateau virtuel du jeu que l'on peut modifier. C'est là que ChatGPT, en moins de 20 minutes, m'a permis de :

- trouver le nom de 20 villes industrielles importantes en Angleterre vers 1800
- trouver 50 "événements" de type carte "chance" et "caisse commune"
- trouver le nom de compagnies de chemin de fer et de compagnies minières pour compléter la plateau de jeu.

Quand j'ai terminé les modifications sur le plateau de jeu et de copier-coller les événements dans un logiciel de roue de chance aléatoire, j'avais réalisé mon jeu en 90 minutes! Sans l'IAG, j'en aurais eu pour plusieurs heures de travail de recherche et de montage.

Quelques semaines plus tard, à la suite d'un webinaire du RÉCIT en univers social sur l'utilisation de l'IA en classe d'histoire, j'ai décidé d'expérimenter deux tâches sur des images produites par l'IA. Cette fois, pas besoin de créer l'activité. Elle était là, prête à être utilisée. L'objectif des [tâches du RÉCIT](#) est de développer l'esprit critique des élèves en interprétant les images. En plus des compétences disciplinaires, on travaille par la même occasion la compétence numérique. Ce fut un très bon moment pour travailler ces aspects avec mes élèves, ce que l'on oublie parfois dans le brouhaha quotidien.

Au début de l'année scolaire 2023-2024, lors d'un congrès, j'assiste à un atelier où l'on nous invite à créer une activité pédagogique à l'aide de l'IA. Je me mets les mains sur le clavier et 20 minutes plus tard j'ai :

- un [jeu de rôle](#) d'une période avec 8 personnages de la révolution américaine ayant des perspectives différentes des événements.
- 8 dossiers documentaires comportant : une biographie du personnage, son point de vue sur la révolution américaine et une question à poser à chacun des autres personnages et une image produite par l'IA pour chaque personnage.

L'un de mes objectifs que j'avais demandé de prendre en considération dans mes commandes (prompts) était de tenir compte des six concepts de la pensée historique, d'où la recherche de différents points de vue. Toutefois, au moment de valider les informations, étape cruciale pour toute production d'une IA, je me suis aperçu que l'un des personnages proposés n'avait pas le point de vue que l'IA lui reconnaissait! L'une des critiques envers de l'IA venait de me frapper de plein fouet! L'IA venait de faire une "hallucination", c'est-à-dire qu'elle a créé une fausse information. Je suis retourné dans le logiciel, j'ai demandé de modifier le personnage en question et de me reproduire le même dossier, mais avec un nouveau personnage. Cinq minutes plus tard, c'était chose faite! Après un peu de mise en page, mon projet pouvait être lancé en classe. Jusqu'à ce jour, c'est mon plus beau projet réalisé par une IAG.

Quelques semaines plus tard, un formateur de l'organisme [Cybercap](#) est venu donner une série d'ateliers sur l'IA. Pendant quatre périodes, les élèves ont appris à produire des commandes leur permettant de produire un scénario de jeu vidéo. Par la suite, ils devaient produire des images qui allaient représenter leurs personnages du jeu ainsi que des décors du milieu où se déroulerait leur jeu. Les élèves ont pu ainsi développer leur créativité afin de créer un syllabus de jeu vidéo comme s'ils allaient le présenter à une compagnie de production. Ce fut un beau moment

pour amener les élèves à développer leur créativité à l'aide de l'IAG, en combinant le texte et l'image.

Avec les expériences vécues depuis plus d'un an, je me sentais prêt à partager mon expérience avec des collègues. C'est là que l'idée d'un atelier intitulé *L'IA : dompter la bête afin qu'elle devienne notre allié* m'est venue. Ce fut pour moi un grand saut vers l'inconnu. Comment cet atelier allait-il être perçu par mes pairs? J'avais peur que mon public ne voie que le côté négatif de l'IAG et qu'ils allaient me questionner sur tous les éléments éthiques et moraux que craignent, avec raison, de nombreux enseignants. Ce ne fut heureusement pas le cas! Pour ma présentation, qui visait surtout à démontrer que l'IAG pouvait faire sauver du temps aux enseignants, j'avais fait produire ma [présentation](#) par une plateforme de création de diaporama assisté par l'IA. Cinq minutes pour donner mes lignes directrices, une trentaine pour remanier la proposition (ajouter des documents, des images, changer l'ordre des diapositives) et voilà, le travail était fait!

Toujours lors de ce même congrès, j'avais reçu un sondage préparatoire à un atelier produit par une IAG. J'avais trouvé ça fascinant comme procédé. J'en ai gardé l'idée pour le congrès de la SPHQ!

Cette année, l'année scolaire 2024-2025, j'ai poursuivi mon utilisation de l'IAG en classe, mais j'ai aussi continué à explorer différentes nouvelles possibilités. Je fus invité à assister à un [colloque international sur l'utilisation académique de l'IAG](#) à l'Université Laval. Ce fut un moment très intéressant afin de connaître où en est rendu la recherche sur l'IAG en éducation. Comme le phénomène est très récent (ChatGPT, novembre 2022), les recherches sont quasi inexistantes ou en cours de processus sur le sujet. Toutefois, il m'a été permis de constater que le sujet est aussi d'actualité dans les universités et que les recherches vont, comme dans le développement des IAG, à une vitesse grand "V". À la suite de cette journée, j'ai peaufiné ma présentation pour la SPHQ 2024 en fonction des dernières données que je venais de connaître.

Parmi les adaptations faites à ma présentation au congrès de la SPHQ, j'ai pu présenter mes observations faites suite à une activité créée cet automne par une IAG de [discussion historique](#). L'activité consistait à discuter avec trois personnages historiques de la Renaissance pour voir ce qu'ils pensaient de cette période, de leur apport au mouvement humaniste. Après avoir testé une première plateforme, je me suis aperçu que celle-ci amenait un lot substantiel d'hallucinations. J'ai finalement testé une autre plateforme qui, elle, était beaucoup mieux. Ceci fit en sorte que dans le cadre du travail demandé, les élèves devaient valider les informations fournies par le personnage historique. On travaillait donc la démarche historique

(questionnement, interprétation des données, réponse à une problématique) en plus de la critique des sources. C'était un excellent moment pour éduquer nos élèves quant à la pertinence des informations et de leur démontrer l'importance de toujours valider leurs informations. Toutefois, au départ, il manquait à la plateforme certains personnages connus de la Renaissance. Alors, on a créé une base de données afin d'entraîner l'IA à pouvoir répondre aux questions des élèves sur ces nouveaux personnages. Cela fut un réel succès et notre activité a suscité un vif intérêt chez les élèves.

Puis, dans les dernières semaines, j'ai repris l'idée du sondage avec une IAG (AQUOPS 2024) et j'en ai créé un [billet de sortie](#) pour mes élèves. J'avais donc programmé une série de questions à l'IAG, qui elle, les posait à mes élèves en leur donnant un retour sur leur réponse. J'ai donc pu valider la compréhension des concepts d'impérialisme et de nationalisme canadien-français en différents contextes (guerre des Boers, création de la marine canadienne, Première Guerre mondiale). Comme j'avais accès à toutes les discussions, il m'était alors possible de cibler les éléments moins bien compris et de revenir la période suivante sur ces aspects. Je tiens à souligner ici un événement qui m'est arrivé et qui fait partie des critiques faites à l'IAG. J'ai un élève qui a décidé d'utiliser un langage inapproprié (ton et vocabulaire, sans entrer dans les détails). Or, j'ai reçu immédiatement un courriel de la plateforme m'avertissant qu'elle avait mis fin à une discussion en raison de propos utilisés inappropriés! J'ai donc pu revenir auprès du groupe afin de leur signifier que j'étais au courant de ce qui venait de se passer et j'ai profité de cet événement afin de faire de l'éducation quant à l'utilisation du numérique en classe.

Pour terminer, je tiens à souligner qu'il y a de nombreuses possibilités que je n'ai toujours pas exploré, faute de temps... Oui l'IAG permet de sauver du temps aux enseignants, mais nous n'avons tout de même pas énormément de

temps pour faire du développement pédagogique. Parmi les éléments que j'aimerais expérimenter, il y a la correction et la rétroaction aux élèves. Toute la question des droits d'auteur et des éléments nominatifs en limitent toutefois les possibilités. Cependant, cela est tout de même possible et j'aimerais pouvoir m'y attaquer prochainement. Sans nécessairement être une évaluation sommative, je ne crois pas que je serais prêt à laisser une machine donner une note sans que je n'y jette un coup d'œil. Je crois que l'IAG pourrait évaluer de manière informelle et surtout dans une perspective d'aide à l'apprentissage. Encore une fois, elle serait une alliée, mais elle ne me remplacerait pas. Un dernier aspect que j'aimerais explorer est la production de capsules vidéo. Jusqu'à présent, je me suis buté à un autre problème des plateformes en ligne : on est extrêmement limité dans les versions gratuites des logiciels. Pour la création et le montage de vidéo, rien de ce que j'ai essayé dépasse 30 secondes. Ça, c'est sans compter le nombre limité de productions permises. Difficile ici de voir un avantage d'utiliser l'IAG.

Il est étourdissant de penser à toutes les possibilités qu'offrent l'IA pour nous et nos élèves. Comme le moratoire du Ministère est maintenant levé et qu'il est permis aux élèves de pouvoir utiliser l'IA en classe, les possibilités offertes sont immenses. En espérant que les centres de services scolaires et les écoles mettront en place des comités afin d'encadrer son utilisation tel que suggéré par le Ministère dans son guide destiné au personnel enseignant : [L'utilisation pédagogique, éthique et légale de l'intelligence artificielle générative](#)¹. Ainsi, les enseignants pourront enseigner à leurs élèves comment utiliser de manière adéquate l'IAG. Il y aura toujours des dangers de dérapage, comme il y en a toujours eu. C'est la manière qui change. D'où l'importance, selon moi, d'éduquer sur les bonnes pratiques. En agissant ainsi, beaucoup de craintes, qui sont tout à fait légitimes, tomberont. C'est ainsi qu'on viendra à dompter la bête!

