

## Bulletin d'histoire politique

--> See the **erratum** for this article

### Leur programme et le nôtre

Marc-André Éthier, Jean-François Cardin and David Lefrançois



Volume 22, Number 3, Spring–Summer 2014

Le débat sur l'enseignement de l'histoire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024154ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024154ar>

[See table of contents](#)

#### Publisher(s)

Association québécoise d'histoire politique  
VLB éditeur

#### ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

#### Cite this article

Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. & Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165–178. <https://doi.org/10.7202/1024154ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB Éditeur, 2014

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

**érudit**

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

## Leur programme et le nôtre

MARC-ANDRÉ ÉTHIER

*Professeur à l'Université de Montréal*

JEAN-FRANÇOIS CARDIN

*Professeur à l'Université Laval*

DAVID LEFRANÇOIS

*Professeur à Université du Québec en Outaouais*

*Membres réguliers du CRIFPE et de l'AQDHG<sup>1</sup>*

Pour éclairer le débat sur l'actuel programme d'histoire du Québec<sup>2</sup>, cet article exploite quelques résultats de recherches documentaires et empiriques portant sur l'enseignement de l'histoire scolaire, sur son apprentissage, ainsi que sur l'évaluation de cet apprentissage. Trois raisons expliquent que nous revenions sur cette polémique : l'importance sociale de l'enjeu, l'ampleur médiatique et politique de la controverse, ainsi que la nature des malentendus qui ont plombé la réflexion<sup>3</sup>.

Pour prendre en compte ce débat, relancer le dialogue et composer avec les contraintes d'espace – habituelles et légitimes – qui échoient à tous les auteurs de ce numéro thématique, nous avons décidé de nous cantonner à l'exposition de onze « thèses » sur l'enseignement de l'histoire et sur lesquelles se fonde notre compréhension de ce programme, mais sans croiser le fer avec ceux qui véhiculent d'autres positions, puisque nous l'avons fait ailleurs<sup>4</sup>. Certes, ces affirmations peuvent être lues comme autant de réfutations d'arguments invoqués contre ce programme et donc comme une défense du statu quo. Ceux qui suivent nos travaux de près savent que, comme Fontaine, nous croyons que ce « cours présente des problèmes importants<sup>5</sup> ». Pour exposer de façon aussi brève, claire, complète et nuancée que possible notre vision du programme, nous limiterons principalement les références à nos propres écrits, lesquels contiennent cependant de très nombreux renvois à des résultats provenant

de recherches menées indépendamment des nôtres et aux auteurs d'arguments que nous entendons déconstruire ici. Malgré son narcissisme, l'autocitation mène ainsi à d'autres références...

Les deux premières thèses portent sur la nature et l'évolution des liens entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Les trois suivantes portent sur l'évolution de l'usage du récit et de la méthode historiques en classe. Deux autres thèses portent sur les capacités mentales des élèves. Les quatre dernières portent sur l'idéologie véhiculée par le programme et certains de ses détracteurs.

### **Première thèse : en histoire scolaire, la formation des citoyens est une tendance séculaire**

L'association de l'éducation à la citoyenneté dans le programme actuel est-elle sans précédent pour l'histoire scolaire ? Non : cette dernière a, pour ainsi dire, été inventée dans le but de former des citoyens. Il s'agissait en fait d'assurer à l'élite qu'un peuple docile lui obéisse, à l'usine comme à la guerre, parce qu'il s'identifierait à elle, souvent par le truchement de la nation<sup>6</sup>. Au Québec, le curriculum formel associe depuis longtemps l'histoire et la citoyenneté, même si cette association s'exprimait en des termes différents<sup>7</sup>.

Ainsi, en 1959, le *Programme d'études des écoles élémentaires* stipulait encore que l'enseignement de l'histoire devait révéler «[...] aux enfants l'action de la Providence [...]» et montrer que «[...] les nations n'ont de vrai bonheur » que si elles sont «[...] fidèles à la loi de Dieu ». Cet enseignement soulignait aussi «[...] l'action bienfaisante de l'Église catholique et les dévouements admirables qu'elle suscite partout où elle peut librement exercer sa mission [...]» et «[...] la pureté de nos origines canadiennes-françaises, le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres [...] la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalisme [...]»<sup>8</sup>. Ce type de contes, alors présentés comme des dogmes, devait insuffler aux jeunes une fierté nationale et une mémoire collective destinée à cimenter la société sous la houlette du clergé.

