

Bulletin d'histoire politique

Pour mettre fin à l'amnésie historique au collégial

Bernard Dionne



Volume 5, numéro 1, automne 1996

L'enseignement de l'histoire au Québec

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1063583ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1063583ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique
Comeau & Nadeau Éditeurs

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dionne, B. (1996). Pour mettre fin à l'amnésie historique au collégial. *Bulletin d'histoire politique*, 5(1), 31–37. <https://doi.org/10.7202/1063583ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

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

Pour mettre fin à l'amnésie historique au collégial

•••

Bernard Dionne,
professeur au collège Lionel-Groulx de Sainte-Thérèse,
responsable du Bulletin de l'Association des professeures
et des professeurs des collèges du Québec (APHCQ).

Jamais contexte n'aura été plus propice à l'élargissement de l'enseignement de l'histoire au Québec. Mais jamais cet enseignement n'aura-t-il posé tant de problèmes ni suscité tant d'appréhension parmi divers groupes de la société. C'est qu'au-delà d'un ajout d'heures de cours, il va de soi que c'est la question du contenu de l'histoire à enseigner qui pose problème dans une société divisée comme la nôtre. Quelles sont alors les conditions pour que l'enseignement de l'histoire occupe une place plus grande dans le système scolaire québécois tout en suscitant un consensus autour de ses finalités et des objectifs qu'il poursuivra ? C'est ce à quoi nous tenterons de répondre dans ce court texte qui n'engage que son auteur.

Un contexte favorable

La convocation des États généraux sur l'éducation, puis la création du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, présidé par M. Jacques Lacoursière, ont créé un contexte favorable à un élargissement de la place de l'histoire dans les écoles primaires et secondaires de même que dans les collèges du Québec. Si de nombreuses voix s'étaient fait entendre depuis des années pour que l'on corrige le triste sort fait à l'histoire dans nos programmes scolaires, il va de soi que la création d'un groupe de travail relevant directement du ministre de l'Éducation a permis l'expression organisée des points de vue sur la question. Avec la publication de ce rapport, nous disposons d'une vue d'ensemble du réseau, de même que d'un ensemble de recommandations sur la place de l'histoire à tous les niveaux du système scolaire, y compris en regard de la formation des maîtres.

Des organismes majeurs comme la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal ou le Congrès juif canadien (région du Québec), sans compter les associations comme l'Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF), la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) ou notre Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ), de même que des départements d'histoire dans les universités, des individus ou des regroupements patriotiques ou sectoriels ont fait valoir, de manière quasi unanime, la nécessité de revaloriser l'enseignement de l'histoire, de remettre l'histoire comme discipline autonome au primaire, d'ajouter des heures, voire même des cours d'histoire au secondaire et d'ajouter un cours d'histoire obligatoire au collégial. Voilà ce qui fait largement consensus. De fait, la formation d'une Coalition pour la promotion de l'histoire au Québec, annoncée le 29 mai dernier, et la diffusion des résultats d'un sondage mesurant l'opinion des Québécois sur la nécessité d'une place plus grande de l'histoire dans le système scolaire viennent consolider ce consensus. Mais quelle histoire enseigner à l'aube du XXI^e siècle ?

Pourquoi enseigner l'histoire ?

Déjà, en août dernier, nous reprenions (1) les propos d'un Christian Laville pour qui, dans nos sociétés démocratiques, «c'est [...] à l'école qu'est confiée en priorité [la mission] de former l'identité nationale et dans l'école, à l'enseignement de l'histoire tout particulièrement»(2). Si l'histoire n'est plus réduite à jouer le rôle de stimulus pour un patriotisme désuet, elle n'en constitue pas moins une initiation à une culture par la transmission d'un héritage (3). «Dans une société pluraliste, écrit également Robert Martineau, il demeure toutefois fondamental pour les individus d'accéder à la culture politique, sociale et économique de leur société et de pouvoir en jauger le sens véritable à travers l'histoire qui en fournit la trame » (4). À plus forte raison, pourrait-on ajouter, lorsque cette société s'ouvre au monde en participant à des accords de libre-échange et en recevant des centaines de milliers d'immigrants qui doivent s'y intégrer.