1. Ministère de l'Éducation (2024). Encadrement éthique de l'intelligence artificielle en éducation

Mettre en valeur l'histoire des femmes dans toute sa complexité

Joey Néron, Université du Québec en Outaouais

Marie-Hélène Brunet, Université d'Ottawa

Introduction

Malgré l'ajout de personnages féminins ou de groupes de femmes et de textes associés à celles-ci dans les programmes d'histoire des dernières décennies, on remarque que les femmes font très rarement parties de la trame narrative principale du matériel didactique utilisé en classe (Brunet et Demers, 2018). En plus d'être souvent mises à l'écart, reléguées aux encadrés et aux documents iconographiques, elles tendent à y être représentées dans des rôles stéréotypés ou encore comme un groupe homogène jouant un rôle généralement passif dans les changements historiques (Brunet, 2016; Colley, 2015; Monaghan, 2014). Même des recherches récentes, dont l'une porte sur le plus récent programme d'histoire du Québec et du Canada, concluent que la place qu'elles occupent dans le matériel didactique demeure toujours limitée (Moisan et al., 2019; Curtil, 2020).

Ainsi, bien qu'un nouveau programme d'histoire ait été implanté en 2017 (MEES) à la suite de la Commission Beauchemin-Fahmy-Eid, qui incluait une recommandation pour une meilleure prise en compte des « rapports sociaux de sexe » (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014, p. 36), de nombreux obstacles persistent et nuisent à un enseignement qui accueillerait davantage toute la complexité du vécu et de l'histoire des femmes. À titre d'exemple, Curtil (2020) souligne l'omniprésence du gouvernement dans le plus récent programme : « il retire, il octroie, il adopte, il décriminalise, il crée » (p. 45), retirant ainsi l'agentivité des groupes de personnes qui ont réclamé, manifesté et lutté pour obtenir des changements. Bien souvent, l'histoire des femmes, mais pas uniquement, se limite à des événements politiques et ponctuels, comme le droit de vote, qui laissent bien souvent de côté l'histoire des mouvements sociaux et des luttes individuelles et collectives (Fine-Meyer, 2019). Ce faisant, les élèves peuvent avoir l'impression que le droit de vote est arrivé naturellement ou par la « générosité » d'un gouvernement. Un autre obstacle souvent perceptible à travers une analyse des contenus du matériel se trouve dans la formulation de certaines phrases ou idées qui sous-tendent que les luttes sont de nos jours achevées (Brunet et Demers, 2018).

Devant cette situation, des recherches récentes ont adopté le cadre de l'agentivité. L'agentivité historique fait référence au pouvoir d'action d'une personne ou d'un groupe de personnes à un moment précis, et prenant en considération les contraintes de l'époque (Colley, 2015). L'intégration de ce concept à l'enseignement de l'histoire pourrait favoriser une meilleure compréhension de l'expérience historique des femmes, entre autres puisqu'il pourrait permettre aux élèves d'envisager leur propre rôle citoyen et donc leur propre agentivité.

Dans le présent article, nous proposons une démarche didactique accompagnée d'extraits de manuels. Ces derniers sont utilisés pour développer la pensée critique et favoriser une meilleure compréhension de la complexité de l'expérience des femmes dans l'histoire (et celui d'agentivité). Bien que nos exemples portent sur le programme de quatrième secondaire, cette démarche est transposable à tous les niveaux (par exemple en deuxième secondaire par rapport à la réalité sociale *La reconnaissance des libertés et des droits civils*). Cette proposition se découpe de la manière suivante : dans un premier temps, nous situons les extraits choisis en fonction de leurs liens avec les programmes. Dans un deuxième temps, nous présentons la démarche didactique associée aux extraits. Nous privilégions une approche inductive permettant aux élèves de réagir spontanément aux extraits, tout en suggérant des questions de réflexion. Finalement, nous suggérons un retour en grand groupe où la discussion permettra aux élèves de mieux saisir les nuances et de partager leurs impressions et leurs questionnements.

Contexte général : femmes et manuels scolaires

On pourrait dresser la liste des travaux, qui, depuis 1970, soulignent à grands traits l'invisibilisation des femmes dans les récits historiques. Les manuels scolaires, plus précisément, ont fait l'objet de nombreuses analyses desquelles découlent des chiffres pour le moins frappants (pour plus de détails, voir Brunet, 2016) : malgré des avancées significatives, la proportion de personnages historiques féminins dans les manuels destinés aux écoles encore de nos jours oscille entre 5 et 12%. Mais au-delà de ces chiffres, il semble essentiel de se demander

quelles femmes sont valorisées dans les récits historiques, de quelles manières et pourquoi. C'est dans cet esprit que Tetreault (1986) a proposé une typologie de l'inclusion des femmes dans les manuels scolaires, classification qui a été réutilisée à maintes reprises et qui demeure encore aujourd'hui fort pertinente. Cinq niveaux d'inclusion permettent alors de mieux envisager l'intégration partielle ou réelle des femmes au sein des manuels scolaires :

- Au plus bas niveau, on parle d'absence : le manuel se lit sans que l'on puisse y trouver une seule femme nommée.
- Au deuxième niveau, on retrouve l'histoire compensatoire, où des femmes d'exception, celles ayant eu une « influence majeure » (surtout en politique et en sciences) sont greffées au récit à des moments très ponctuels. En France, on pense ainsi à Jeanne d'Arc, ou même Marianne (personnage symbolique) (Mang, 1995).
- Ensuite, on retrouve une histoire de contribution, dans laquelle sont incluses les mouvements féministes ou encore la participation de femmes (dans des rôles bien définis) à des événements majeurs (comme le travail dans les usines en période de guerre par exemple).
- Au quatrième niveau, on peut parler d'une véritable « histoire des femmes », c'est-à-dire que la vie quotidienne des femmes, leur sexualité, leur travail (pas uniquement salarié), leur présence dans les sphères culturelles et intellectuelles sont considérés.
- Finalement, le dernier niveau propose une histoire « mixte » ou une « nouvelle histoire universelle », les expériences des femmes s'agencent alors naturellement à la trame centrale (et non dans des paragraphes ou sections spécifiques leur étant dédiés).

En partant de cette hiérarchie, on constate qu'encore de nos jours, une majorité d'ouvrages se situent dans les niveaux 2 ou 3. Par moment, on peut observer des sections particulières du texte qui s'approchent du quatrième niveau. Aucun manuel ne peut prétendre à proposer une histoire « mixte ».

Ce portrait de la présence des femmes dans le matériel didactique pourrait paraître fataliste, mais il ne l'est pas. En fait, en retournant le problème, on peut même décider d'utiliser le manuel (et ses limites!) comme outil d'analyse

et de réflexion : y voir les présences, les absences, y analyser les formulations choisies, etc.

Cet article s'inscrit donc dans la continuité d'un atelier proposé lors du congrès de la SPHQ en octobre 2023 dans lequel nous avons observé des réactions chez les personnes participantes à la suite de l'analyse sommaire de quelques extraits de manuels relatifs à l'histoire des femmes. Nous proposons dans les prochaines lignes la présentation de l'activité vécue lors de l'atelier, qui se transpose aisément en salle de classe.

Les extraits proviennent de différents manuels ou cahiers d'exercices et sont issus de l'ancien programme et du nouveau programme d'histoire. Dans tous les cas, l'accent n'est pas à mettre sur la provenance de l'extrait ni sur le moment de sa production mais plutôt sur la formulation employée et sur la représentation des femmes qui en ressort. Nous ne prêtons pas d'intentions malveillantes aux auteurs et autrices qui sont contraints et contraintes par la progression des apprentissages, les maisons d'éditions, etc. Le travail critique est fait pour amener à réfléchir l'histoire dans sa complexité. Cette mise en garde peut également être faite auprès des élèves afin d'éviter des jugements hâtifs ou l'attribution de torts individuels.

Démarche didactique¹

Élément déclencheur

Afin d'amorcer cette activité et d'introduire le concept d'agentivité auprès des élèves, sans nécessairement le nommer, nous vous suggérons de présenter une citation de Dumont et Lanthier (1998). « Les livres d'histoire consentent à expliquer que les gouvernements ont accordé le suffrage aux femmes, mais [...] résistent à expliquer pourquoi et comment les femmes l'ont réclamé pendant des décennies » (Dumont et Lanthier, 1998, p. 119).

Bien qu'elle illustre la question du droit de vote, cette citation peut être utilisée dans d'autres contextes historiques. Nous avons choisi le droit de vote comme amorce pour sa récurrence au sein des programmes et du matériel didactique (Fine-Meyer, 2019). Nous accompagnons cette citation d'une image d'Adélarde Godbout et d'une image de La ligue des droits de la femme. L'objectif de cette amorce est de permettre à l'élève de se questionner sur la perspective présentée sur chacune des images. Vous pouvez choisir d'autres images ou une autre citation en fonction du sujet à l'étude.

1. Tout au long de la description de l'activité, nous ajoutons des pistes destinées aux enseignant.e.s en italique.



Source : Ligue des droits de la femme, 1935, BANQ Vieux-Montréal, Fonds La Presse, (06M,P833,S3,D580),
Photographe non identifié. Domaine public



Source : Adélard Godbout, parlementaire, 1940, BANQ Québec, Fonds J. E. Livernois Ltée, (03Q,P560,S2,D1,P1439),
Photographe non identifié. Domaine public

Ces images sont tirées de Bibliothèque et archives nationales du Québec (BaNQ) et sont libres de droit. Si vous cherchez vos images sur les moteurs de recherches réguliers, les premières photos qui apparaissent ne représentent pas toujours des Québécoises, notamment pour le terme « suffragettes » (les images provenant majoritairement des États-Unis ou de Grande-Bretagne). Un très bon article retrouvé dans *Traces* propose par ailleurs à la fois des images et une chronologie intéressante du mouvement de revendication du droit de vote au Québec (Pagé, 2016).

Cette première étape vise à déclencher une réaction chez l'élève et à lui permettre de se questionner.

2. Recueillir les réactions

Après avoir présenté cette citation et les iconographies aux élèves, il est temps de recueillir leurs réactions et d'entendre leurs impressions. Afin d'alimenter la discussion, les questions suivantes peuvent guider les échanges.

- Quelle est la différence entre les deux iconographies et les perspectives qui y sont représentées? Est-elle importante et pourquoi? *Il peut être difficile pour les élèves de répondre au pourquoi. Il faut accompagner l'élève à faire le lien entre le passé et le présent et sur le rôle que lui-même ou elle-même peut avoir sur le présent.*
- Qui est porteur du changement historique? *On peut guider les élèves à réaliser que le sujet de la phrase (si les femmes sont le sujet agissant ou subissant), les choix de verbe (ex. revendiquent, manifestent, obtiennent, se font donner) permet d'identifier si les femmes sont actives ou passives (agentivité).*
- Selon toi, y a-t-il une formulation qui représente mieux l'expérience historique des femmes? Pourquoi?