Le rapport de la Commission Parent, publié de 1963 à 1966, plaida pour un enseignement de l'histoire destiné à former des citoyens autonomes, et ce, tant en leur faisant connaître la présence du passé dans le présent qu'en les exerçant aux éléments disciplinaires :

Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérerait pas ; il peut, comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif. (...) L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent<sup>9</sup>.

Le programme de 1984 mettait également l'accent sur la prise de conscience, par les élèves, de leur rôle de citoyens responsables de l'avenir de la collectivité et sur leur instrumentation pour y parvenir.

Le programme veut tenir compte de la dimension pluraliste du passé québécois en soulignant l'apport de tous les groupes à l'histoire collective. L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. Par conséquent, elle doit refléter leur diversité: rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun. La démocratie suppose l'expression de valeurs différentes, au sein d'une même société. Bien présentées, ces divergences ne peuvent que sensibiliser l'adolescent à la défense des droits fondamentaux et le conduire à plus d'ouverture à l'égard des valeurs autres que les siennes<sup>10</sup>.

En somme, les velléités des programmes sont, depuis les 50 dernières années, stables en ce qui concerne l'accent officiellement placé sur la citoyenneté.

### **Deuxième thèse: en histoire scolaire, la centration sur la méthode est une autre vieille tendance**

Depuis les deux guerres mondiales, un mouvement très fort de rénovation des programmes d'histoire s'est affirmé à travers le monde pour que l'histoire enseignée soit moins patriotique, moins apologétique et plus disciplinaire<sup>11</sup>. Au Québec, le rapport Parent allait en ce sens. Il insistait sur l'apprentissage de la méthode historique en raison des attitudes intellectuelles qu'elle suppose et de la valeur sociale de ces attitudes:

Cette pondération, ce jugement et cette prudence sont parmi les éléments les plus formateurs de l'enseignement de l'histoire; à la suite du maître, l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème, s'habitue à peser ou à nuancer ses affirmations. (...) L'élève apprend, au cours d'histoire, à distinguer les zones du connu et de l'inconnu, à tirer d'un texte la part de certitude qu'il contient, mais sans prendre un os pour le squelette entier à reconstituer. L'interprétation d'un document, d'un événement est toujours périlleuse, entourée de plus de questions que de réponses; elle habitue l'esprit à ne s'aventurer que prudemment dans les interprétations qu'on peut être tenté de donner au sujet d'événements ou de textes, même tout à fait contemporains: en effet la confrontation de textes d'une même époque passée, les explications tirées des coutumes et des institutions d'un pays, du caractère d'un personnage, de ses intentions, du peuple à qui il s'adresse, voilà autant de précautions à utiliser et de recherches à ne pas négliger lorsqu'on essaie de comprendre un fait, un texte ou un problème historiques<sup>12</sup>.

Comprendre la logique de la causalité et familiariser les élèves avec le processus d'étude de cette causalité étaient également des finalités des cours de 1982 et 1984. Dans les deux cas, cela devait servir à accroître les habiletés intellectuelles des élèves relatives à la démarche historique et

leur capacité d'analyser leurs valeurs personnelles et celles de leur environnement social. C'est également le centre explicite des programmes de 2004 et 2007<sup>13</sup>. En définitive, depuis le rapport Parent, le discours officiel est clair : l'apprentissage de la méthode d'enquête doit prendre le pas sur la mémorisation du produit de l'enquête des historiens.

Les recherches de Barton, de Barton et Levstik, de Barton et McCully, d'Epstein, de Wertsch et de Wineburg<sup>14</sup> montrent que les élèves arrivent à leurs cours d'histoire avec un ensemble de connaissances historiques disparates et parfois erronées. Dans des études réalisées auprès d'élèves états-unien et irlandais, Barton et McCully constatent que les élèves donnent sens aux événements ou phénomènes historiques à travers un filtre culturel. La grande narration de la marche du peuple des États-Unis vers le progrès grâce aux efforts d'individus exceptionnels oriente, notamment, les élèves dans la sélection des événements, acteurs et phénomènes considérés comme significatifs. Ils tendent à choisir des éléments historiques permettant d'interpréter et de légitimer le présent, tels le *Bill of Rights*, la Révolution américaine et la Proclamation d'émancipation.