Mais au-delà de son rôle dans la formation civique, l'histoire est une discipline intellectuelle exigeante et formatrice. Loin de s'en tenir au seul examen des «faits» et à la seule chronologie, l'histoire-problème, ou l'histoire-méthode, est un puissant agent de formation à la liberté intellectuelle. En fournissant à l'élève — et au citoyen — les moyens de réfléchir sur ses propres modes de constitution d'un savoir, l'histoire permet de contrer la désinformation (5). Les élèves apprennent ainsi que l'histoire est le produit des constructions intellectuelles, des interprétations et des concepts que les historiens ont forgés.

Enfin, l'histoire à l'école habitue à poser des questions au passé et à n'accepter comme réponses que des faits avalisés par les documents. En plus de sa façon spécifique d'interroger les faits, de sa méthode, elle entraîne le développement d'un ensemble d'attitudes propres à l'historien, notamment celle de suspendre son jugement moral ou politique, d'accepter les faits et de les interpréter à la lumière du contexte dans lequel ils se sont produits (6).

En somme, l'histoire développe chez l'élève l'esprit critique et la capacité de synthèse, grâce à sa méthode même et à sa vision globale qui touche à tous les aspects du développement des sociétés et des réalités humaines.

Quel contenu privilégier ?

Quel devrait être le contenu d'un cours d'histoire obligatoire de niveau collégial? Nous croyons qu'il est nécessaire de fournir aux élèves, de quelque programme qu'ils soient, des connaissances culturelles essentielles, de situer ces connaissances en regard de la culture québécoise et de la civilisation occidentale, d'initier les élèves à la démarche intellectuelle propre à l'histoire et de permettre, enfin, l'ouverture aux relations interculturelles par une initiation aux autres civilisations. Un bon cours d'histoire de la civilisation occidentale moderne et contemporaine pourrait remplir ce rôle adéquatement et ainsi permettre aux futurs techniciens, ingénieurs, médecins, artistes, avocats et journalistes de posséder une vue d'ensemble de leur civilisation.

Ce cours est d'autant plus pertinent maintenant qu'une récente réforme de l'enseignement a introduit un cours d'histoire de la littérature française et un cours d'histoire des idées en philosophie; or, nos élèves n'ont aucune notion de l'histoire de la civilisation dans laquelle ont évolué ces idées et cette littérature. L'ancien recteur de l'UQAM, Claude Corbo, proposait naguère de voir à ce que le collégial développe la maîtrise des langages (langue maternelle, langue seconde, mathématiques, informatique), celle des méthodes de travail et celle des cultures, dont «une conscience historique adéquate» (7). On ne peut, ici, faire l'économie d'un cours d'histoire en bonne et due forme, dispensé par des historiens compétents et dans un cadre professionnel adéquat, c'est-à-dire dans le cadre d'un cours obligatoire de 60 heures.

Ce cours devrait permettre à l'élève de situer sa culture (d'origine ou d'adoption), la culture québécoise, dans cette civilisation et son histoire moderne et contemporaine. Le cours serait ainsi l'occasion d'approfondir les notions acquises au secondaire en examinant des thèmes privilégiés et en

discutant de la place du Québec dans cet ensemble. Ces thèmes pourraient être, par exemple, la naissance et l'évolution de la démocratie politique, l'avènement de la démocratie sociale et la remise en question de l'État-providence, les idéologies, la littérature et la société, le choc des cultures en Amérique, les composantes variées de la culture québécoise, la place des femmes et l'évolution du mouvement féministe, la classe ouvrière, les mouvements sociaux et la révolution industrielle, et ainsi de suite.

Par ailleurs, il faudra veiller à ce que le programme de sciences humaines qui s'adresse, lui, aux 35 000 élèves inscrits dans les profils d'administration, de psychologie, de sciences sociales et d'éducation, offre un cours d'histoire nationale obligatoire qui fasse une place aux conflits sociaux et nationaux qui ont accompagné le développement du Québec dans le cadre canadien. Il faudra aussi mieux intégrer l'apport des communautés autochtones et juive dans ce développement. «Si, dans le premier cas, on peut parler de développement parallèle, il faut absolument abandonner cette perspective dichotomique en parlant des juifs du Québec qui sont une composante essentielle de sa population depuis plus de deux cent ans, sans parler de la communauté anglophone qu'il ne faudrait surtout pas réduire à un groupe culturel comme les différents groupes d'immigrants qui sont venus au Québec.» (8)

