

## L'enseignement de l'histoire à travers les lunettes noires de la question identitaire

Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir. *L'enseignement de l'histoire au début du XXI<sup>e</sup> siècle au Québec*. Québec, Septentrion, 2008, 178 p.

Robert Comeau et Josiane Lavallée, dir. *Contre la réforme pédagogique*. Montréal, vlb éditeur, 2008, 316 p.

Christian Laville

---

Volume 9, Number 2, Spring 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1023096ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1023096ar>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1492-8647 (print)

1927-9299 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this note

Laville, C. (2009). L'enseignement de l'histoire à travers les lunettes noires de la question identitaire / Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir. *L'enseignement de l'histoire au début du XXI<sup>e</sup> siècle au Québec*. Québec, Septentrion, 2008, 178 p. / Robert Comeau et Josiane Lavallée, dir. *Contre la réforme pédagogique*. Montréal, vlb éditeur, 2008, 316 p. *Mens*, 9(2), 243–263. <https://doi.org/10.7202/1023096ar>

---

Tous droits réservés © Mens, 2009

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/>

---

**é**rudit

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/>

NOTE CRITIQUE

**L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE  
À TRAVERS LES LUNETTES  
NOIRES DE LA QUESTION  
IDENTITAIRE**

Christian Laille

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage  
Université Laval

**Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir.**  
*L'enseignement de l'histoire au début du XXI<sup>e</sup>  
siècle au Québec.* Québec, Septentrion, 2008, 178  
p.

**Robert Comeau et Josiane Lavallée, dir.** *Contre la  
réforme pédagogique.* Montréal, vlb éditeur, 2008,  
316 p.

*Je me disais qu'un peu plus de culture historique en éducation  
aurait évité l'énoncé, permettez-moi l'expression, de quelques  
« bêtises », ces choses qu'on dit vite, oublieux d'informations-  
clés ou quand on n'a pas assez réfléchi.*

Paul Inchauspé, dans Bouvier et Sarra-Bournet, p. 70.

Quand la rédaction de *Mens* m'a invité à rédiger un  
compte rendu de ces ouvrages collectifs, j'ai dû signaler  
qu'étant pris à partie dans plusieurs passages de ceux-ci, cela

risquait de me mettre dans une position équivoque, de laisser planer un doute sur ma capacité d'objectivité. Les rédacteurs ont alors suggéré que le compte rendu pourrait tendre vers la note critique, une formule qui laisse plus de latitude à l'auteur. C'est donc une note critique qu'on lira ici, précédée de la présentation générale des ouvrages, comme il est attendu dans une recension classique.

Les deux ouvrages sont des collectifs, une douzaine de textes dans l'un, un peu plus dans l'autre. Ce sont des ouvrages de combat. Le premier s'attaque au programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du deuxième cycle du secondaire adopté en 2006, le second s'en prend à la réforme dans son ensemble, sous divers angles, notamment sous celui du programme d'histoire. Certains textes sont originaux, mais plusieurs autres ont déjà été publiés dans des versions proches sinon identiques, dans le *Bulletin d'histoire politique* notamment pour ceux relatifs à l'histoire. Par commodité, quand je citerai des passages, je nommerai « A » le recueil dirigé par Bouvier et Sarra-Bournet, et « B » celui dirigé par Comeau et Lavallée.

Le recueil A s'ouvre sur une longue introduction du codirecteur Félix Bouvier. On y voit tout de suite que l'enjeu véritable de l'ouvrage n'est pas l'enseignement de l'histoire en général, nonobstant le titre, mais le nouveau programme d'histoire nationale. Les articles du recueil sont présentés les uns après les autres avec cette liberté de lecture et d'interprétation dont l'auteur est coutumier. Il écrit, par exemple : « Certains des principaux concepteurs du programme ont beaucoup ergoté sur le fait qu'ils étaient dans une bonne mesure redevables aux écrits des rapports Lacoursière et Inschauspé qui leur avaient ouvert la voie, en particulier sur l'interprétation (l'occultation dirions-nous) à donner à la question nationale en enseignement de l'histoire. » (p. A13) Les principaux concepteurs en question seraient Michèle Dagenais et moi, mais

nous n'avons rien écrit de ce genre, ni dans les deux pages de la *Revue d'histoire de l'Amérique française* (vol. 60, n° 4) mentionnées, ni ailleurs, et Michèle Dagenais n'a rien eu à voir avec le programme.