### **Troisième thèse : la méthode était peu enseignée avant la réforme**

Menée à la fin des années 1990 par Martineau, une vaste enquête auprès d'un échantillon probabiliste d'élèves et d'enseignants québécois de quatrième secondaire montrait que l'enseignement réel ne respectait pas l'esprit des programmes d'alors, ceux de 1982 et de 1984<sup>15</sup>. Il en ressortait que les enseignants se déclaraient favorables à un enseignement centré sur la méthode historique, mais que leur pratique traduisait rarement cet appui. Martineau soulignait aussi le caractère artificiel, partiel et mécanique (ni problématisant, ni lié au présent des élèves, ni euristique) de la méthode parfois enseignée. Dans leurs cours d'histoire, les élèves étaient peu ou n'étaient nullement entraînés à décortiquer, à analyser, à comparer et à critiquer des textes ou d'autres traces. En général, un récit expliquant l'enchaînement d'événements choisis leur était livré, bien qu'une minorité des enseignants basait sa pratique sur l'analyse des documents. Les élèves voyaient rarement l'intérêt d'étudier l'histoire et ne maîtrisaient guère les habiletés liées à la pensée historique à la fin du secondaire<sup>16</sup>.

### **Quatrième thèse : la méthode n'est pas davantage enseignée depuis la réforme**

Ceux qu'effrayait la perspective d'un changement des pratiques d'enseignement à la suite de l'adoption du programme de 2007 peuvent se rassérer. En 2012, Demers a documenté la persistance du récit historique canonique québécois, de son enseignement dans une perspective

identitaire nationale, des pratiques transmissives et des interactions centrées sur le maître. Elle a aussi montré que les conditions de pratiques empêchent l'atteinte des finalités liées au développement de l'esprit critique et consolident les rapports de pouvoir typiques de la forme scolaire favorable à la reproduction des structures socioéconomiques actuelles<sup>17</sup>.

L'enquête conduite en 2013 par Boutonnet a aussi souligné que les enseignements observés reposaient généralement sur la restitution, par les élèves, de la narration du maître et non sur l'emploi de la méthode historique ou de l'esprit critique<sup>18</sup>.

Certes, il arrive couramment que des enseignants utilisent des stratégies de résolution de problème, de classification, de conceptualisation, d'organisation, de discussion, de travail coopératif, etc., mais d'aucuns le font trop souvent d'une manière accidentelle, anecdotique, improvisée ou plaquée. Parfois assimilables à des compétences transversales, ces stratégies sont de plus vues, en général, pour elles-mêmes et par elles-mêmes, comme si elles étaient universellement utiles et efficaces, sans égard au contexte ou à la nature de la discipline<sup>19</sup>.

En somme, à la question: « À quelle fin l'histoire est-elle généralement un moyen, dans les écoles du Québec, à l'heure actuelle? », on ne peut répondre: « Elle sert l'apprentissage de ce qui est propre à l'histoire, à savoir sa démarche. »

### **Cinquième thèse: l'épreuve unique n'évaluait pas et n'évalue toujours pas la méthode**

Dans son étude longitudinale des épreuves uniques en histoire (les examens de 4<sup>e</sup> secondaire), le sociologue Warren contraste trois périodes. La première évalue des connaissances déclaratives liées au « nation building » (1970–1990). Les deux autres portent sur les connaissances procédurales se rapportant soit à la chronologie des facteurs démographiques ou économiques (1991–2008), soit au roman du parlementarisme québécois (2009–2012)<sup>20</sup>.

De notre point de vue, l'épreuve unique mime l'analyse de documents, dans des conditions qui font que la « bonne » réponse ne repose pas sur une application d'une démarche historique ou du sens critique ni même sur une compréhension réelle des concepts ou phénomènes abordés. Il s'agit plutôt, pour paraphraser Warren, de déterminer des causes et des effets ou de mettre en relation des faits à partir de documents épars.

Suivant l'expression anglaise *teach to the test*, les enseignants, puisqu'ils veillent au succès de leurs élèves, les forment à ce qui sera évalué.