3. Liens avec le programme enseigné

Ce tableau synthétique présente les différents contenus abordant l'histoire des femmes au sein des programmes d'histoire et de la progression des apprentissages.

| Liens avec le programme et la PDA (2 ^e secondaire) | Liens avec le programme (4 ^e secondaire) |
|---|---|
| <p>La reconnaissance des libertés et des droits civils</p> <p>Mouvement féministe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énoncer des droits inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'homme • Indiquer des préjugés à l'égard des femmes en Occident • Nommer des acteurs associés au mouvement féministe • Indiquer des actions entreprises par des féministes ou des groupes de femmes • Indiquer des réactions face au mouvement pour la reconnaissance des libertés et des droits civils • Indiquer des gains obtenus par les mouvements féministes en Occident | <p>La formation du régime fédéral canadien</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Rôle des femmes</u> (Statuts juridique et politique; Secteurs d'activités; Communautés religieuses féminines; Organisation féminines anglophones) • <u>Première phase d'industrialisation</u> (Conditions de vie et de travail des hommes, des femmes et des enfants) |
| | <p>Les nationalismes et l'autonomie du Canada</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Luttes des femmes</u> (Accès à l'éducation; Marché du travail; Reconnaissance juridique; Droit de vote et d'éligibilité) • <u>Première Guerre mondiale</u> (Effort de guerre des hommes et des femmes) • <u>Seconde Guerre mondiale</u> (Effort de guerre des hommes et des femmes) |
| | <p>La modernisation du Québec et la Révolution tranquille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Féminisme (Gains juridiques; Autonomie économique; Droit sexuels et reproductifs; Métiers non traditionnels et activités professionnelles) |
| | <p>Les choix de société dans le Québec contemporain</p> <ul style="list-style-type: none"> • Égalité hommes-femmes (Équité salariale; Parité; Conciliation travail-famille) |

Tableau 1 – Liens avec les programmes d'histoire au Québec (MÉES, 2003; 2017)

À cette étape, on doit présenter des extraits en lien avec le programme d'histoire. Ces extraits peuvent être tirés de manuels ou de cahiers d'exercice. Ils peuvent également provenir de documents historiques, de livres d'histoire, de journaux, etc.

On peut faire travailler les élèves en dyade ou faire du modelage à l'aide d'un extrait. À cette étape nous favorisons une approche inductive qui place l'élève au cœur de ses découvertes. On suggère de les laisser discerner divers éléments et exprimer leurs opinions, sans intervention. Nous vous suggérons tout de même quelques questions qui peuvent guider les élèves dans leurs réflexions au besoin.

Pistes d'observation pour l'enseignant-e

- De quelle manière les extraits se différencient-ils? *Si les élèves éprouvent des difficultés, on peut poser des questions plus spécifiques, comme Qui est le sujet de la phrase? Qui fait l'action?*
- Quelle place pour les femmes dans chaque extrait?
- Les femmes telles que présentées dans l'extrait subissent les événements historiques ou agissent-elles sur ces derniers?
- Est-ce que la lecture de ces extraits t'amène à ressentir des émotions particulières? Si oui, lesquelles et pourquoi?

- Quel extrait te permet de faire des liens avec le présent et qui te permette de mieux comprendre la société actuelle. Et pourquoi?
- Lequel des extraits reflète, selon toi, davantage le rôle actif des femmes dans l'histoire? Et pourquoi?

Voici quelques extraits tirés de différents manuels qui porte sur la période de la Seconde Guerre mondiale.

1^{er} extrait

« Les femmes, mobilisées par l'industrie pour remplacer les hommes, occupent des emplois et des postes qui leur étaient inaccessibles auparavant. En 1940, les Québécoises obtiennent le droit de voter aux élections provinciales. Après la guerre, les hommes reprennent leur place sur le marché du travail et les femmes doivent retourner à la maison. » (Dalongeville et al., 2007, p. 172)

Pistes d'observation pour l'enseignant-e (1^{er} extrait)

- Est-ce que toutes les Québécoises obtiennent le droit de vote en 1940?
- Est-ce que toutes les femmes retournent à la maison après la guerre?
- Les femmes agissent ou subissent? (« *Les Québécoises obtiennent le droit de voter* ») *On peut se questionner sur le verbe obtenir, est-ce grâce à elles et à leurs luttes ou est-ce un « cadeau » du gouvernement?*

2^e extrait

« Les employées et ouvrières reçoivent un salaire inférieur à celui des hommes pour le même travail. Elles constatent toutefois que leur emploi leur permet d'améliorer leur niveau de vie et d'obtenir une plus grande autonomie financière. Après la guerre, certaines d'entre elles vont décider de conserver leur emploi et vont réclamer une plus grande équité dans la répartition des emplois et des salaires. Cependant, la majorité des travailleuses seront mises à pied pour laisser la place aux soldats qui reviennent au pays. » (Fortin et al., 2018, p. 183)

Pistes d'observation pour l'enseignant-e (2^e extrait)

- Les femmes agissent ou subissent ? (« *certaines d'entre elles vont réclamer une plus grande équité* »)
- Est-ce que les expériences des femmes sont toutes les mêmes? (« *certaines d'entre elles vont décider* » « *la majorité des travailleuses seront mises à pied* »)

- Qui est le sujet de la phrase ? Comment sont-elles présentées ? (*Toutes les femmes, certaines femmes...*)

3^e extrait

« À partir des années 1960, la participation des femmes au marché du travail poursuit sa remontée. L'État prend des mesures pour favoriser l'égalité entre les sexes et permettre aux femmes une plus grande liberté de choix. Des lois sont votées en ce sens [...]. Le droit des femmes à la pleine participation à la vie publique est maintenant assuré. » (Thibeault et coll. 2007 : p. 371-372)

Pistes d'observation pour l'enseignant-e (3^e extrait)

- Les lois se votent-elles toutes seules?
- Les luttes des femmes sont-elles terminées? *C'est l'occasion de parler où il y a encore des disparités (place des femmes dans le sport, les iniquités salariales, violence conjugale, etc.)*

4. Retour analytique

Lors du retour en grande groupe, il est fort à parier que les élèves partageront des constats similaires à ce qui se trouve dans des recherches récentes (Brunet, 2016, 2020; Colley 2015; Curtil, 2020). En effet, les élèves pourront soulever différents obstacles à l'agentivité des femmes au sein des citations analysées même si ils et elles ne sont pas habilités à les nommer explicitement. Les obstacles à l'agentivité sont nombreux :

- accent mis sur les grands personnages, autant féminins que masculins;
- utilisation importante des événements politiques et ponctuels;
- changement historique attribué à des institutions publiques ou aux premiers ministres (comme "le gouvernement", "L'État", Adélard Godbout, etc.) plutôt qu'aux revendications féministes;
- récit qui laisse supposer que les luttes sont terminées;
- victimisation des groupes marginalisés ou minorisés;
- uniformisation de l'expérience et du vécu des femmes;
- idéalisation de ce qu'est une femme et un homme dans une société, à un moment donné et
- utilisation de phrases passives qui ne laissent pas la place à l'action des femmes.

Une fois conscient.e.s de ces obstacles, les élèves seront davantage en mesure de nuancer les récits historiques traitant des femmes (agentivité des femmes) et d'améliorer leur compétence à exercer leur jugement critique à l'endroit des sources d'informations, quelle qu'en soit leur nature.

Synthèse de la démarche didactique

| Étapes | Quoi faire |
|-------------------------------------|--|
| 1. Présenter l'élément déclencheur | Présenter la citation de Dumont et Lanthier (1998) et les deux iconographies (Adélar Godbout et la Ligue des droits de la femme). |
| 2. Recueillir les réactions | Écouter les impressions des élèves et poser certaines questions réflexives au besoin. |
| 3. Présenter les extraits de manuel | Présenter les extraits proposés (ou les vôtres) et diviser la classe en dyades ou en sous-groupes. Poser les questions réflexives au besoin. |
| 4. Faire un retour en groupe | Partage des impressions de la part des élèves en grand groupe et conclure l'activité. |

Transférabilité de l'activité

Cette activité est transférable à tous les niveaux du secondaire et pourrait servir à aborder des thématiques liées à diverses populations minorisées et/ou minoritaires. Voici quelques exercices que vous pourriez réaliser avec vos élèves pour aller plus loin :

- Comparer deux manuels ou cahiers;
- Comparer le manuel et un document autre (Récitus, musée, livres d'histoire, activité disponible en ligne, etc.);
- Reformuler ou réécrire des extraits de manuel afin de mieux représenter la complexité et les nuances de la réalité sociale ou de la problématique.

Cette démarche didactique a pour objectif de conscientiser les élèves aux représentations des femmes au sein du matériel didactique. Même si cela ne permet pas de redonner la place aux femmes dans le manuel et que cette activité demeure ponctuelle, cela permet de réfléchir à cette question en classe. En d'autres mots, même si cela permet d'inviter les élèves à participer à la discussion, cela ne permettra pas de changer le niveau d'intégration des femmes dans les manuels scolaires (Tétreault, 1986).

Dans le cadre d'un projet de mémoire présentement en cours, une analyse de l'agentivité des femmes au sein du matériel didactique en ligne est proposée. Ce projet vise notamment à recommander une démarche de réflexion associée au choix du matériel didactique qui met davantage de l'avant l'agentivité des femmes. Nous croyons que le matériel didactique en ligne peut être

une avenue intéressante pour développer une meilleure compréhension de la complexité de l'enseignement de l'histoire des femmes, étant donnée la flexibilité plus grande de ce format par rapport au matériel didactique traditionnel (cahier, manuel) contraint par la progression des apprentissages et/ou l'évaluation du BAMD (*Bureau d'approbation du matériel didactique*).

L'analyse préliminaire des données récoltées, nous amènes à suggérer l'utilisation de deux guides pédagogiques en ligne afin d'aborder certains leviers facilitant l'enseignement de l'agentivité historique des femmes en salle de classe. Bien qu'imparfaites, ces ressources semblent prometteuses. Elles ne sont pas les seules ressources que vous pouvez utiliser pour l'enseignement de l'histoire des femmes et beaucoup d'autres éléments d'intérêt pourrait être soulevées sur ce matériel didactique, notamment au niveau des limites inhérentes qu'ils comprennent. Toutefois, nous trouvons intéressant d'offrir un bref portrait des usages à faire en salle de classe de certains outils.