À cet égard, toutefois, il faut éviter la dérive «politically correct» qui voudrait mettre sur un même pied toutes les expériences de toutes les communautés culturelles qui se sont installées au Québec. Cette tendance est présente, notamment, dans le mémoire du congrès juif canadien (région du Québec) (9), qui déplore que l'enseignement de l'histoire au Québec ait «tendance à laisser de côté les contributions de certains segments de notre société, notamment les femmes, les membres des communautés culturelles et les autochtones» (10). Cette lacune, poursuit le mémoire, «fait que les jeunes étudiants issus des communautés culturelles ne se sentent pas adéquatement représentés dans le cadre de l'histoire qu'ils apprennent à l'école» (11).

Il y a là trois niveaux distincts de problèmes que, néanmoins, l'excellent mémoire du congrès juif met sur un même pied d'égalité. D'abord, la question des femmes ne saurait être réduite au même niveau que l'inclusion de l'expérience spécifique, disons des Noirs ou des Ukrainiens, à l'histoire du Québec. L'histoire des femmes n'est pas une autre histoire que celle du Québec: elle en fait partie intégrante, car les femmes, dans les conditions qui leur étaient faites aux différentes époques de notre histoire, ont contribué à forger ce que nous sommes collectivement devenus; de plus, il y a plusieurs catégories de femmes et il n'est pas certain que l'histoire des ouvrières ou des

immigrantes recoupe toujours parfaitement celle des grandes bourgeoises. La «nouvelle histoire», davantage portée sur l'expérience socio-économique que sur le politique, sur les gens ordinaires que sur les grands hommes, n'a pas peu contribué, depuis trente ans, à modifier le contenu de nos cours et le regard même que nous portons sur les sociétés qui nous ont précédés.

En second lieu, la question des Autochtones est abordée au collégial, en règle générale, dans le cours Fondements historiques du Québec contemporain, qui couvre la période qui s'étend de 1867 à nos jours. Quelques explications, ici et là, au gré des crises (les Métis du Manitoba, Oka) ou des gestes politiques (la loi créant les réserves, l'entente de la Baie James) font référence aux Autochtones. C'est bien sûr insuffisant, mais la question autochtone ne saurait occuper une place prépondérante dans un cours de 15 semaines en histoire du Québec, surtout lorsqu'on veut mettre les phénomènes nationaux en perspective avec ce qui se fait ailleurs dans le monde.

Enfin, la question des «communautés culturelles» pose des problèmes spécifiques. Il faut, ici, faire des distinctions qui s'imposent. La communauté anglaise (Écossais, Anglais et Irlandais) jouit d'un statut privilégié au Québec, occupant des postes de commande dans les institutions financières, l'industrie et les universités, possédant ses médias, ses hôpitaux, ses écoles, ses quartiers et affichant des taux de scolarisation et de revenus élevés supérieurs à la moyenne québécoise, détenant des liens multiples avec le reste du pays, liens qui lui confèrent une grande mobilité, jouissant encore, malgré la loi 101, d'une forte capacité d'intégration des immigrants, sans oublier ses racines historiques profondes au Québec: tout cela en fait un groupe à part, qu'il ne faut pas dissoudre dans l'appellation trop commode des «communautés culturelles». De même, il faut classer à part la communauté juive, forte de 100 000 personnes, qui est installée au Québec depuis deux siècles et qui a façonné tout spécialement l'histoire de Montréal.

Les autres groupes doivent être étudiés et leur contribution respective doit certainement être soulignée, mais peut-on négliger le fait majeur, central et décisif que la société québécoise est constituée à 82% de descendants des premiers Français (et de ceux qu'ils ont assimilé au fil de l'histoire) qui vinrent coloniser la Vallée du Saint-Laurent au XVII^e siècle? Peut-on passer sous silence le fait que ce groupe a créé, sur le territoire du Québec, une «société distincte», un «foyer de la culture française», bref, une nation qui possède en partie les instruments étatiques, culturels, communautaires et financiers propres à toute vie en société et que c'est d'abord et avant tout à cette société que les immigrants sont appelés à s'intégrer? Ce qu'il faut éviter,

en somme, c'est de tomber dans le relativisme absolu qui consisterait à dresser la liste d'épicerie des groupes et de leurs contributions, sans faire ressortir le caractère spécifiquement français (d'Amérique) de la société québécoise dans son ensemble.