Deux textes se distinguent par leur qualité de l'ensemble du premier recueil, très inégal par ailleurs : celui de Paul Inchauspé et celui de Michel Sarra-Bournet. Un des principaux penseurs de la réforme, Inchauspé commence son texte en rappelant le contexte, les buts, puis les moyens proposés par celle-ci. En rapport avec l'histoire, il souligne combien elle a gagné en place et en attention dans le curriculum général des études. Au plan de l'information, précise-t-il, une préoccupation particulière était d'enrichir le bagage culturel, de transmettre le patrimoine construit. Mais il s'agit aussi, dans une perspective de préparation à une citoyenneté active, d'outiller les jeunes pour qu'ils « puissent, à leur tour, construire ce monde et le transformer » (p. A57). Le passé et le présent donc. Sachant la polémique qui a accompagné le dévoilement du programme d'histoire du second cycle, il donne ses vues sur l'histoire nationale dont aucun historien n'aurait à rougir. Quand il écrit ceci, par exemple : « L'histoire nationale n'est pas d'abord de l'ordre de la science mais de la mémoire. Même si dans les deux cas, il s'agit des mêmes événements historiques, on peut les présenter, ou plutôt pour les connaître, ou surtout pour transmettre par eux une mémoire collective qui rassemble. Quand on cherche à les connaître, on use de la raison, quand on cherche à rassembler, on commémore pour susciter la ferveur. » (p. A68) Et un peu plus loin : « Les écueils du ressassement, du renfermement, de l'exclusion ne sont jamais bien loin quand on cherche à rassembler par les seuls lieux de mémoire. Il faut leur faire contre-poids par des lieux tournés vers l'avenir. La démocratie comme projet est un de ces lieux. » (p. A69) C'est justement le point de vue du programme d'histoire.

L'article que Michel Sarra-Bournet sert en conclusion de l'ouvrage est l'autre texte fort du recueil. C'est un article mené avec soin, bien documenté, et écrit sur un ton mesuré – ce qui n'est pas le cas de tous. Traitant pour en faire la critique du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du second cycle du secondaire, Sarra-Bournet commence par considérer les trois tendances qui selon lui ont inspiré les modifications apportées à l'enseignement de l'histoire : la diversification ethnoculturelle, l'histoire sociale, le socioconstructivisme. La diversification ethnoculturelle, il la retrace dans le *Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* formé par le ministre de l'Éducation en 1995 (aussi nommé Rapport Lacoursière). Il rappelle que ce rapport recommandait de faire « une place équitable aux communautés autochtones, culturelles et anglophones », et souligne qu'on n'y mettait pas l'accent sur l'histoire nationale (p. A145). « La place de cette diversité culturelle dans l'histoire du Québec » fut la principale controverse soulevée par le rapport, précise-t-il. Pour l'histoire sociale, l'auteur commence par rappeler qu'anciennement, l'histoire était « enseignée sur un mode chronologique, en faisant une large place aux événements politiques et aux grands personnages » (p. A146). Mais en ouvrant à plus d'aspects de la réalité, notamment le social, en adoptant le modèle d'évolution historiographique qui s'était développé ailleurs dans le monde, il est résulté un « effacement du national ». De la troisième tendance, le constructivisme, dont le socioconstructivisme n'est qu'une variante, et qui a des ancêtres aussi célèbres et respectés que Jean Piaget ou Jerome Bruner, Sarra-Bournet dit peu, sauf qu'il serait le fait de pédagogues et non d'historiens. Avec trop de diversification ethnoculturelle, d'histoire sociale, et de socioconstructivisme, l'intrigue est nouée. C'est ainsi, conclut l'auteur, que le nouveau programme d'histoire du Québec pour le second cycle

du secondaire n'en n'est plus vraiment un d'histoire du Québec. Il a dérivé hors du sentier de l'histoire nationale. Sur ce concept d'histoire nationale, je reviendrai plus loin.

Sébastien Parent aussi s'en prend à l'histoire sociale, ou plus précisément aux historiens, considérés comme les grands fautifs, voire même des renégats : l'histoire scolaire ne fait que refléter leur passage à l'histoire sociale, explique-t-il. L'évacuation actuelle de la mémoire nationale canadienne-française dans les nouveaux programmes d'histoire ne serait que « l'aboutissement logique, au secondaire, d'années de recherche en histoire sociale à l'université » (p. A77).

L'article du journaliste Christian Rioux, qui reprend un texte déjà publié dans *L'Actualité* (1<sup>er</sup> avril 2008), texte que l'on retrouvera dans le recueil de Comeau et Lavallée, est un des seuls à considérer la réforme à partir du programme d'histoire générale du premier cycle du secondaire plutôt que de celui du deuxième cycle. C'est une des charges les plus vives contre les nouveaux programmes, mais une charge mal informée, construite d'affirmations gratuites, de déclarations à l'emporte-pièce, qui se complaît dans le superficiel et la compréhension courte. Une charge qui se désamorce elle-même par ses excès. Visa le noir, tua le blanc, dit la chanson.