1. Le guide pédagogique *Les femmes dans l'histoire canadienne* d'Historica Canada

Ce guide présente un potentiel certain, surtout par son usage de l'approche intersectionnelle (l'imbrication de diverses oppressions) tout au long du document, tant dans la présentation d'une définition que dans l'utilisation de questions réflexives qui permettent aux élèves de réinvestir cette définition dans l'analyse. Cette ressource didactique propose également une grande diversité d'acteurs et d'actrices issu.e.s de milieux divers et de partout au Canada.

2. Le guide pédagogique *Vers le suffrage féminin au Québec* de l'Assemblée nationale du Québec (*Par ici la démocratie*).

Ce matériel didactique produit par l'Assemblée nationale du Québec présente une chronologie intéressante des luttes féministes et propose une contextualisation plus large des actions posées par des femmes et des groupes de femmes pour l'obtention du droit de vote. Il en ressort une trame qui place généralement les femmes au cœur des changements historiques, évitant l'écueil de les présenter uniquement comme victimes des événements.

Conclusion

Évidemment, la démarche que nous proposons n'est pas sans poser de défis. En effet, le quotidien montréalais *La Presse*, soulignait en novembre 2023 la forte résurgence de propos misogynes dans les couloirs et les classes d'écoles québécoises. Un enseignant s'inquiétait même du

« déni total des injustices que pouvaient vivre les femmes et [de] l'agressivité envers les étudiantes qui parlaient des inégalités » (Carrier, 2023). Le phénomène peut être attribué en partie à la forte popularité sur les réseaux sociaux de certains influenceurs à une échelle internationale, comme Andrew Tate, de même qu'au backlash (Faludi, 1993) qui a suivi le mouvement #MeToo. L'égalité hommes-femmes demeure, à maints égards, une question socialement vive encore en 2024 (Brunet et Opériol, 2022). À titre de chercheuses en éducation travaillant sur l'intégration des questions de genre en classe d'histoire, de tels propos nous semblent inquiétants, même s'ils nous sont familiers, puisqu'ils apparaissent régulièrement à un degré ou un autre dans nos recherches. Pour autant, nous continuons de croire qu'il est possible, souhaitable et porteur de traiter de ces questions, particulièrement dans la classe d'histoire. L'activité proposée ici constitue une des portes d'entrée possibles et nous souhaitons que des enseignant.e.s y verront une occasion de traiter de l'histoire des femmes, dans toute sa complexité, en classe.

Références

- Assemblée nationale du Québec. (s.d.). *Vers le suffrage féminin au Québec*. Par ici la démocratie. <https://www.paricilademocratie.com/approfondir/femmes-societe-et-politique/874-vers-le-suffrage-feminin-au-quebec>
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire: Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Pour une refonte du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18369>
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409-431. <https://doi.org/10.7202/1044473ar>
- Brunet, M.-H. et Demers, S. (2018). Déconstruire le manuel d'histoire pour (re)construire des savoirs plus justes : récit de pratique en formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants. *Recherches féministes*, 31(1), 123-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1050657ar>
- Brunet, M.-H. (2020). Test de Bechdel et agentivité des femmes dans l'histoire: analyse des discussions sur un forum en ligne. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 12, <https://doi.org/10.7202/1073685ar>
- Brunet, M.-H. et Opériol, V. (2022). Affronter l'androcentrisme des savoirs scolaires. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 137-164). Fides Éducation.
- Carrier, L. (2023, 19 novembre). Dossier Le discours misogyne rentre à l'école. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/contexte/le-discours-misogyne-entre-a-l-ecole/2023-11-19/des-profs-pris-au-depourvu.php>
- Colley, L. M. (2015). « *Taking the stairs* » to break the ceiling : understanding students' conceptions of the intersections of historical agency, gender equity, and action [Thèse de doctorat, University of Kentucky]. https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=edsc_etds&httpsredir=1&referer=
- Curtill, C. (2020). La place des femmes dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada. *Enjeux de l'univers social*, 16(1), 43-46.
- Dalongeville, A. et Bachand, C.-A., et coll. (2007). *Présences (collection), manuels et cahiers d'activités*. Anjou: CEC.
- Dumont, M. et Lanthier, S. (1998). Pas d'histoire les femmes! Le féminisme dans un magazine québécois à grand tirage : L'actualité 1960-1996. *Recherches féministes*, 11(2), 101-124. <https://doi.org/10.7202/058006ar>
- Faludi, S. (1993). *Backlash: La guerre froide contre les femmes*. Paris : Des Femmes.
- Fine-Meyer, R. (2019). "Women's votes would speak for those who had given their lives:" Suffrage narratives in Ontario history textbooks 1920-1970. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 6(1), 8-14. https://www.uottawa.ca/faculty-education/sites/g/files/bhrskd391/files/2022-03/uo_fefe_revue_e6_n1_hiver_2019_02_0.pdf
- Fortin, S., Lapointe, D., Lavoie, R. et Parent, A. (2018). *Mémoire.qc.ca - 4^e secondaire. Manuel de l'élève*. 2^e éd. Chenelière éducation.
- Historica Canada. (s.d.). *Les femmes dans l'histoire canadienne*. <http://education.historicacanada.ca/fr-ca/tools/530>

Mang, P. (1995). Les manuels scolaires ont-ils un genre? Dans M. Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes* (p. 279-292). Paris: CNDP.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle.* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-histoire-education-citoyennete-secondaire.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire. Troisième et quatrième secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-quebec-canada_2017.pdf

Moisan, S., Brunet, M.-H. et St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental: enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue d'éducation*, 6(1), 26-35.

Monaghan, M. (2014). Gender equity and education: Examining preservice teachers perceptions. *GEMS (Gender, Education, Music, and Society), the on-line journal of GRIME (Gender Research in Music Education)*, 7(8), 5-12. <https://doi.org/10.5561/gems.v7i8.5467>

Pagé, L. (2016). Le droit de vote des femmes au Québec. *Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 54(3), 40-43.

Tetreault, M. K. T. (1986). Integrating Women's History : The Case of United States History High School Textbooks. *History Teacher*, 19, 210-261.

Thibeault, A., Charland, J.-P. et Ouellet, N. (2007). *Repères (collection)*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.



PRIX D'EXCELLENCE DE LA SPHQ

1 000 \$ aux élèves et enseignant en histoire

ÉLÈVES : 5 PRIX DE 100 \$

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

Sont admissibles les élèves qui ont suivi un cours d'histoire du Québec pendant l'année scolaire 2024-2025.

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.

ENSEIGNANT : 1 PRIX DE 500 \$

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

MODALITÉS

Les enseignants doivent soumettre leur candidature ou celle de leur élève en envoyant par la poste le formulaire complété et les documents requis avant le **15 mai 2025**.

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

Pratiquer l'enquête en classe d'histoire

Jean-Louis Jadoulle, Mario Richard, Sarah Lapré et Raphaël Desormeaux (Université TÉLUQ)

L'étymologie pouvant se définir comme l'histoire des mots¹, quoi de plus normal pour l'historien que de s'y référer dès lors que, prenant un pas de recul, il s'interroge sur la discipline qui est la sienne : l'histoire. Hérité du terme *historie* en français médiéval, le terme « histoire » est emprunté au latin *historia*, lui-même dérivé du grec ancien *ἱστορία*. Ce vocable désigne à la fois une « recherche », une « enquête » et son résultat: le « récit »² de l'historien. Entre « enquête » et « récit », comment alors enseigner l'histoire ?

Après avoir rappelé l'insistance croissante des didacticiens et des programmes sur le développement de démarches d'enquête, nous ferons le point sur l'état des recherches en ce qui a trait à l'efficacité de ces pratiques. Ces études portant principalement sur un modèle particulier d'enquête, nous avons développé une typologie qui distingue trois variantes que nous présenterons et dont nous avons entrepris d'évaluer, à notre tour, l'efficacité dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH).

Du récit magistral à l'enquête historique

Bien que l'enquête précède le récit, l'enseignement de l'histoire s'est façonné dans le moule d'une tradition qui privilégiait le second sur la première et que l'on a pris l'habitude de résumer sous l'appellation de « cours magistral » (Bruter, 2013). Formée au XIX^e siècle sur la base de l'héritage pédagogique du XVII^e siècle français (Bruter, 1997), cette tradition a fait l'objet de nombreuses critiques, et ce, dès le courant des années 1950-1960. D'abord centrées sur la nécessité de mettre les élèves en situation d'analyser des documents plutôt que de s'en laisser conter un commentaire par la voix du maître, ces critiques se sont ensuite étendues aux modalités de conception même d'une « leçon d'histoire ». Mis en posture d'apprenti historien, les deux mains dans la poussière des documents d'archives, l'élève se voyait ainsi revêtir une mission de chercheur, d'enquêteur. Cette évolution, qu'il est impossible de résumer ici³, était sous-tendue par des préoccupations variées dont la mise en évidence des finalités intellectuelles et citoyennes de

l'enseignement de l'histoire (Cardin, 2014; Jadoulle, 2015; Martineau, 2010). Le socio-constructivisme qui, de théorie de l'apprentissage, se trouva promue au rang de théorie de l'enseignement (Jadoulle, 2025), apporta aussi de l'eau aux critiques de ceux qui défendirent un enseignement de l'histoire mettant l'élève en position d'enquête (Scheurman & Evans, 2018).

Même si des voix se sont fait entendre tant en francophonie que dans le monde anglosaxon, c'est dans ce dernier que les projets les plus précoces et les plus ambitieux ont vu le jour (Bain, Chapman, Kitson & Shreiner, 2024). Dès 1963, un nouveau curriculum - *The Amherst History Project* - est mis en application aux États-Unis. Censé impulser des démarches d'investigation en classe, il se révèle peu à même de modifier les pratiques d'enseignement de l'histoire, celles-ci demeurant dominées par la lecture du manuel, l'exposé de la personne enseignante et la mémorisation des faits. Près de dix ans plus tard, un autre projet - *The Schools Council Project « History 13-16* - est lancé en 1972 au Royaume-Uni : accusé de sacrifier la connaissance des faits sur l'autel de l'apprentissage de la méthode historique, il sera abandonné au début des années 1990. Après quelques décennies sans initiative aussi ambitieuse, les travaux de Wineburg (2000, 2001) et des nombreux chercheurs qui se sont inscrits dans sa foulée⁴ ont débouché sur la diffusion du programme *Reading like a Historian*⁵. Celui-ci propose un modèle de *Document-based lesson* mariant apprentissage de contenus historiques et enquête historique (Reisman, 2012).