## Sixième thèse: les élèves peuvent apprendre la pensée historique

On pourrait croire que la dominance de l'enseignement magistral et la rareté des tâches vraiment fondées sur la méthode (entendue largement) s'expliqueraient par l'incapacité naturelle des élèves d'apprendre autrement, comme certains l'ont prétendu. En d'autres termes, les enfants peuvent-ils apprendre la pensée historique ?

Longtemps, les chercheurs ont cru qu'il fallait effectivement attendre que les élèves soient à l'aube de l'âge adulte et aient développé les capacités de raisonnement abstrait, au sens piagétien, pour faire de l'histoire. Plusieurs recherches empiriques recensées dans un état de la question que nous avons réalisé en 2010 montrent que non<sup>21</sup>. Nous en résumons quelques-unes ici.

Au Royaume-Uni, le gouvernement a subventionné, dans les années 1970, un projet de développement d'un cours d'histoire, destiné aux élèves de 13 à 16 ans, dont le point de départ était la nature épistémologique de l'histoire et les besoins cognitifs des élèves. Des centaines d'enfants ont reçu cet enseignement aux objectifs fort ambitieux : utiliser des concepts historiques complexes, comme la cause, la preuve et la méthode, pour analyser des documents de première et de deuxième main. Les résultats d'une recherche expérimentale conduite par Shemilt<sup>22</sup> montrent que ces objectifs ont pourtant été atteints... ce qui n'a pas empêché le gouvernement Thatcher d'arrêter l'expérience au nom de la connaissance identitaire à conforter.

Pontecorvo et Girardet, dans une recherche effectuée auprès d'élèves âgés de 8 à 11 ans, concluent que les actions mentales requises pour étudier l'histoire sont de deux ordres. Le premier ordre relève de l'histoire : validité, pertinence, contexte d'une source. Le second relève des procédures explicatives : définir les catégories et les concepts, catégoriser les acteurs et les institutions sociales/historiques, situer les événements dans le temps et l'espace, interpréter les actions, objectifs et intentions, associer les acteurs et actions aux contextes historique et culturel. Les chercheuses ont placé ces élèves en équipes et leur ont demandé d'évaluer le jugement porté par l'historien romain du IV<sup>e</sup> siècle Amiens Marcellin sur les Huns. Deux types de discussions ont émergé. Dans le premier type, les élèves cherchaient à décider si Marcellin avait tort ou raison de qualifier les Huns de « bêtes ». Les élèves se demandaient pourquoi ceux-ci agissaient comme ils le faisaient, s'il s'agissait vraiment d'un comportement de « bêtes » et sur ce que signifiait un « comportement de bêtes ». Dans le second type, les élèves discutaient plutôt de l'authenticité et de la validité de la source. Marcellin dit-il la vérité ? Ce qu'il avance est-il bien documenté ? La source est-elle authentique ? Cela a permis d'affirmer que les élèves peuvent apprendre des éléments de la pensée historique très tôt.

D'autres travaux ont soutenu des conclusions analogues. Les élèves du début du primaire (Cooper et Capita), de la fin du primaire au milieu du secondaire (Lee et Ashby) et de la fin du secondaire (Monte-Sano) qui ont reçu un enseignement centré explicitement sur la pensée historique ont amélioré leur performance davantage que les autres<sup>23</sup>.

Autrement dit, il n'est pas nécessaire d'écouter la narration d'un récit par le maître pour apprendre l'histoire et même les jeunes élèves peuvent apprendre des éléments de la pensée historique opératoire et critique, mais cette pensée n'est pas innée et son apprentissage n'est pas simple. Il requiert un enseignement systématique, pertinent et signifiant, ce qui ne se fait pas sans donner aux enseignants les moyens adéquats.

### **Septième thèse: enseigner la chronologie pour elle-même n'aide pas à développer la pensée historique**

Pour enseigner l'histoire, devons-nous réellement partir du passé le plus ancien pour arriver au plus récent, en couvrant tout? Plusieurs enseignants le croient. Pourtant, la recension des écrits que nous avons faite et dont nous rendons compte ici montre qu'il est facultatif de suivre une chronologie pour apprendre l'histoire<sup>24</sup>.

Ainsi, Barton et Levstik ont demandé à des enfants de classer des images selon l'ordre chronologique. Ils ont noté que ceux à qui ils demandaient de commencer par l'image la plus ancienne réussissaient moins bien que ceux qui commençaient par la plus récente. Les élèves trouvaient cette méthode si difficile que les chercheurs ont fini par demander à tous d'aller à rebours.