Deux autres articles flirtent avec la théorie du complot. Alexandre Lanoix remonte le fil de ce qu'il estime être des tentatives de produire un manuel d'histoire pancanadien unique, dans le but de faire partager aux jeunes Québécois une conscience nationale canadienne commune. Étrangement, l'auteur, qui résume ici les propos de son ouvrage récent sur le même sujet, montre qu'en plus d'un siècle ces tentatives n'ont connu aucun succès notable. Pourquoi alors, se demande-t-on à l'issue de l'article, tant tenir à crier au loup à ce sujet ? On trouve une semblable attitude dans l'article de Julien Prud'homme, dont une version proche apparaît égale-

ment dans le recueil de Comeau et Lavallée. Cette fois, c'est le fil de la prise de pouvoir par les conseillers pédagogiques des écoles, les didacticiens et autres psychopédagogues, sous le parapluie complice du ministère de l'Éducation, qui est remonté. Une prise du pouvoir aux dépens des historiens et de la place de l'histoire dans les nouveaux programmes. Car ces gens ont pour projet, affirme-t-il, « de disloquer les contenus disciplinaires pour les réagréger autour de concepts psychologiques, comme les objectifs ou les compétences » (p. A46). Comprenez qui voudra !

Dans le recueil *L'enseignement de l'histoire*, deux articles seulement ne s'emploient pas à critiquer le programme. L'un, celui que Luc Guay a préparé avec l'étudiant Étienne Du-bois-Roy, aborde la question des rapports entre contenus et compétences, pour montrer que les secondes ne peuvent se concevoir sans référence aux premiers. L'article est le seul du recueil à traiter vraiment d'enseignement. Il décrit comment une leçon sur la crise d'octobre 1970 a été préparée dans un esprit constructiviste, puis mise à l'épreuve dans une classe, et avec quels résultats. L'autre, de Mourad Djebabla et Sami Mesli, relate le rôle du Canada durant la Première Guerre mondiale et le changement dans la personnalité juridique du pays qui en est résulté. C'est une étude de cas dont on ne voit pas très bien la fonction dans le recueil. Deux autres textes enfin, ceux d'Ivan Carel et de Jacques Rouillard, sont à caractère historiographique. Ils cherchent à montrer que la modernisation du Québec s'engage en 1939 plutôt qu'en 1929, comme il est avancé dans le programme. Bien documenté et bien argumenté, l'article de Rouillard notamment n'est pas sans marquer des points.

L'ouvrage dirigé par Bouvier et Sarra-Bournet, qui par son titre prétend traiter de l'enseignement de l'histoire au Québec, est donc en réalité une poursuite de la charge enga-

gée en 2006 contre la réforme du programme d'histoire du deuxième cycle du secondaire. Qu'en est-il de l'autre ouvrage ?

Pour tenir compte de la nature et du lectorat de *Mens*, dans l'examen de *Contre la réforme pédagogique* mis en scène par Robert Comeau et Josiane Lavallée, je me suis arrêté essentiellement aux articles relatifs à l'histoire. La moitié des textes lui sont consacrés et six des auteurs sont historiens. *Contre la réforme pédagogique* sonne comme un écho de l'ouvrage précédent, avec les mêmes préoccupations, les mêmes perspectives, et les mêmes arguments. Il faut dire que les animateurs de l'un sont très près des animateurs de l'autre, comme d'ailleurs plusieurs auteurs.

Ainsi, dans le long article d'Éric Bédard, fleurent les mêmes effluves de complot qui ont été évoquées plus tôt. L'article est rédigé comme une note adressée au nouveau ministre de l'Éducation. D'emblée, Bédard lui enjoint de ne pas se laisser manipuler par les « experts » de son entourage, comme ses prédécesseurs qui dans le passé « ont abdiqué leur rôle politique et sont devenus de simples relationnistes du Ministère » (p. B114) ! Les manipulateurs sont ceux que l'auteur nomme la « triade », c'est-à-dire les fonctionnaires du ministère de l'Éducation (dont le conseil supérieur de l'Éducation), les professeurs des facultés d'éducation, les grands syndicats d'enseignants, nommément la Fédération des syndicats de l'enseignement (p. B119, B123). Tous procèdent de deux sensibilités idéologiques qui se sont conjuguées depuis la Révolution tranquille. D'une part, les « personnalistes », des catholiques de gauche qui après avoir triomphé de l'Église ont porté leur combat sur le terrain scolaire ; d'autre part ceux qui, marxistes ou d'extrême gauche, entendent ravir l'école au pouvoir bourgeois. Les uns et les autres, selon Bédard, estiment que la transmission de la culture est une finalité élitiste et méprisent tout ce qui vient du passé. Ces personnalistes

et ces révolutionnaires, précise-t-il, « en sont venus à former une sorte de *nomenklatura* de l'éducation », ont pris toutes les places, et de leur hégémonie idéologique résulte la récente réforme scolaire (p. B120).

On retrouve Éric Bédard plus loin dans l'ouvrage, où est reproduit le mémoire que le Collectif pour une éducation de qualité a présenté à la commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables. Le mémoire condamne la réforme scolaire en général, et tout particulièrement en français et en histoire. Qu'est-il reproché au programme d'histoire ? Encore une fois de faire « l'impasse sur la trame politico-nationale familière à la plupart des Québécois » (p. B274).