Les programmes d'histoire québécois

Le système éducatif québécois n'est pas resté insensible à ces évolutions de fond. Il faut toutefois attendre la fin des années 1990 et le début des années 2000 pour que, dans le cadre du « renouveau pédagogique » (MELS, 2005), les programmes d'histoire en vigueur au secondaire se teintent d'accents inspirés des promoteurs des pratiques d'enquête.

1. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>, page consultée le 5 décembre 2024.

2. Rey, A. (Éd.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. II, Paris : Dictionnaires Le Robert, p. 1723.

3. Pour plus de détails, cfr Jadoulle, 2025.

4. Cfr par exemple les travaux cités en notes 8 et 9.

5. Cfr <https://inquirygroup.org/history-lessons>, page consultée le 11 décembre 2024.

Au premier cycle du secondaire, le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* ne mentionne qu'à une seule reprise la nécessité de « [mettre l'élève] en situation d'enquête et de sélection d'informations » (MEQ, 2003, p. 340). Pour ce faire, les auteurs du programme ont énoncé les deux premières compétences⁶ : elles doivent amener l'enseignant à créer dans la classe une dynamique d'interrogation (compétence 1), puis d'interprétation (compétence 2) des réalités sociales par l'élève. Ainsi, celui-ci pourra, successivement « [apprendre] (...) à résoudre des problèmes en analysant les éléments d'une situation-problème (...) » (MEQ, 2003, p. 341) puis expérimenter « des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre la réalité sociale à l'étude » (MEQ, 2003, p. 342). Chacune de ces réalités est ainsi assortie d'un « angle d'entrée » (MEQ, 2003, p. 352) qui « détermine [un] objet d'interprétation » (*ibid.*). Par exemple, l'interprétation de la christianisation de l'Occident devra amener les élèves à déterminer en quoi l'Église médiévale constitue « une organisation et un acteur majeurs dans l'Europe naissante » (MEQ, 2003, p. 357). De même, l'étude des Révolutions américaine et française sera soutenue par le projet d'interpréter en quoi l'une et l'autre « mettent en place les assises de la démocratie moderne » (MEQ, 2003, p. 361). L'enseignant doit donc veiller à ce que les situations d'apprentissage qu'il soumet à l'élève « [...] nécessite[nt] une recherche [...] » (MEQ, 2003, p. 342), terme qui, au regard de l'étymologie du terme *histoire*, fait écho à celui d'enquête.

Au deuxième cycle du secondaire, la volonté des personnes autrices du programme *Histoire du Québec et du Canada* de mettre les élèves dans une dynamique de recherche peut aussi être débusquée. Bien qu'elles rappellent qu'il revient tantôt aux élèves d'établir les faits du passé, tantôt aux personnes enseignantes de les leur transmettre (MEES, 2017, p. 1), elles insistent également sur l'importance « de compétences [transversales] telles que *Exploiter l'information, Résoudre des problèmes* » (MEES, 2017, p. 4). Pour ce faire, les élèves doivent être confrontés régulièrement à « un ensemble de sources (...) [et] appelés à [y] distinguer l'information essentielle de l'information complémentaire [...] [et] à se poser diverses questions » (MEES, 2017, p. 5). La personne enseignante doit donc permettre « aux élèves d'explorer plusieurs avenues plutôt qu'une seule [...] [et favoriser] l'utilisation de différents médias de recherche [...] » (MEES, 2017, p. 8). Pareilles démarches d'investigation pourront se déployer tant dans l'exercice de la compétence 1 (caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada) que de la compétence 2 (interpréter une réalité sociale).

Des programmes aux pratiques d'enseignement

Si un consensus semble ainsi se dessiner pour instiller dans les pratiques enseignantes une dose certaine de recherche ou d'enquête, qu'en est-il dans les classes d'histoire au secondaire ?

La réalité des pratiques d'enseignement de l'histoire demeurant largement méconnue, il convient d'être prudent. En Europe, l'enquête *Youth and History* (Angvik & Von Borries, 1997) dont on attend prochainement une réplique, met en exergue l'importance, particulièrement dans les pays d'Europe de l'Est et du Sud, du récit du professeur et de la lecture du manuel (Von Borries, 2000). En France, les travaux semblent indiquer la persistance du modèle magistral sous une forme, le « cours dialogué », qui incorpore dans le récit de la personne enseignante, les apports, réponses et réflexions que celle-ci suscite des élèves (Lautier & Allieu-Mary, 2008 ; Tutiaux-Guillon, 2008).

Au Québec, les pratiques semblent se dérouler autour de deux pôles, qui constitueraient souvent deux étapes dans le courant de la leçon : le récit, assuré tantôt par la personne enseignante tantôt par le truchement du manuel, et des exercices, souvent extraits du même manuel ou des cahiers qui l'accompagnent. (Cardin & Tutiaux-Guillon, 2007 ; Martel, 2018 ; Martineau, 2010). Nous avons pu confirmer l'existence de ces pratiques, tout en constatant aussi la présence de pratiques d'enquête plus ouvertes (Jadoulle, 2020). Celles-ci demeurent toutefois marginales.

Cette faible percée des pratiques d'enquête pourrait s'expliquer de plusieurs façons. La prégnance de conceptions pédagogiques qui priorisent la transmission de connaissances ou qui sont attachées à fournir une guidance rapprochée aux élèves expliquent sans doute certaines réticences des personnes enseignantes à mettre en œuvre des démarches d'enquête. Ces conceptions se fondent sur la perception d'une forme d'incompatibilité entre l'enquête et les besoins des élèves sur le plan de la guidance. Cette perception est-elle fondée ? Par ailleurs, le manque de propositions concrètes à même de soutenir les personnes enseignantes dans le déploiement de semblables pratiques, ainsi que le fait que les épreuves ministérielles ne demandent pas aux élèves de développer des démarches d'enquête, nous paraissent également en mesure d'expliquer la relative rareté des dispositifs d'enquête en classe d'histoire. Enfin, la méconnaissance des acquis de la recherche sur la plus-value de ces pratiques n'incite peut-être pas les personnes enseignantes à avancer dans ce sens.

6. Interroger les réalités sociales dans une perspective historique et interpréter les réalités à l'aide de la méthode historique (MEQ, 2003, p. 344-347).

Pratiquer l'enquête en histoire : avec quelle efficacité et comment ?

Depuis le début des années 2000, plusieurs travaux de recherche⁷ ont permis d'établir l'efficacité des pratiques d'enquête dans l'enseignement de l'histoire, et ce tant au primaire qu'au secondaire. Globalement, ces études montrent que le développement de pratiques d'enquête apporte une plus-value significative sur le plan de la maîtrise des connaissances déclaratives, la capacité des élèves à lire pour s'informer à propos de contenus historiques, l'aptitude à lire de manière critique des récits historiques et des extraits de manuels scolaires, la capacité à lire comme un historien des sources premières, la maîtrise de l'écriture historique et la qualité de l'écriture en général, tout comme la compréhension par les élèves de la nature de la pensée historique. Sur tous ces plans, mais aussi en ce qui concerne le sentiment d'efficacité des élèves, leur motivation ou des attitudes comme leur disponibilité à travailler avec leurs pairs, la conduite de démarches d'enquête se révèle efficace.

Ces effets ont été démontrés dans le contexte de la mise en œuvre de dispositifs d'enquête variés. Toutefois, si l'on prend en compte uniquement les études de nature quasi-expérimentale ou expérimentale, soit celles dont le caractère démonstratif est le plus avéré, les dispositifs d'enquête dont l'efficacité a été la mieux démontrée correspondent à un modèle à peu près identique. Ce modèle a été diffusé aux États-Unis sous l'appellation de *Document-based lesson* et se déploie en quatre étapes :

- dans un premier temps, la personne enseignante contextualise la question de recherche et réactive les connaissances antérieures. Pour ce faire, elle commente ou guide les élèves dans l'analyse de documents, des sources premières, mais très souvent aussi des sources secondes comme des cartes ou des lignes du temps. Au terme de cette étape, la personne enseignante adresse aux élèves une question de recherche qui est nouvelle pour eux;
- la leçon se poursuit par une phase de modelage, par la personne enseignante, des stratégies de lecture et d'écriture historiques que les élèves vont devoir mettre en œuvre pour analyser la documentation et répondre à la question de recherche;
- les élèves sont ensuite amenés à analyser, en équipe, un ensemble de sources premières et secondes présentant des points de vue contrastés. Ils travaillent sous la guidance de la personne enseignante qui fournit, individuellement ou collectivement, les rétroactions et explications complémentaires qu'elle juge nécessaires. Cette étape peut se terminer par un temps d'intégration des connaissances déclaratives ou procédurales, ainsi qu'un temps de discussion avec les élèves;
- enfin, les élèves sont invités à rédiger de manière autonome une réponse à la question de recherche. Cette étape peut être suivie par un temps qui permet aux élèves de confronter leurs interprétations.

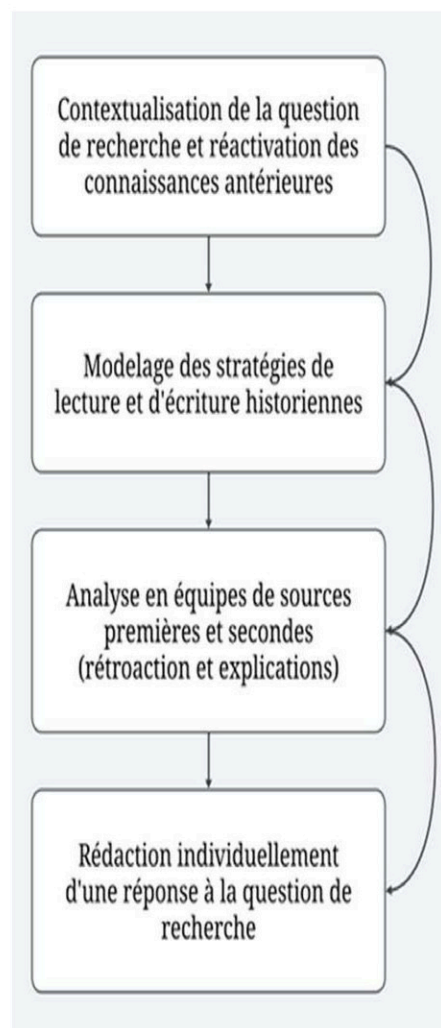


Fig. 1 - Le modèle du Document-based lesson

7. Nous en avons repéré une trentaine, tous publiés en 2000 et 2023.

Un modèle d'enquête... parmi d'autres ?