Ils notent aussi que le fait de placer des images du passé dans un ordre chronologique correct n'est pas toujours lié à la maîtrise d'opérations intellectuelles propres à l'histoire, telle la périodisation, et à l'apprentissage de catégories temporelles finement différenciées. Autrement dit, un élève qui ordonne chronologiquement les événements ne sait pas nécessairement «périodiser», utiliser le système de datation (429 av. J.-C., An 1, XV<sup>e</sup> siècle, etc.) ni reconnaître les périodes (Moyen Âge, Renaissance, etc.). Inversement, la plupart des périodes que les élèves construisent différaient des périodisations conventionnelles.

Dans une autre étude de Barton et Levstik, des élèves de 10 à 15 ans ont aussi réussi à classer chronologiquement des images en se basant sur des indices contextuels, même s'ils ne connaissaient pas les époques impliquées. Cela aussi tend à confirmer que les élèves disposent d'un répertoire d'outils culturels (vernaculaires) qui leur permet d'interpréter historiquement les images. De plus, les élèves comprenaient, retenir et structuraient les connaissances historiques s'ils disposaient (y compris par l'enseignement) des repères de temps clairs, et ce, même si l'enseignant



sautait des bouts de la chronologie ou ne suivait pas « l'ordre » canonique. Ils décrivaient davantage les images (ou les comparaient au présent) qu'ils n'en expliquaient le classement. Ils tenaient pour acquise la véracité des photos et adoptaient une vision unidimensionnelle du passé, chaque époque étant vue comme homogène par rapport à une caractéristique la distinguant catégoriquement des autres époques. Par exemple, il n'y avait pas encore, selon eux, de villes à l'époque des colonisateurs. Ils percevaient l'histoire comme linéaire, associant chacune des périodes à une description unidimensionnelle et les inscrivaient dans un ordre temporel prédéterminé. Un seul élève a suggéré la possibilité que deux images puissent se situer au même moment en deux lieux différents plutôt que dans deux époques différentes.

### **Huitième thèse : le programme actuel est nationaliste civique et non pas fédéraliste**

L'une des graves accusations régulièrement portées contre le programme d'histoire est qu'il endoctrine les élèves (au fédéralisme canadien, en l'occurrence). Ceux qui l'ont défendu ou ont tenté de démentir les accusations qui leur semblaient erronées étaient même, de ce seul fait, en odeur de fédéralisme. Or, nos analyses du cours révèlent que les objectifs réellement poursuivis sont aussi liés à l'assimilation à la nation québécoise que dans le cours précédent, quoique la définition (territoriale plutôt qu'ethnique) de celle-ci ait changé, au moins en surface<sup>25</sup>. Il s'agit d'un nationalisme à la Bouchard, Habermas ou Parizeau. Il veut intégrer les immigrants et promouvoir une citoyenneté territoriale et civique<sup>26</sup>. Cette interprétation converge avec les résultats d'autres études<sup>27</sup>.

Les analyses du programme d'Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté du primaire – ainsi que de son enseignement et des manuels qui lui sont destinés – montrent qu'il tend à présenter le Québec comme une société idyllique, une nation civique parvenue à un niveau de démocratie politique et sociale élevé sans que des conflits sociaux ou politiques aient joué un rôle significatif dans son évolution. Au secondaire, les deux cours d'histoire (générale au premier cycle et nationale au deuxième) souscrivent, eux aussi, à une vision édifiante de l'histoire, des institutions parlementaires québécoises et des rapports sociaux capitalistes, tout en reconnaissant que quelques réformes sont encore nécessaires et que l'action des citoyens est déterminante pour y parvenir, bien que cette action soit surtout identifiée à l'expression d'opinions et cantonnée à l'intérieur du cadre des institutions publiques.

Le programme actuel, comme celui de 1982 (qui ne se référait pas à la nation, mais à la société québécoise), est nationaliste québécois (le Canada y est pour ainsi dire absent). Néanmoins, il cherche à aider les élèves à

construire leurs identités respectives et les multiples dimensions de celles-ci, notamment (mais non exclusivement) nationales, non pas en leur assignant telle identité comme un héritage immuable, mais plutôt comme une réalité en évolution sur laquelle ils ont du pouvoir.