Pour connaître la somme des motifs d'opposition et les principaux arguments des adversaires du programme d'histoire, l'article de Robert Comeau est probablement un des plus complets. Il faut dire que Comeau est un de ceux qui ont allumé la polémique. Il en reste un des principaux animateurs, grâce notamment à la position privilégiée qu'il tire de ses multiples chapeaux, à la Chaire Hector-Fabre, au *Bulletin d'histoire politique*, à la Fondation Lionel-Groulx, à *Traces* et à la Société des professeurs d'histoire jusqu'à récemment, etc. Il est clair que pour lui l'enjeu principal, depuis le rapport Lacoursière, réside dans ce qu'il estime une volonté d'évacuer la nation et l'histoire nationale. Celle-ci, comme chez Bédard, se caractériserait par le rappel de « certains événements importants en lien avec la question nationale » (p. B160). Le nouveau programme est l'incarnation de cette volonté. Il aurait puisé son inspiration dans le multiculturalisme – un épouvantail souvent brandi –, l'histoire sociale plutôt que politique, l'accent mis sur le présent, le socioconstructivisme radical, le tout mâtiné d'une vision utilitariste qui a conduit à donner à l'histoire une mission d'éducation à la citoyenneté.

Josiane Lavallée, coresponsable de l'ouvrage avec Robert Comeau, jette à son tour un regard rétrospectif sur les facteurs qui ont mené à la réforme. Elle paraît l'auteure la mieux avertie des questions pédagogiques. Comparant le nouveau programme au précédent, elle tente de démontrer qu'il y a eu rupture. En réalité, son article dégage plutôt le sentiment que le programme de 1982 contenait déjà en germe celui de 2006, que celui-ci s'inscrit dans la foulée du précédent. De fait, si le programme de 1982 se démarquait « par son orientation beaucoup moins centrée sur la dimension nationale » (p. B173), n'était-ce pas déjà le signe de l'ouverture aux divers pluralismes et sujets nouveaux que l'on retrouve dans le nouveau programme ; si l'objectif en 1982 était d'amener l'élève « à tenter ses propres interprétations des événements historiques », n'est-ce pas en substance ce qu'on nomme maintenant le constructivisme ; s'il s'agissait d'aider l'élève « à répondre aux questions du présent », comme c'est encore attendu aujourd'hui, à quoi rime l'accusation de « présentisme » ? Il y a certes des différences entre les programmes de 1982 et 2006, mais aussi de forts éléments de continuité. D'ailleurs, à lire l'auteure entre les lignes, on est porté à se demander si entre les deux il ne s'agit pas plus de différences d'accent – et certainement de forme – que de différences majeures dans la façon de concevoir l'éducation historique. Si « l'enseignement de l'histoire est dorénavant au service du présent et d'une éducation civique épurée de toute identité nationale » (p. B176), comme écrit l'auteure, on ne voit pas très bien sur quoi repose son point de vue.

En exergue de cette note, j'ai choisi un passage de l'article de Paul Inchauspé dans le recueil de Bouvier et Sarra-Bournet. Ce n'est pas pour faire la leçon à quiconque, mais pour rappeler que parfois, dans un champ de savoir qui n'est pas le nôtre, certaines choses peuvent échapper, que la réalité

peut être plus complexe qu'elle ne paraît en surface, qu'il est des pratiques dont il est bon de saisir les multiples paramètres avant d'en juger... Bref, la polémique autour des nouveaux programmes d'histoire, telle qu'elle est rapportée dans les deux ouvrages, m'inspire plusieurs considérations que j'aimerais partager maintenant. Sans plus d'ambition que d'apporter quelques points de vue au débat, sans même chercher à convaincre ou espérer rallier des contradicteurs, sachant d'avance combien chez plusieurs cette polémique met en cause des convictions fortes.

Dans sa conclusion à *L'enseignement de l'histoire*, Michel Sarra-Bournet écrit : « Peut-on réduire les oppositions entre histoire nationale et vivre-ensemble, connaissances-compétences, histoire et éducation à la citoyenneté ? » (p. A152) J'ai beau lire et relire, je ne saisis pas en quoi il y aurait là des oppositions inscrites dans la nature des choses, comme *sui generis*. Ce sont ces points que j'aimerais discuter un peu, et deux ou trois autres.

*Histoire nationale, vivre-ensemble et identité* – Ce qui frappe dans les propos des détracteurs, c'est leur unanimité en faveur de la préservation de *l'histoire nationale*. Qu'entendent-ils exactement par là ? Que recouvre pour eux ce concept ? Sébastien Parent l'assimile à la mémoire nationale canadienne-française (p. A77). Il précise : « le rejet d'un sujet de l'histoire homogène dont le Canadien français en est l'illustration » (p. A78). Félix Bouvier parle de « la mémoire nationale authentique de la grande majorité des Québécois » (p. A14). Ailleurs, le Collectif pour une éducation de qualité définit la mémoire en question : « une mémoire parfois douloureuse, celle d'un peuple d'Amérique qui a dû faire face à de très lourds défis pour simplement survivre. [...] Une histoire particulière qui, pendant longtemps, a été la seule forme de consolation aux épreuves que semblait imposer la Providence à un peuple

abandonné par sa mère patrie. » (p. B269) Les jalons de cette histoire particulière sont toujours les mêmes : Conquête, rébellions, Confédération, référendums, etc. Comment ne pas percevoir la vieille historiographie qui a dominé la culture historique canadienne-française jusque dans les années 1950 ? Cette historiographie était génératrice d'une identité particulière, d'une identité nationale qu'il s'agissait de préserver telle quelle. En s'en affranchissant, le risque serait grand, hier comme aujourd'hui, de perdre la référence à l'identité qu'on souhaite transmettre d'une génération à l'autre. Ainsi Josiane Lavallée craint « une éducation civique épurée de toute identité nationale » (p. B177).