Si les études existantes convergent donc pour démontrer l'efficacité des pratiques d'enquête dans l'enseignement de l'histoire, cette démonstration porte principalement sur un modèle d'enquête dont il convient de cerner les traits fondamentaux.

Le premier renvoi aux travaux sur l'enseignement efficace et, plus particulièrement l'enseignement explicite (Bocquillon, Baco, Derobertmeasure & Demeuse, 2024; Gauthier, Bissonnette, Richard & Castonguay, 2013; Gauthier & Bissonnette, 2017). Comme le montre le schéma ci-dessus, le modèle d'enquête qui a été mis au banc d'essai est organisé autour des trois étapes constitutives de la démarche d'enseignement explicite que sont le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Alors que le concept d'enquête pourrait évoquer des méthodes pédagogiques qui relèvent plutôt des approches par la découverte, comme la pédagogie par projet, les pratiques d'enseignement de l'histoire par l'enquête qui se sont révélées efficaces se distinguent pas un fort degré d'étayage (*scaffolding*), terme qui désigne le soutien ou la guidance qu'apporte la personne enseignante. Dans la plupart des études, les effets démontrés l'ont été en confrontant les résultats des élèves appartenant à un groupe expérimental, bénéficiant de dispositifs inspirés de l'enseignement explicite, avec ceux d'élèves n'en bénéficiant pas. Rares sont les études ayant contrastés plusieurs modèles de pratiques d'enquête diversement étayées⁸. La question se pose donc de savoir dans quelle mesure d'autres dispositifs, notamment plus faiblement mais aussi plus diversement étayés, pourraient aussi améliorer les apprentissages des élèves.

Le deuxième trait distinctif des pratiques d'enquête qui ont été expérimentées concerne leur intégration dans la planification des apprentissages. Conformément au modèle des *Document-based lessons*, les dispositifs d'enquête prenaient place dans le cadre d'une « leçon » particulière. Celle-ci durait quelques périodes, souvent entre trois et huit⁹, et prenait donc la forme d'un atelier ou d'un séminaire portant sur une question de recherche particulière. Une recherche de De La Paz (2005) en présente différents exemples comme la « Loi sur le déplacement des Indiens » (*Indian Removal Act*) de 1830, les massacres de missionnaires blancs (Massacre *Withman*) ou d'émigrants (massacre de *Mountain Meadows*) respectivement en 1847 et en 1857, les causes du conflit entre le Texas et le Mexique (1835-1836), le mouvement pour le droit de vote des femmes aux États-Unis ou encore les événements qui ont conduit à la guerre entre les États-

Unis et le Mexique entre 1846 et 1848. Même répétées, ces « périodes d'enquête » constituent donc des formes de « parenthèses » dans le fil de l'année scolaire. Cette manière de concevoir les dispositifs d'enquête nous semble témoigner d'une représentation, souvent présente chez les personnes enseignantes, selon laquelle l'analyse de documents, surtout quand ils sont en grand nombre et portent sur des questions nouvelles et complexes, ne peut se faire qu'après que les élèves se soient vu enseigner un nombre, parfois important, de connaissances contextuelles. La première étape du modèle tel que résumé ci-dessus fait écho à cette conception. Mais ces connaissances contextuelles ne pourraient-elles pas elles-mêmes faire l'objet d'un enseignement dans le cadre de démarches d'enquête ?

Irriguer l'enseignement de l'histoire par des pratiques d'enquête diversement étayés

Ces deux traits majeurs nous ont amené à concevoir un dispositif de recherche qui se distingue d'une double façon. Il consiste d'abord à contraster différents groupes expérimentaux au sein desquels les élèves développeront tous des démarches d'enquête. Celles-ci porteront toutes sur les mêmes objets et sur les mêmes documents, mais elles seront mises en œuvre par la personne enseignante selon trois niveaux décroissants de guidance: fort, modéré et faible (cfr fig. 2). Ainsi, dans le premier groupe expérimental, le niveau de guidance sera calqué sur les trois étapes de la démarche d'enseignement explicite : modelage, pratique guidée et pratique autonome. Lors de la pratique guidée, la personne enseignante prodiguera des rétroactions systématiques par questionnement personnalisé. Dans le deuxième groupe, la guidance, que l'on peut qualifier de « modérée », consistera en la présentation d'outils de soutien des stratégies et leur mise en application dans des démarches proches de celles qui sont de mise dans le cours dialogué ou le *discours-découverte* (Jadoulle, 2025). Les élèves seront ensuite conduits à pratiquer ces stratégies en dyade avec, à leur disposition, les outils de soutien qui ont fait l'objet d'une présentation puis d'une mise en application guidée; la rétroaction sera moins systématique que dans le premier groupe. Enfin, dans le troisième groupe, le niveau de guidance rejoindra celui qui est de mise dans les approches par la découverte ou l'*apprentissage-recherche* (Jadoulle, 2025). Les outils de soutien des stratégies seront rendus disponibles sans modelage ni mise en application préalable. Les élèves les mettront en œuvre individuellement avant de poursuivre l'enquête en équipes de quatre, sans outils, et avec une rétroaction de la personne enseignante uniquement sur demande des élèves.

8. Voir cependant De La Paz, Wissinger, Gross, Butler 2022; Nokes, Dole & Hacker, 2007; Stoel, van Drie & Van Boxtel, 2015.

9. Cfr par exemple Stoel, van Drie & Van Boxtel, 2015; Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022; Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018.

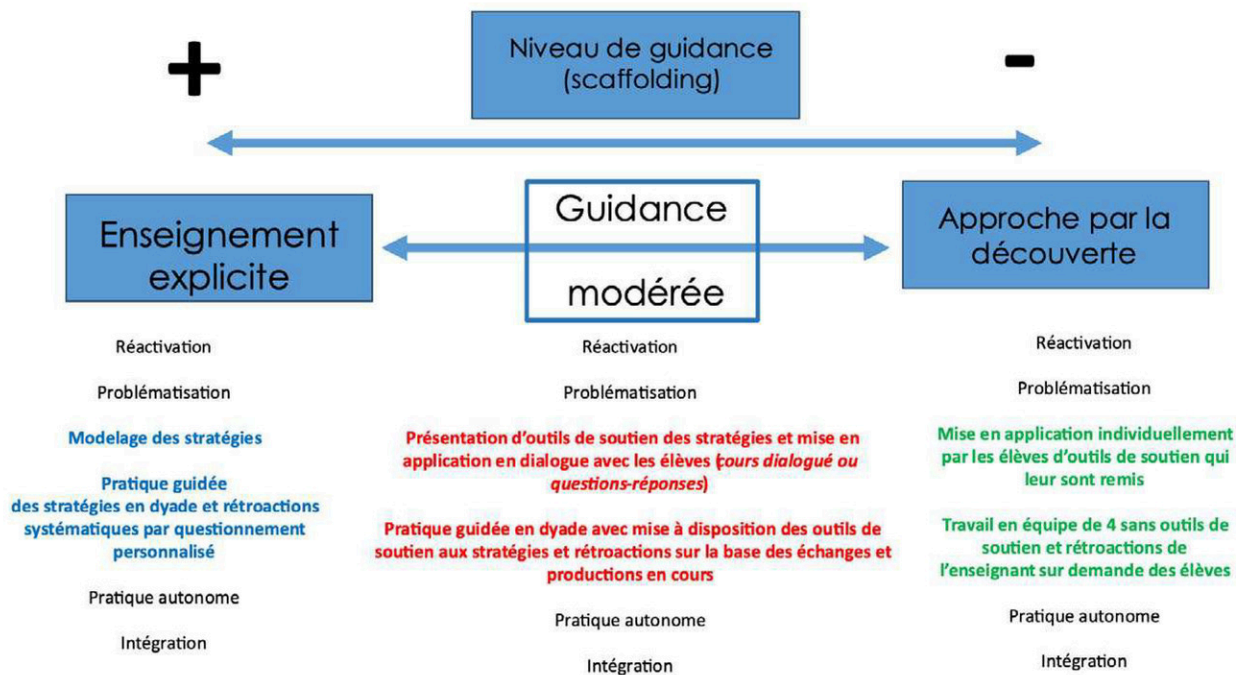


Fig. 2. Pratiquer l'enquête : mais avec quelle guidance ? Schéma inspiré de Gauthier, Bissonnette & Bocquillon, 2022, p. 67

Par ailleurs, loin de constituer des formes de « parenthèses » dans le cours d'un enseignement de l'histoire qui, si l'on en croit l'état de la recherche (cfr *supra*), serait organisé autour d'une alternance entre des temps de récit et des périodes d'exercices, ces démarches d'enquête irrigueront la quasi-totalité des séquences d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui seront proposées aux élèves. Pour ce faire, nous prévoyons une expérimentation qui couvrira 6 SAÉ et la totalité des compétences et des contenus prescrits dans les trois premières réalités sociales prévues dans le programme *Histoire du Québec et du Canada*, soit *La formation du Régime fédéral canadien (1840-1896)*, *Les nationalismes et l'autonomie du Canada (1896-1945)* et *La modernisation du Québec et la Révolution tranquille (1945-1980)*. Ces SAÉ seront toutes organisées selon une architecture semblable (réactivation des connaissances antérieures, problématisation, enquête selon un des trois niveaux de guidance, pratique autonome et intégration). Diversement étayées, selon les groupes expérimentaux, les démarches d'enquête porteront donc, non pas sur des questions de recherche pointues et spécialisées, qui font suite à un enseignement des connaissances prescrites par

le programme, mais sur des questions de recherche qui portent sur ces connaissances elles-mêmes. De cette façon, en pratiquant l'enquête, les élèves pourront s'approprier les connaissances déclaratives et les opérations intellectuelles prescrites par le programme *Histoire du Québec et du Canada* et le cadre d'évaluation. Soulignons également la présence d'une phase de problématisation, absente du modèle *Document-based lesson*. À l'inverse, la maîtrise des connaissances contextuelles étant assurée à travers les démarches d'enquête proposées au fil des six SAÉ que nous développerons, la phase de contextualisation par laquelle débute les *Document-based lessons* disparaît.