### **Neuvième thèse : les « défenseurs » et les « opposants » forment deux ensembles... disparates**

L'analyse de discours de différents intervenants lors du débat dans les médias électroniques concernant le programme d'histoire nationale au Québec de 2006 à 2010 permet de dégager deux positions dont la distinction repose sur la place accordée au savoir historique et à sa construction<sup>28</sup>.

D'une part, il y a ceux qui conçoivent principalement le savoir historique comme une trame événementielle à faire apprendre notamment par la mémorisation. Celle-ci se manifeste quand l'apprenant peut reproduire le récit relaté par son enseignant. Ce groupe est nettement axé sur les savoirs pour eux-mêmes et, sans les exclure, valorise moins le savoir-faire et le savoir-être. C'est notamment la position des historiens, des enseignants, des journalistes (et parfois du public) qui se sont exprimés dans ce débat, bien que ces auteurs ne soient pas nécessairement représentatifs de ces groupes.

D'autre part, on retrouve ceux qui conçoivent plutôt le savoir historique non pas comme un objet inerte que l'enseignant dévoile à l'élève ou transmet à des fins de mémorisation, mais comme un savoir que l'élève construit, notamment par la pratique de la méthode historique, avec la médiation de l'enseignant. Ils soulignent l'importance d'une dimension interprétative et critique, voire déconstructiviste, de ce savoir. Ce groupe, sans exclure les savoirs factuels, déclare valoriser surtout le savoir-faire et le savoir-être. C'est notamment la position de la plupart des didacticiens et, dans une moindre mesure, d'enseignants, d'historiens ou d'intervenants du public. Là encore, il est impossible de savoir si les avis des auteurs reflètent ceux de leurs pairs.

Cette polarisation et les ressemblances entre les auteurs de chacun des camps ne doivent pas faire perdre de vue que ces auteurs ne sont pas homogènes par ailleurs, notamment en ce qui concerne leurs positions politiques. Ainsi, bien que l'essentiel du discours ait porté sur la place de la nation dans le cours d'histoire de troisième et de quatrième secondaire, les opposants au programme ne forment pas un monolithe : certains sont plus à gauche (ou à droite), d'autres plus axés sur la lutte contre le « socioconstructivisme », etc. De même, l'un de nous se considère comme un nationaliste civique québécois et un social-démocrate, tandis que les deux autres s'estiment marxistes, alors que certains défenseurs

du programme sont fédéralistes et de droite. Certains appuient sans réserve le programme, d'autres émettent des bémols. Il faut toutefois reconnaître qu'une majorité de ceux qui ont pris la parole dans les médias pour demander la réécriture du programme se réclame du nationalisme.

### **Dixième thèse: certains nationalistes appuient un enseignement de l'histoire promouvant le nationalisme civique, d'autres le nationalisme ethnique**

Le nationalisme civique du programme déplaît à plusieurs nationalistes de droite, qui le rejettent comme multiculturel et chartiste. Ils demandent un enseignement moussant l'identification et l'assimilation à une ethnie. Leur discours n'associe pas la lutte pour l'autodétermination à une question de justice sociale que tous les damnés de la terre devraient embrasser, mais davantage à l'affirmation des caractéristiques essentielles (traditionnelles), voire à la création d'une nation dominante<sup>29</sup>. Pour eux, cette identification doit passer par l'apprentissage d'un récit.

Quelques études doctorales récemment menées sur l'éducation à la citoyenneté en histoire montrent que le quotidien de la classe a peu changé à cet égard, en dépit de la diversité des apprentissages des élèves ou des discours, pratiques et représentations des enseignants<sup>30</sup>. En effet, malgré l'occurrence significative d'enseignements centrés sur les concepts, les habiletés intellectuelles, le débat et la critique, la narration d'un récit occupe toujours l'essentiel du temps de la plupart des élèves, si bien que l'observateur, passant d'une classe ou d'une école à l'autre, ne perdrait pas le fil du discours magistral. Or, ce récit est bien adapté à l'objectif visant à faire naître un patriotisme civique québécois, plus rarement un nationalisme chauvin québécois (il manque de recherche sur le nationalisme canadien, mais on peut supposer qu'il s'exprime également dans certaines régions du Québec).