C'est donc cette *histoire nationale* que les critiques estiment essentiel d'« inculquer » aux nouveaux arrivants et aux autres communautés dont le Rapport Lacoursière demandait qu'il en soit tenu compte. Ce mot, inculquer, d'ailleurs, revient constamment sous leur plume. Ainsi dans le mémoire du Collectif pour une éducation de qualité présenté à la Commission Bouchard-Taylor : « Savons-nous inculquer les clés essentielles de notre identité collective à celles et à ceux qui, venus de l'étranger, ne demandent qu'à prendre part à notre expérience collective ? » (p. B269) Michel Sarra-Bournet, empruntant à Robert Comeau, est plus clair encore : « L'ouverture et la reconnaissance des autres communautés culturelles sont tout à fait souhaitables, mais encore faut-il que leur contribution soit intégrée à notre histoire nationale, une histoire basée sur nos racines françaises. » (p. A146) Les nouveaux arrivants, alors, ne pourraient avoir d'identité collective que soumise à celle des Québécois d'origine canadienne-française – selon l'appellation du rapport Bouchard-Taylor ? Rappelons, puisqu'il est question de ce rapport, qu'il y est proposé une autre vision de l'identité collective, plus ouverte : « L'identité héritée du passé canadien-français est

parfaitement légitime, mais elle ne peut occuper à elle seule l'espace identitaire québécois. Elle doit s'articuler aux autres identités présentes... » (*Rapport abrégé*, 79). Si cette dernière définition n'est pas moins « nationale », elle l'est différemment, en tenant mieux compte de l'évolution qu'a connue la société québécoise. Le nouveau programme d'histoire paraît pencher vers cette perspective.

*Histoire, éducation civique, éducation à la citoyenneté* – Quel historien ne sait pas combien l'histoire scolaire est, depuis son apparition dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, en relation intime avec la formation du citoyen ? De même l'histoire-science, d'ailleurs, qui, appelée à servir l'histoire scolaire, en a tiré à l'époque des bénéfices appréciables pour son développement. Alors, quand on lit sous la plume d'un historien que l'éducation à la citoyenneté serait « la compétence la plus éloignée de l'histoire » (Prud'homme p. A51), on est porté à s'étonner.

Ce qui est bien connu, c'est combien l'histoire scolaire à été utilisée en appui à l'enracinement de l'État-nation. Ce qui l'est peut-être moins, c'est le passage d'une éducation dite civique à ce que l'on nomme maintenant éducation à la citoyenneté. Cela a commencé au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Les nations paraissant désormais bien établies, on pensa venu le moment de faire vivre la démocratie selon son principe même, c'est-à-dire avec la participation libre et active des citoyens. L'augmentation générale du taux de scolarité est venue renforcer cette intention, puis, dans les récentes décennies, d'autres facteurs se sont ajoutés, notamment la complexification des rapports sociaux, la plus grande diversité culturelle et, tout particulièrement, l'accélération et la diversification des migrations, avec l'accroissement du pluralisme qui en découle. L'École a dû s'adapter. Alors que la formation du citoyen visait particulièrement la relation entre

le citoyen, l'État et ses institutions, elle s'intéresse maintenant à l'ensemble et à la variété des rapports que les citoyens entretiennent entre eux, à toutes les échelles du social. On parlait d'éducation civique, on parle maintenant d'éducation à la citoyenneté. Le mandat de l'histoire dans l'École s'en est trouvé, sinon transformé, du moins renouvelé.

Le Québec n'a pas échappé à ce mouvement. On s'est d'abord préoccupé d'identité nationale. Encore dans le programme de 1961, on entendait que « l'étude de l'histoire de notre pays contribuera à mieux former le bon citoyen du Canada de demain. » Par contre, il était clair en 1982 que c'est dans un contexte de pluralisme semblable à l'actuel, et dans la perspective de stimuler la participation sociale, comme aujourd'hui, que le programme posait les objectifs d'éducation à la citoyenneté, dont celui-ci : « Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité. » En fait, le changement qu'apporte le programme de 2006, c'est qu'il dit tout haut ce que l'ancien ne faisait que sous-entendre, et que cette intention est inscrite dans son titre même : *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Cette évolution, cependant, n'a pas été perçue par tous, et certains des critiques du programme parlent encore d'éducation civique dans leur article (Rioux, p. A32 ; Lavallée, p. B177).