L'efficacité de ces six SAÉ clés en main qui seront fournies aux personnes enseignantes sera appréciée à l'aune des opérations intellectuelles qui sont prescrites au deuxième cycle (MÉES, 2018a et b), et en particulier *situer dans le temps, déterminer des causes et des conséquences, déterminer des changements et des continuités, mettre en relation des faits et établir des liens de causalité*. La maîtrise de ces opérations sera évaluée à travers quatre tâches qui consisteront à établir une périodisation.

Vous enseignez en 4^e secondaire et ce projet de recherche vous interpelle ?

Vous souhaiteriez y participer en rejoignant un des trois groupes expérimentaux qui mettront au banc d'essai, entre septembre 2025 et mars 2026, les 6 SAÉ « clé en main » (consignes d'activités, documents, cahiers de l'élève et corrigés) que nous préparons ?

Vous souhaitez en savoir plus et connaître le détail du déroulement de cette expérimentation et prendre connaissance du document de présentation de notre recherche ?

Contactez-nous en adressant un courriel à Raphaël Desormeaux, auxiliaire de recherche à l'Université TÉLUQ (raphael.desormeaux@teluq.ca).

En participant à cette recherche, vous vous ménagez une occasion de parfaire vos connaissances et compétences professionnelles. De plus, l'ensemble des SAÉ et tout le matériel y afférent (diaporamas, capsules vidéos, etc.) demeureront à votre disposition, au terme de la recherche, et vous pourrez ainsi le réutiliser et/ou l'adapter à votre guise.

Pour conclure

Parfois jugées trop complexes ou nécessitant à tout le moins la maîtrise préalable de connaissances contextuelles dont l'enseignement réduit considérablement le temps disponible pour mettre les élèves en situation de recherche, les pratiques d'enseignement de l'histoire par l'enquête sont pourtant soutenues par une littérature qui, sans être abondante, converge pour en montrer l'efficacité, y compris en ce qui concerne l'apprentissage des contenus historiques. Cette donnée de recherche devrait amener les personnes enseignantes à orienter progressivement leurs pratiques dans ce sens.

Pour ce faire, comme les études révèlent que la qualité de l'étayage offert aux élèves constitue l'élément-clé qui assure l'efficacité des démarches d'enquête, il apparaît essentiel que les personnes enseignantes puissent disposer d'une typologie et de SAÉ validées scientifiquement. C'est l'objectif que nous visons par la mise en œuvre de notre projet de recherche sur l'enquête historique.

Références

Angvik, M. & Von Borries, B. (Éd.) (1997). *Youth and history, a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg : Éditions Körtber-Stiftung.

Bain, B., Chapman, A., Kitson, A. & Shreiner, T. (2024) (Eds). *History Education and Historical Inquiry*. Charlotte : Information Age Publishing.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle : naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.

Bruter, A. (2013). Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. *Nature, histoire, représentations (1802-1902). Histoire@Politique*, 3 (21), 22-38.

Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & S. Demers (Éds), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 75-98). Québec : Éditions Multimondes.

Cardin, J.-F. & Tutiaux-Guillon, N., (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France : regards croisés. *Cahiers Théodile*, 8, 35-64.

De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 139-156.

De La Paz, S., Wissinger, D. R., Gross, M., & Butler, C. (2022). Strategies that promote historical reasoning and contextualization: A pilot intervention with urban high school students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35 (2), 353-376.

Gauthier, C. & Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. Dans C. Gauthier & M. Tardif (Éds), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4^e éd., pp. 242-263). Montréal : TC Médias Livres.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal : Pearson Erpi.

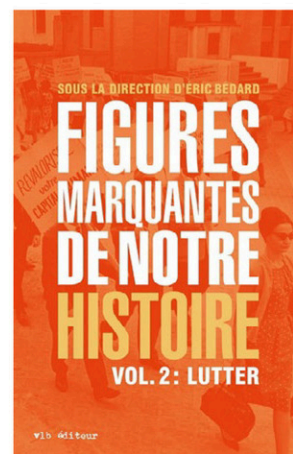
- Jadoulle, J.-L. (2015; 2^e éd., 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Jadoulle, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46 (3), 148-173.
- Jadoulle, J.-L. (2025). *Enseigner l'histoire au primaire et au secondaire. Objets, fondements et modalités d'une « didactique de l'enquête »*. Montréal : JFD Éditions.
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars, 111-115.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire*. Montréal : JFD Éditions.
- 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.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le nouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Préscolaire, primaire, secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle. Première et deuxième. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada*. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nokes, J.D., Dole, J.A. & Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 492-504.
- Reisman, A. (2012). The 'document-based lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of curriculum studies*, 44 (2), 233-264.
- Scheurman, G. & Evans, R.W. (Éds) (2018). *Constructivism and the New Social Studies. A Collection of Classic Inquiry Lessons*. Charlotte : Information Age Publishing.
- Stoel, G.L., van Drie, J.P. & van Boxtel, C.A.M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (1), 49-76.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire- géographie dans le secondaire français». Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éds), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp.117-146). Bruxelles: De Boeck.
- Von Borries, B. (Éd.) (2000). Methods and aims of teaching History in Europe. A report of *Youth and History*. Dans P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Éds), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 246-261). New-York - London : New York University Press,
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. Dans P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Éds), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 306-325). New-York - London : New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wissinger, D.R., Ciullo, S.P. & Shiring, E.J. (2018). Historical Literacy Instruction for All Learners: Evidence from a Design Experiment. *Reading & Writing Quarterly*, 34 (6), 568-586.
- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuysse, K. (2022). Fostering historical thinking and democratic citizenship? A cluster randomized controlled intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102-115.

Quoi de neuf Côté livres ?

Figures marquantes de notre histoire, vol. 2 : Lutter

Sous la direction d'Éric Bédard | VLB, Trois-Pistoles, 2024

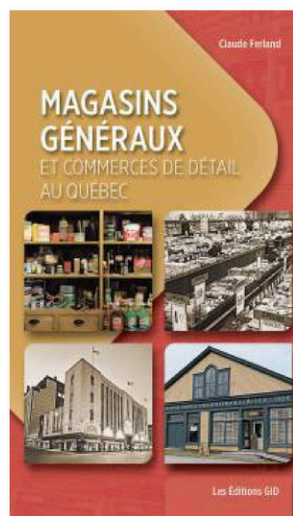
Si le premier volume des Figures marquantes de notre histoire, consacré aux bâtisseurs du Québec, accordait une place de choix à la Nouvelle-France, ce second livre fait découvrir les vies de femmes et d'hommes généralement plus proches de l'époque contemporaine, qui se sont démarqués par le combat qu'ils ont mené pour défendre des principes, des valeurs et des idées. Militaires, intellectuelles, politiques, leurs luttes - victorieuses ou non - ont toutes contribué à définir la nation et la société québécoises.



Magasins généraux et commerces de détail au Québec

Claude Ferland | GID, Montréal, 2024

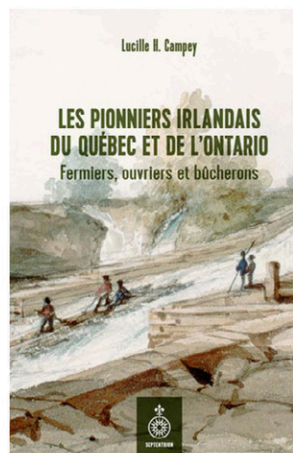
Ce livre s'intéresse principalement aux magasins généraux établis dans la seconde moitié du 19^e siècle et aux autres types de commerces qui leur ont succédé. Le cadre temporel de cet ouvrage s'étire de 1880 à 2000 et touche à l'ensemble du Québec en privilégiant des exemples choisis dans différentes régions. Si à une certaine époque on ne disposait pratiquement que du magasin général et des marchés publics pour s'approvisionner, le commerce de détail change peu à peu notamment avec la venue des grands magasins, des magasins spécialisés, des chaînes de magasins à bas prix, des centres commerciaux, les magasins-entrepôts, etc. De nos jours, les catalogues et les circulaires sont numériques et les achats se font en ligne! Chaque époque a amené de nouvelles façons de négocier les biens et les services. Il importe de ne pas oublier les plus anciennes pour mieux comprendre les nouvelles.



Les pionniers irlandais du Québec et de l'Ontario, Fermiers, ouvriers et bûcherons

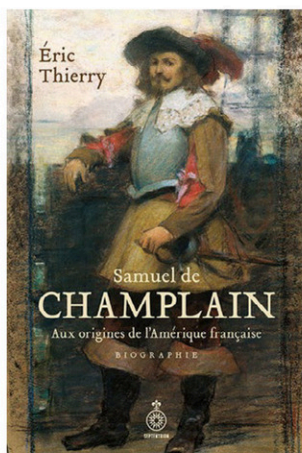
Lucille H. Campey | Septentrion, Québec, 2024

Dès la fin de la guerre de Sept Ans, un nombre croissant d'Irlandais ont migré au Canada à la recherche d'une vie meilleure. Libérés des contraintes économiques et sociales étouffantes qui les retenaient dans leur pays d'origine, ils ont prospéré, notamment au Québec et en Ontario. Dans cet ouvrage synthèse, Lucille H. Campey dépeint les communautés irlandaises qui se sont formées dans différentes régions de l'Ontario et du Québec aux XVIII^e et XIX^e siècles, à travers un récit informatif et vivant de cette grande saga de l'immigration. L'ouvrage décrit aussi les navires qui les ont transportés, dévoile les nombreuses réalisations de ces pionniers et déconstruit ainsi les interprétations modernes tendant à victimiser cette population.



Samuel de Champlain, Aux origines de l'Amérique française

Éric Thierry | Septentrion, Québec, 2024



Fondateur de la ville de Québec et explorateur de l'Acadie, de la Nouvelle-Angleterre, de la vallée du Saint-Laurent et de l'Ontario, Samuel de Champlain a consacré la plus grande partie de sa vie au développement de l'Amérique française. Connaître l'environnement familial, social, politique et religieux de Champlain est une entreprise de taille à laquelle Éric Thierry s'est consacré pendant plus de trente ans. Il a non seulement assimilé les textes français, canadiens ou américains sur la question, mais il est aussi retourné aux archives. Il a déniché à la Bibliothèque nationale de France, aux Archives nationales, dans plusieurs dépôts d'archives départementales et même à l'étranger, des documents méconnus qui ont permis de reconstituer les réseaux d'influence, les intérêts économiques en jeu, les rivalités politiques ou religieuses pesant sur les décisions du roi.