### **Onzième thèse: le ressac conservateur à l'école n'est pas le propre de l'histoire ni du Québec**

Les guerres de mémoire sont monnaie courante dans le monde. Il ne s'agit donc pas d'une exception culturelle québécoise, mais d'un phénomène aussi normal (au sens de «répandu») que lancinant. Depuis une quinzaine d'années, des débats comme celui que vit le Québec à propos du programme ont été observés et analysés en Angleterre (encore tout récemment), en Australie, au Canada, en France, en Grèce, en Moldavie, etc. Les enjeux sont systématiquement les mêmes: retour à un récit valorisant et confortant la nation, retour à l'histoire politique – parce que véhicule par excellence de ce dernier –, rejet d'une vision critique – et des perspectives

multiples – du passé, rejet d’une approche socioéconomique du type de l’École des Annales, etc.<sup>31</sup>

Pourquoi ce phénomène est-il si partagé? Ce n’est certainement pas le fruit d’un complot! Risquons une hypothèse. Les mêmes causes ont les mêmes effets: dans un monde de concurrence exacerbée, les guerres de type impérialiste reprennent de la vigueur dans tous les pays et l’idéologie occupe une place accrue<sup>32</sup>.

## Conclusion

Ce qu’il faut développer, c’est la critique, la vérification des faits, l’indépendance de pensée, une compréhension personnelle du présent et de l’avenir, l’indépendance de caractère, le sentiment de la responsabilité, la lucidité envers soi-même comme envers ce que l’on fait<sup>33</sup>.

La vision que nous avons présentée du programme ne ressemble pas à celle de ses opposants ni de ses défenseurs; peut-être est-ce parce que le nôtre n’est pas le leur. Le programme que nous réclamons est ambitieux et focalisé sur la familiarisation avec la méthode critique et les débats. L’école est-elle capable d’offrir cela? Sinon, l’école en vaut-elle la peine?

Dans le contexte actuel d’intensification de la crise économique mondiale, mobiliser les outils culturels (techniques, concepts, etc.) liés à la pensée historique devrait servir aux élèves pour décider ensemble des actions à entreprendre pour défendre, exercer et étendre les libertés et droits démocratiques et les autres conquêtes sociales. Certes, rien n’assure que nos analyses et les leurs se superposent, ni que les actions qu’ils poseront sur la base de leurs analyses répondront à nos prières! Mais nous misons sur cette possibilité, tout simplement.

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Les auteurs tiennent à remercier les évaluateurs de cet article pour leurs commentaires judicieux.
2. Cet article ne traite pas des autres programmes de sciences sociales obligatoires au primaire ni au secondaire (Histoire occidentale, Géographie, Monde contemporain), car le débat n’a porté sur ceux-ci que de façon accessoire ou tardive, bien qu’ils partageaient les mêmes finalités, entre autres.
3. Voir notamment les commentaires des forums de la page web Idées du *Devoir* (dont on peut trouver plusieurs exemples dans le dossier en ligne « L’enseignement de l’histoire, un enjeu », [www.ledevoir.com](http://www.ledevoir.com)). Les lecteurs noteront avec intérêt les calomnies colportées contre les auteurs de cet article: amoureux du fédéralisme, comploteurs, épurateurs des programmes, censeurs, moralistes, mauvais vulgarisateurs, désincarnés, condescendants, prétentieux, nauséeux, etc.
4. Pour leur permettre de se défendre d’attaques précises et explicites, nous avons désigné les auteurs d’idées que nous critiquions dans un article que

nous avons toutefois dû expurger du gros de ses notes pour respecter la longueur limite : Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois, «Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec», *Revue d'histoire de l'éducation/Historical Studies in Education*, vol. 25, n° 2, 2013, p. 87-107. Une version plus complète de l'article en question, avec toutes les références pertinentes, sera publiée en espagnol dans le numéro 17 de la *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*.