Dans cette perspective, la vision développée par le mémoire de la SSJB de Montréal est fort intéressante, lorsque celle-ci souhaite promouvoir notamment: « [...] une histoire du peuple québécois présentée dans une perspective pluraliste et démocratique, intégrant l'histoire des autochtones, de la communauté anglaise, des vagues successives d'immigration, des femmes et des divers groupes sociaux, une histoire également ouverte et liée à l'histoire du Canada et de l'Amérique du Nord, de même qu'à l'histoire universelle [...] » (12).

Car cette histoire «constitue un préalable indispensable à la mise en oeuvre d'une culture publique commune susceptible de constituer les assises de notre identité collective», poursuit avec raison le mémoire de la SSJB de Montréal. Au niveau collégial, il s'agit bien de «raffiner la connaissance [des] événements par l'examen de leur polyvalence», comme le souligne avec justesse le mémoire de l'IHAF (13), qui verrait d'un bon oeil la mise sur pied d'un cours obligatoire où « [...] prendraient place les insertions de l'histoire nationale dans l'histoire universelle, et l'étude des réactions des groupes variés, femmes, ouvriers, minorités, aux divers événements de la trame historique, ainsi que l'analyse des conséquences actuelles des événements du passé. Au fond, c'est au niveau collégial que peut s'effectuer réellement la formation intellectuelle par l'étude de l'histoire » (14).

En conclusion, il ne fait aucun doute qu'il faudra soutenir activement les recommandations du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Nous pourrions nous appuyer sur le solide consensus qui s'est dégagé lors des audiences publiques que ce Groupe a tenues en janvier 1996 et réclamer davantage de place à l'histoire dans les programmes scolaires du primaire, du secondaire et du collégial. Quant au contenu des cours, faisons confiance au professionnalisme des professeurs et des enseignants, qui ont intégré les nouvelles approches en histoire et qui sauront traduire les préoccupations actuelles dans des cours formateurs et intéressants sur notre réalité historique.

En terminant, il est certain que l'enseignement de l'histoire peut contribuer puissamment à promouvoir le pluralisme et la tolérance, de même que l'esprit critique et l'empathie. De nos jours, et compte tenu de l'acrimonie qui accompagne le débat politique actuel, ce n'est vraiment pas un luxe que d'ajouter de l'histoire à la formation de nos jeunes.

Notes

1. APHCQ, «Pour en finir avec l'amnésie historique dans les collèges du Québec», *Bulletin de l'APHCQ*, vol. 2, no 1.
2. C. LAVILLE, «Le loup et le clocher. Histoire et enseignement de l'histoire au Canada XIXe-XXe siècle», dans R. AUDIGIER et al., dir., *Enseigner l'histoire et la géographie: un métier en constante mutation*, Paris, A.N.D.P., 1992, p. 10, cité par R. MARTINEAU, «Apprendre l'histoire dans une société démocratique», *McGill Journal of Education*, XXVIII, 3 (Fall 1993): 8.
3. J.C.D. CLARK, «National Identity, State Formation and the Patriotism : The Role of History in the Public Mind», *History Workshop Journal*, 29 (1990).
4. R. MARTINEAU, loc. cit., p. 8.
5. R. MARTINEAU, op. cit., p. 11.
6. R. MARTINEAU, op. cit., p. 11-12.
7. Claude CORBO, *Les sciences humaines au collégial et les attentes de l'université et de la société*, conférence présentée dans le cadre du colloque «Les sciences humaines au collégial», Montréal, juin 1989.
8. «Addendum au mémoire de l'APHCQ», *Bulletin de l'APHCQ*, vol. 2, no 3, mars 1996.
9. Mémoire présenté au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire par le Congrès juif canadien, Région du Québec et l'Association des écoles juives, janvier 1996, 15 p.
10. Ibid., p. 8.
11. Ibid., p. 8.
12. SSJB de Montréal, *L'Histoire oubliée*, janvier 1996, p. 12.
13. IHAF, *L'enseignement de l'histoire : un projet global de formation intégrale*, janvier 1996, p. 17.
14. Ibid.