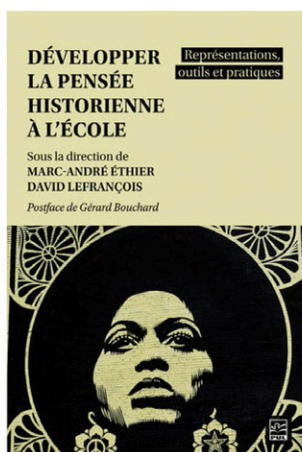
Éric Thierry propose une biographie renouvelée du «père de la Nouvelle-France». Il plante le décor de la France de Henri IV et de Louis XIII, marquée par les guerres de religion et les révoltes des Grands. Il nous emmène dans une Amérique du Nord divisée par des conflits entre nations autochtones et en proie aux convoitises des puissances européennes. Il nous révèle le destin hors du commun d'un jeune cartographe formé dans un service de renseignements, d'un explorateur éprouvé par de rudes expéditions, d'un colonisateur déçu par l'ingratitude des puissants et de l'artisan d'alliances devenu le bâtisseur d'une Amérique métissée.



La Seconde Guerre mondiale en BD

Arnaud De La Croix et Vicente Cifuentes | Édition du Lombard, Paris, 2024

Un récit dramatique et prenant qui embrasse, en vingt chapitres, toute la complexité et l'ampleur de la Seconde Guerre mondiale en un seul volume. À travers les pages de ce livre, les auteurs nous transportent de l'Europe déchirée par les conflits à l'Asie lointaine en passant par l'Afrique et l'Amérique, dévoilant les facettes souvent méconnues de cette période cruciale qui a embrasé le monde entier. Un conflit dont les conséquences se font toujours ressentir aujourd'hui.



Développer la pensée historienne à l'école. Représentation, outils et pratiques

Sous la direction de Marc-André Éthier et David Lefrançois | PUL, Québec, 2024

Fruit d'un travail collectif, cet ouvrage analyse la relation entre les enseignants et enseignantes et la pensée historienne. Il met en lumière la fonction d'altérité et les fondements épistémologiques et sémiotiques de l'histoire en examinant les processus qui influencent l'enseignement de cette discipline à chaque étape de sa transposition didactique.

Churchill et Roosevelt à Québec

Charles André Nadeau | Septentrion, Québec, 2024

Durant la Seconde Guerre mondiale, la ville de Québec émerge sur la scène internationale alors qu'à deux occasions le président américain, Franklin Delano Roosevelt, et le premier ministre de la Grande-Bretagne, Winston Churchill, prennent temporairement résidence à la Citadelle afin de discuter des enjeux du conflit. En 1943, les affrontements se trouvent à un tournant: les Alliés ont commencé à gagner. Les chefs militaires qui accompagnent les deux hommes d'État logent au Château Frontenac et discutent alors des opérations qui mèneront à la victoire finale. À la Citadelle, Churchill et Roosevelt acceptent leur proposition d'un débarquement en Normandie et signent l'entente de coopération nucléaire qui permettra la production de la bombe atomique. Les deux politiciens font ainsi de Québec la ville où a commencé la fin de la guerre. Charles André Nadeau offre un récit détaillé de ces deux conférences, mettant en lumière tant les grands enjeux diplomatiques que les petites anecdotes que provoquent des rencontres de cette envergure.

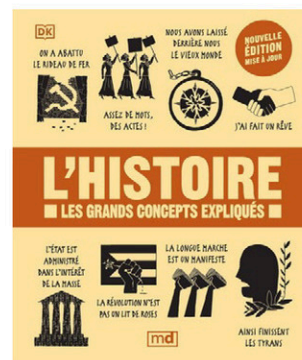


L'Histoire : les grands concepts expliqués

Collectif | Éditions MD, Paris, 2024

Où sont nées les premières civilisations ? Qu'est-ce qui a provoqué la chute du mur de Berlin ? Peut-on encore affirmer que Christophe Colomb a «découvert» l'Amérique ? Au fil des siècles, les êtres humains se sont intéressés à leur passé et ont cherché des réponses à partir des traces laissées par leurs prédécesseurs. L'histoire a elle-même une histoire, et celle-ci est en constante évolution. Le monde actuel a vu naître une nouvelle conception de cette discipline qui rend justice à la multiplicité des identités sociales. Les événements qui composent cet ouvrage se présentent ainsi comme autant de fenêtres ouvertes sur différentes périodes de l'histoire mondiale et sur les vies de ceux et celles qui les ont traversées.

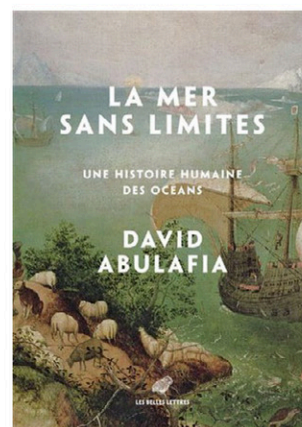
Rédigé dans une langue dépourvue de tout jargon, cette nouvelle édition de L'histoire: les grands concepts expliqués offre au lecteur des informations claires et concises. Le texte est accompagné de nombreux schémas, d'une sélection de citations qui ont marqué cette discipline et d'illustrations attrayantes qui favorisent la compréhension.



La Mer sans limites : une histoire humaine des océans

David Abulafia | Belles Lettres, Paris, 2024

Notre planète est bleue car 70 % de sa surface est couverte d'eau. Mais aucun historien n'a eu, jusqu'à présent, l'audace de David Abulafia : observer les civilisations humaines, du néolithique à nos jours, en prenant le large. Dans cet ouvrage d'une ampleur sans précédent, fruit de toute une vie de travail, l'un des plus talentueux historiens de notre temps a dressé une histoire humaine des océans, notre dernière *terra incognita*. Ne laissant aucune source historique de côté, il accomplit l'exploit de combiner rigueur scientifique et récit haletant. Il donne, pour le plus grand plaisir de son lecteur, la saga captivante de la lutte des hommes, marchands, pirates, brigands, fanatiques religieux, savants et autres explorateurs avec les immensités marines, animés de visées tantôt nobles, tantôt exécrables, mais toujours pour commercer, apprendre et en fin de compte survivre.



... Côté Musées ?

Musée de la civilisation

85, rue Dalhousie, Québec

Le Québec, autrement dit - Territoire de rencontres

Exposition permanente

Déambulez dans un grand parc et découvrez, à travers une diversité de regards, les événements significatifs qui ont forgé le Québec tant du point de vue de son territoire, de son occupation, de ses luttes et de son évolution que de celui des enjeux contemporains auxquels il fait face. Cette exposition sur le Québec s'articule autour du thème de la rencontre : rencontres du passé qui éclairent le présent et l'avenir ; rencontres entre les peuples, les nations et les communautés, les individus, les croyances et les mentalités ; rencontres houleuses, identitaires, festives, douloureuses, solidaires ; rencontres espérées, imprévisibles, célébrées ou occultées... Autant d'occasions d'apprendre, de se questionner, de susciter la surprise et l'émerveillement!

Pointe-à-Callière, Cité d'archéologie et d'histoire de Montréal

350, place Royale, Vieux-Montréal

Sorcières : de l'ombre à la lumière

Jusqu'au 6 avril 2025

L'exposition propose un parcours envoûtant à la découverte de la figure mythique et plurielle de la sorcière. Personnage incontournable, cette exposition révèle l'histoire méconnue des sorcières et plonge dans leur univers mystérieux. Une expérience entre mythes et réalités faisant la lumière sur ces femmes dont les multiples représentations et pratiques ont traversé les siècles, inspirant la culture et la société moderne.

Une immersion dans l'histoire et l'univers des sorcières

Découvrez plus de 400 objets provenant de collections européennes et américaines. Objets ethnographiques, manuscrits, peintures, ces témoins authentiques permettent de raconter l'histoire des sorcières dont le sombre chapitre de la chasse aux sorcières, où des dizaines de milliers de femmes furent persécutées et condamnées à des destins tragiques entre le 16^e et le 17^e siècle. Cette immersion historique mène le public à travers les croyances, les symboles et les pratiques fascinantes de sorcellerie qui se transmettent depuis des générations. Pendules, cristaux, cartes de tarot, herbiers, et dispositifs interactifs vous inviteront à explorer certaines de ces pratiques, telles que la divination, les envoûtements, les rituels de guérison et de protection.

Musée McCord Stewart

690, rue Sherbrooke O. Montréal

Bals costumés, Habiller l'Histoire, 1870-1927

Jusqu'au 17 août 2025

Il y a un siècle et demi, les bals costumés et les carnivals de patinage extravagants constituaient le summum du divertissement mondain et mettaient en scène un éventail kaléidoscopique de costumes fantasques. Cependant, derrière leur exubérance anachronique, ces bals renforçaient les mythes fondateurs de la destinée coloniale et de l'avenir de l'Empire. Cette exposition saisit la splendeur des divertissements où chacune et chacun se transformait, le temps d'une soirée, en personnage fantaisiste inspiré de l'histoire. Elle fait le récit extraordinaire de ces événements somptueux par le biais de quelques-uns des objets les plus saisissants des collections du Musée.

Il est rare qu'on puisse admirer, dans un même espace d'exposition, tant de vêtements du 19^e siècle pourtant conçus pour une utilisation éphémère, ainsi que les photographies des personnes qui les ont revêtues. De même, il est rare de voir capturés par les photographes de l'époque l'humour et l'excentricité de celles et ceux qui participaient à ces soirées grandioses, la légèreté étant alors souvent absente des représentations publiques. L'exposition examine en profondeur les objets qui conservent la mémoire de ces bals historiques, faisant un usage astucieux du numérique pour en dévoiler les secrets pour le plus grand plaisir du public contemporain.

PLAINES D'ABRAHAM

DES ACTIVITÉS POUR VOS GROUPES

EN CLASSE OU SUR LES PLAINES D'ABRAHAM



DÉJÀ UN MILLION
DE PARTICIPANTS
ÉMERVEILLÉS

lesplainedabraham.ca



Gouvernement
du Canada

Government
of Canada

Canada

POSTES PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 40044834

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