5. Vincent Fontaine, «Cours d'histoire du Québec au secondaire : la question nationale est-elle aussi absente qu'on le dit?», [www.histoirequebec.chaire.ulaval.ca](http://www.histoirequebec.chaire.ulaval.ca), mis en ligne le 12 septembre 2013; David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers, «Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté», *Éthique publique*, vol. 11, n° 1, 2009, p. 72-85.
6. Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois, «Cris et chuchotements...», *loc. cit.*
7. David Lefrançois et Marc-André Éthier, «Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions», *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 2, 2008, p. 443-464; Jean-François Cardin, «Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure», dans M'hammed Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2008, p. 191-219.
8. Département de l'Instruction publique, *Programme d'études des écoles élémentaires*, Département de l'Instruction publique, Québec, Gouvernement du Québec, 1959.
9. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. 3, Québec, Ministère de l'Éducation, 1965, p. 178.
10. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire. Formation générale et professionnelle*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1982, p. 12.
11. Malheureusement, l'espace nous manque pour nous livrer ici, comme nous y invitait fort à propos un évaluateur de cet article, à une analyse des facteurs sociopolitiques qui éclairent les éléments de l'histoire des sciences, de l'épistémologie ou de l'éducation liés à cet événement.
12. *Rapport de la Commission*, *op. cit.*, p. 179.
13. Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois, *loc. cit.*
14. Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier, «Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos des recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire», dans Jean-François Cardin, Marc-André Éthier et Anik Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Québec, Multimondes, 2010, p. 213-245.
15. Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Montréal, L'Harmattan, 1999.
16. Jean-François Cardin, «Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, n° 3, 2006, p. 53-74.
17. Stéphanie Demers, *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté*, thèse de doctorat en didactique, Montréal, UQAM, 2012.

18. Vincent Boutonnet, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, thèse de doctorat en didactique, Montréal, Université de Montréal, 2013.
19. Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers, « L'éducation à la citoyenneté trahie », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 3, n° 1, 2013, p. 14-19.
20. Jean-Philippe Warren, « Enseignement, mémoire, histoire : Les examens d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012) », *Revue histoire de l'éducation*, vol. 25, n° 1, p. 31-53.
21. Martin Booth, « Cognition in History: A British perspective », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 2, 1994, p. 63.
22. Denis Shemilt, « The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching », dans Peter Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York, New York University Press, 2000, p. 83-101.
23. Voir Keith C. Barton, « Students' ideas about history », dans Linda S. Levstik et Cynthia A. Tyson (dir.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge, 2008, p. 239-258.
24. Marc-André Éthier et David Lefrançois, « Faut-il toujours remonter jusqu'à Matusalem ? », *Enjeux de l'univers social – primaire et secondaire*, vol. 9, n° 3, 2013, p. 28-32.
25. David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers, « Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011 ; Marc-André Éthier, Françoise Lantheaume et David Lefrançois, « Enseignement de questions controversées en histoire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, 2008, p. 65-85 ; David Lefrançois et Marc-André Éthier, « Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative en classe d'histoire : dangers et précautions », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, 2008, p. 443-464.
26. Le nationalisme civique québécois affirme qu'il existe une nation québécoise, que celle-ci est formée des citoyens de l'actuelle province de Québec et qu'elle a le droit d'accéder à la souveraineté politique. S'ajoute en général à cela l'identification aux valeurs libérales (dont le pluralisme), aux territoires, normes et institutions publiques du Québec, ainsi qu'à la langue française. Ce nationalisme n'entretient donc aucun rapport nécessaire avec le nationalisme du sang ou le racisme ni avec l'anticolonialisme ou la lutte pour l'égalité. Claude Bariteau, Gérard Bouchard, Gilles Bourque, Jules Duchastel et Michel Seymour ont amplement traité de cette question. Voir aussi Denis Monière, *Pour comprendre le nationalisme au Québec et ailleurs*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2001.
27. Olivier Lemieux, *Le discours historique comme objet politique : Regard sur les programmes d'histoire du Québec du niveau secondaire de 1967 à 2012*, présentation à l'AQEUS, Bromont, 18 octobre 2013 ; Daniel Moreau, « Les programmes québécois d'histoire nationale », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 2, 2013, p. 397-421.

28. Vincent Boutonnet, Jean-François Cardin et Marc-André Éthier, «Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010)», *Pro-Posições*, vol. 24, n° 1, 2013, p. 29-42.
29. Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois, *loc. cit.*
30. Voir Stéphanie Demers, *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté*, thèse de doctorat (éducation), Université du Québec à Montréal, 2012 et Vincent Boutonnet, *Les ressources didactiques: typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, thèse de doctorat (didactique), Université de Montréal, 2013.
31. *Ibid.*
32. *Ibid.*
33. Léon Trotsky, *Cours nouveau*, Paris, Union générale d'édition, 1972 (1923), p. 174.