« *Plutôt la teste bien faite que bien pleine* ». — Avant même d'ouvrir le recueil préparé sous la direction de Bouvier et Sarra-Bournet, on lit, en quatrième couverture : « L'enseignement de l'histoire doit-il être tourné vers le passé ou vers l'avenir ? » Étrange question ! Plusieurs dans les deux recueils accusent le programme de présentisme, (Bouvier p. A21 ; Sarra-Bournet p. A160 ; Bédard p. B280) ou d'utilitarisme (Rioux p. A27 ; Comeau p. B160). Oublierait-on que si l'école existe, si l'enseignement de l'histoire dans l'école existe, c'est pour préparer de jeunes citoyens à vivre dans le présent, et dans les

« présents » successifs qu'ils rencontreront au long de leur vie, pour six bonnes décennies en moyenne selon les données actuelles d'espérance de vie ? Qu'on se serve du passé pour cela ne permet pas qu'on quitte le présent du regard, non plus que l'avenir.

Pour former dans une telle perspective, pour que la formation soit durable, de simples connaissances factuelles, qu'elles soient brutes ou construites, ne sauraient suffire. Parce qu'elles s'inscrivent dans les préoccupations d'une époque donnée, elles risquent facilement de ne pas convenir aux besoins d'une époque ultérieure. On sait l'importance du renouvellement du questionnaire et des problématiques en histoire. Pourquoi faudrait-il l'ignorer quand il s'agit d'enseignement de l'histoire ? Pourquoi faudrait-il transmettre de génération en génération le même contenu fermé, centré sur les mêmes faits d'histoire politico-constitutionnelle évoqués plus tôt ? Ce que l'histoire offre de plus durable, c'est sa perspective, sa méthode, les concepts dont elle se sert pour questionner et construire ses explications. C'est là ce que dans le programme on nomme compétences, que l'on nomme aussi à l'occasion « pensée historique ». Montaigne avait déjà cette idée à l'esprit il y a plus de quatre siècles, quand il écrivait : « Plutost la teste bien faicte que bien pleine ».

Un tel apprentissage ne va pas sans connaissances bien sûr. La pensée ne s'exerce pas vide de matière à penser. Comme personne ne risque d'oublier ce truisme, le nouveau programme d'histoire a préféré souligner les compétences à faire se développer, les concepts à acquérir, plutôt que les savoirs factuels. C'est d'ailleurs le cas pour tous les programmes de la réforme en cours. Alors, en place de contenus détaillés, le programme propose, en une ou deux pages, les perspectives de chacune des douze « réalités sociales ». Le détail des connaissances factuelles nécessaires, l'enseignant le moins préparé

saura les apporter selon les besoins. À la suite de la fronde contre la première version du programme, cependant, une « réalité sociale » sur la Conquête a été ajoutée, ainsi que des séries chronologiques détaillées. Malgré ces ajouts, les critiques continuent de brandir la question de l'absence des connaissances factuelles. Pourquoi une telle insistance sur cet aspect du programme ? Constituerait-elle l'alibi pour préserver le plus possible le contenu de l'historiographie canadienne-française traditionnelle ? La question mérite d'être posée tant il est frappant de constater que les auteurs des ouvrages recensés, tous autant qu'ils sont, n'ont jamais revendiqué des objets de connaissances d'un autre ordre.

On n'apprend pas à jouer du violon en écoutant un grand violoniste, il faut prendre un violon et jouer. Pour apprendre à penser historiquement, on ne peut se contenter de consommer des récits historiens, il faut aborder des faits d'histoire et s'exercer à les comprendre. Pratiquement, par exemple, des élèves se voient présenter quelques reproductions de documents relatifs à un fait historique donné et, guidés par l'enseignant, s'exercent à les questionner, à les analyser, tentent de les interpréter. Personne n'a jamais pensé que des élèves construiraient du savoir original – et encore moins envisagé, bien sûr, que pour s'exercer à comprendre l'histoire au Québec, ils devraient auparavant connaître les « interprétations historiques qui ont jalonné l'historiographie québécoise » depuis Garneau jusqu'à Létourneau, comme une adversaire du programme semble le croire (Lavallée, p. B178).

Le constructivisme est une façon de nommer une telle démarche d'apprentissage. Il part de l'idée que « le savoir n'est pas inné, qu'il n'est pas non plus passivement reçu, mais qu'il résulte au contraire, en un sens ou un autre, d'une construction », comme l'explique Normand Baillargeon (p. B64). Le socioconstructivisme en est une variante, que Robert Comeau

définit adéquatement d'ailleurs : « où l'enfant est invité à construire son savoir en interagissant avec ses pairs » (p. B11). On ne voit pas bien où serait le problème. On ne le voit pas plus quand le même Comeau accuse un certain « constructivisme radical hégémonique », alors qu'il est clair dans la définition donnée par Baillargeon (p. B65) que ce n'est pas celui du programme.

*Historiens, didacticiens et autres pédagogues* – Le cadre de l'opposition à la réforme de l'enseignement de l'histoire est un cadre de *western* : d'un côté les bons, les historiens, de l'autre les méchants, les didacticiens, pédagogues et psychopédagogues, fonctionnaires du ministère, professeurs des facultés d'éducation. Là serait le problème du programme. « Les programmes de 1967, prétend Michel Sarra-Bournet, avaient été préparés par des historiens professionnels. Celui de 1982, par des enseignants. La dernière réforme [...] semble avoir été dirigée par des didacticiens, des fonctionnaires du MELS et des psychopédagogues. » (p. A148)

Il y a erreur de faits, comme souvent dans les articles. Ce n'est pas sans importance, car ensuite c'est sur de tels faits qu'on se base pour attaquer. L'équipe de 1982 comprenait effectivement des enseignants, mais aussi plusieurs historiens (Micheline Dumont, René Durocher, Jean-Paul Bernard notamment). L'équipe de base du dernier programme comprenait un fonctionnaire, c'est vrai, mais aussi deux enseignants de terrain ; un comité d'une dizaine d'enseignants l'assistait – ils se sont d'ailleurs manifestés dans *Le Devoir* (5 mai 2006), – et nombre d'historiens ont été consultés. Quant à moi, qui depuis trente ans ai été plusieurs fois mêlé à la préparation des programmes, je m'honore du titre de didacticien, sans renoncer à mes trois diplômes en histoire, jusqu'au doctorat obtenu dans une des meilleures universités américaines. Alors, quand l'historien français Jacques Portes vient affirmer en

ouverture de son article : « Au Québec, les programmes d'histoire [sont] produits par des didacticiens qui ne connaissent pas la discipline » (p. B191), il faut se demander où il s'est informé.

De toute façon, est-ce par l'absence d'historiens ou par celle d'une sorte particulière d'historiens que le programme est devenu ce que ses adversaires lui reprochent ? Robert Comeau rappelle justement que « pour diverses raisons, [les historiens] se sont désintéressés depuis longtemps des programmes d'enseignement de l'histoire aux cycles antérieurs » (p. B156). Il faut dire que l'histoire scolaire, bien que liée à l'histoire, porte des buts spécifiques, bien différents de ceux de l'histoire-science. En marge de celle-ci, alors, s'est développée la didactique, que l'on peut voir comme un champ d'application de l'histoire à l'éducation. Le didacticien n'ignore pas l'histoire, cependant il sait que pour la formation de la jeunesse, elle offre plus que des connaissances construites ; il s'inspire de son épistémologie, de sa démarche, de ses perspectives, il est attentif au renouvellement des problématiques et du questionnaire savant.

Mais parlons franc : la dite absence d'historiens ne serait-elle pas un autre subterfuge employé pour ne pas parler du vrai problème, qui n'est pas simplement, pour les critiques, le manque de contenu historique, mais bien le manque d'un contenu particulier : celui de la trame traditionnelle de l'histoire nationale, comme j'ai tenté de le montrer plus tôt. On voit bien d'ailleurs que c'est essentiellement une poignée d'historiens militants de cette tendance qui conduisent les attaques contre le programme. Julien Prud'homme a la franchise de le reconnaître : « les principales contestations sont d'inspiration nationaliste » (p. A44). Si c'étaient vraiment le manque de contenu en général, l'association histoire et éducation à la citoyenneté ou le socioconstructivisme qui fai-

saient problème, les adversaires auraient eu bien des occasions d'intervenir plus tôt, puisque les premiers programmes renouvelés d'histoire ont été introduits dans les écoles dès 2002. Alors, invoquer maintenant un complot – fédéraliste ou autre – en prétendant opaque le processus de préparation, en évoquant une fictive unanimité des historiens contre le programme, fait figure d'écran de fumée pour se justifier de ne s'intéresser qu'au programme d'histoire nationale. Dernière tout ça, comment ne pas soupçonner une intention de mobiliser l'histoire scolaire à des fins partisans ?

*Histoire politique et histoire sociale* – Si sous un certain angle les historiens sont coupables par leur absence, sous un autre ils le sont par leur présence. Regardons la situation telle qu'elle se présente. Que constate-t-on ? Que depuis les dernières décennies, la majorité des historiens du Québec se sont frottés à des perspectives d'histoire sociale. « La plupart des nouveaux professeurs embauchés dans les départements d'histoire des universités québécoises sont issus du courant de l'histoire sociale », écrit Michel Sarra-Bournet (p. A148). En conséquence, « le nouveau programme de formation au secondaire, poursuit-il, incorpore l'approche plus structurelle héritée de l'histoire sociale » (*idem*). Plusieurs dans les deux recueils pensent ainsi.

Que reproche-t-on à cette histoire sociale ? D'être, et je cite, « une spécialisation qui s'oppose à l'histoire politique ». C'est ainsi que Comeau, Rouillard et Sarra-Bournet présentent la situation et s'en émeuvent depuis quelques années sur toutes les tribunes en la fustigeant à qui mieux mieux. Il est facile de comprendre ce qui dans ce virage vers l'histoire sociale embarrasse les adversaires du programme. C'est le fait qu'elle rend plus difficile la présentation d'une histoire événementielle centrée sur les aléas politico-constitutionnels du parcours traditionnel de la nation canadienne-française. L'his-

toire sociale invite au contraire à s'ouvrir à de nouveaux objets, à renouveler les problématiques et les interprétations ; elle ouvre aussi la porte au pluralisme de la population, comme à la pluralité des points de vue. « Jusqu'au début des années 1970, le sujet d'étude de la plupart des historiens était la "nation", explique le Collectif pour une éducation de qualité. À partir des années 1970, l'histoire de la "nation" canadienne-française a été peu à peu remplacée par l'histoire de la société québécoise. » (p. B280) C'est ainsi que pour des adversaires du programme l'histoire sociale est devenue ennemie de l'histoire politique, et donc d'une certaine histoire nationale, qui y puisait ses référents symboliques. Mais ils ne se trompent pas en observant que le programme est imprégné de perspectives d'histoire sociale, y compris de celles qui, avec d'autres, ont influencé le renouvellement de l'histoire politique dans les dernières années.

*Le monde que nous avons perdu* – Dans sa conclusion au recueil qu'il a codirigé, Michel Sarra-Bournet écrit : « L'histoire a toujours été écrite à partir du présent et enseignée en fonction des besoins du jour. Or, le Québec change. Sa population se diversifie. La question nationale divise et n'occupe plus l'avant-scène. La discipline historique évolue sous l'influence des sciences sociales. L'éducation incorpore de nouvelles théories pédagogiques. » (p. A143) On ne peut être plus clair sur le contexte et les facteurs à l'origine de la réforme. D'où, ajoutais-je, la réforme de programmes qui dataient d'un quart de siècle, en histoire comme dans les autres disciplines scolaires.

Malgré tout, le changement n'est manifestement pas bienvenu dans le recueil qui s'intitule *Contre la réforme pédagogique*. Il ne l'est pas plus dans *L'Enseignement de l'histoire*. Les deux ouvrages, au contraire, se montrent tournés vers le passé, imbibés de nostalgie pour « le monde que nous avons perdu »,

si on me permet l'emprunt du beau titre de Peter Laslett. Pour Éric Bédard, par exemple, dans le passé les maîtres étaient « conservateurs », ils n'écoutaient ni le Ministère, ni les conseillers pédagogiques, ni leur syndicat, et c'était bien (p. B122). Le Collectif pour une éducation de qualité, pour sa part, déplore la perte de « la grande culture humaniste que tentaient de transmettre, non sans défauts, les collèges classiques d'autrefois » (p. B268).

Le mot transmettre revient dans les articles comme un mantra. Sous sa forme « transmission », il apparaît dans quatre des cinq recommandations du Collectif. Il n'est jamais très loin du mot inculquer. Ce qu'il s'agit de transmettre ou d'inculquer, c'est un savoir tout fait, sous forme d'un récit enchaînant causes et conséquences, selon la bonne vieille chronologie (Sarra-Bournet p. A157). On devine qu'une perspective d'histoire positiviste, avec son insistance sur le politique et son ambition de produire un récit achevé, convient mieux qu'une approche d'histoire sociale, avec la multiplication des objets de questionnement, la variété des approches, l'éclatement de la chronologie, et cette ouverture au thématisme que plusieurs critiques reprochent à la seconde année du programme. Les contradicteurs se situent bien loin du socioconstructivisme. Ils ne se préoccupent pas davantage du développement de la pensée critique et de l'autonomie intellectuelle. Nulle part, du reste, je n'ai vu débattre quelque autre problème que celui du caractère national du programme, sauf peut-être, évoqué à l'occasion, celui de la formation des maîtres. La formation des maîtres, dont la maîtrise d'œuvre a été confiée aux facultés d'éducation, pose effectivement un problème qui mériterait une attention soutenue, comme d'ailleurs celui de l'implantation du programme dans les écoles et bien d'autres facettes de la réforme. Mais en concentrant la critique sur un seul aspect du programme, on risque

de passer à côté de ces problèmes, de les laisser se développer puis s'enraciner jusqu'à un point de non-retour.

De toute façon, comment pourrait-on oublier que le Québec a changé en un quart de siècle ? Qui voudrait préparer les élèves à la société de demain avec un programme conçu pour les préparer à vivre dans celle d'hier ? Bien sûr, il y a risque de ne pas plaire à tous, que des espoirs soient déçus, notamment les espoirs de ceux qui chargent l'éducation historique de visées téléologiques. Et il est vrai qu'on risque de se retrouver avec des citoyens qui auront questionné les identités qu'en cours de route on aura voulu leur inculquer. Tous seront quand même, à terme, porteurs d'une identité québécoise, à la fois collective et personnelle, mais d'une identité cette fois volontaire, libre et réfléchie, comme le rapport Lacoursière le souhaitait.