

## Bulletin d'histoire politique

### Quelle histoire du québec enseigner ?

Jean-Marie Fecteau



Volume 15, Number 1, Fall 2006

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1056095ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1056095ar>

[See table of contents](#)

#### Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique  
Lux Éditeur

#### ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

#### Cite this document

Fecteau, J.-M. (2006). Quelle histoire du québec enseigner ? *Bulletin d'histoire politique*, 15(1), 183–190. <https://doi.org/10.7202/1056095ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2006

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/>

## Quelle histoire du québec enseigner<sup>1</sup> ?

JEAN-MARIE FECTEAU ET AUTRES

*Titulaire Chaire Hector-Fabre, Université du Québec à Montréal*

Contrairement aux célèbres « *national standards* » de l'enseignement de l'histoire aux États-Unis, le projet de programme actuellement sous étude ministérielle, intitulé « Histoire et éducation à la citoyenneté », n'a pas fait l'objet d'un débat élargi ni dans la communauté historienne, ni dans le public en général, du moins jusqu'aux dernières semaines et de façon très fortuite. Il faut déplorer ce fait, d'autant plus que le programme proposé repose sur une conception de l'histoire et sur des présupposés intellectuels qui sont pour le moins contestables. Plusieurs critiques ont déjà paru à propos de ce document. Dans l'analyse qui suit, nous mettons explicitement de côté toute discussion de la dimension proprement pédagogique de ce projet de programme pour nous pencher sur la trame interprétative de l'histoire sur laquelle il repose. Plus spécifiquement, ce projet pose deux problèmes majeurs : son lien organique avec la formation civique, et la conception bancale de l'histoire qui la sous-tend.

---

1. Comme plusieurs lecteurs du *Bulletin* le savent, la Chaire Hector-Fabre d'histoire du Québec ([www.chf.uqam.ca](http://www.chf.uqam.ca)) est depuis plusieurs années dédiée à l'histoire du Québec. Un de ses axes principaux concerne l'enseignement de l'histoire. Dans ces circonstances, certains membres du comité scientifique de la Chaire ont jugé nécessaire une prise de position collective à propos du programme d'histoire au secondaire actuellement sous examen par le ministre de l'Éducation. On notera que ce texte a été rédigé à partir de la version du programme datée de mai 2006. Ce texte est signé par Jean-Marie Fecteau, Robert Comeau, Bernard Dansereau, Mourad Djebabla, Stéphane Paquin, Robert Martineau et Michel Sarra-Bournet. Depuis lors (le 15 juin), une nouvelle version a été produite. La postface de ce texte constitue un commentaire sur les changements introduits dans cette nouvelle version, commentaire de la seule responsabilité du titulaire de la Chaire, Jean-Marie Fecteau.

## HISTOIRE ET ÉDUCATION CIVIQUE

Personne ne contestera l'importance de donner aux élèves du secondaire les bases d'une formation civique adéquate. Cependant, en fusionnant le cours d'histoire et le cours d'éducation civique, le ministère a pris une décision doublement malheureuse. En effet, ce n'est pas seulement l'histoire, mais aussi l'éducation à la citoyenneté qui toutes deux souffrent ainsi d'une réduction abusive.

Il est tout à fait inacceptable de réduire l'éducation civique dans les limites d'un cours d'histoire. Certes, les programmes ne sont pas imperméables et laissent entre eux de nombreuses passerelles, mais le fait d'intégrer le cours dédié explicitement à l'éducation civique dans le cours d'histoire donne une vision profondément tronquée de la formation citoyenne. On retrouve tout autant, au fondement d'une éducation à la citoyenneté, des disciplines comme la morale, la philosophie ou la géographie, pour ne nommer que celles-là. Aux sources de la conscience citoyenne, les enjeux du présent ont une importance suffisante pour qu'ils méritent d'être abordés à la lumière de toutes des sciences de l'homme, et pas seulement de l'histoire.

Réciproquement, une histoire accolée à un objectif de formation civique est, elle aussi, une histoire arbitrairement tronquée d'une bonne partie de sa richesse éducative. L'histoire et les enseignements que l'on tire de son étude ont bien d'autres potentialités que la simple formation civique. Le fait de donner à l'histoire comme finalité première l'éducation à la citoyenneté a des effets profonds, on le verra, sur la structure du programme, notamment un faux choix entre la connaissance du passé et les objectifs de formation citoyenne. Une histoire visant explicitement et prioritairement à fournir une éthique citoyenne aura tendance à aplanir les aspérités et les conflits du passé au profit d'un récit platement évolutionniste, édulcoré et réductionniste. Il se retrouve avec une histoire reconditionnée au nom de la promotion des valeurs démocratiques et consensuelles que doit partager tout bon citoyen. C'est, du moins, d'une telle façon que se présente l'histoire proposée par les auteurs du document.

Certes, on ne doit pas faire l'erreur de confondre un programme avec le contenu factuel qu'il doit structurer. On a ainsi répondu avec raison, à ceux qui déploraient ne pas retrouver dans ce programme certains faits majeurs de notre histoire, que la présentation d'un programme ne devait pas être confondue avec la pratique concrète d'enseignement. Mais un programme n'est pas non plus un cadre neutre et formel qui n'aurait aucune influence sur les contenus à déterminer par la suite. Bien au contraire, toute programmation est basée sur des choix intellectuels fondamentaux qui priorisent certains

types d'information par rapport à d'autres, et qui hiérarchisent l'importance relative à accorder à certaines réalités. En somme, tout programme entérine une série de décisions académiques cruciales qui encadrent strictement l'activité pédagogique. Plus encore, tout programme repose sur une philosophie plus ou moins explicite de la matière enseignée. Dire le contraire est faire injure à l'intelligence non seulement de ceux qui ont pensé ce programme, mais de ceux qui vont le vivre. D'ailleurs, dès les premières lignes du projet actuel de programme, les auteurs énoncent explicitement leur conception de l'histoire : « Une perspective historique (...) repose principalement sur une conscience de la durée et une sensibilité à la complexité. » (p. 9) Examinons l'une après l'autre ces deux prémisses.

### L'HISTOIRE, DISCIPLINE DE LA DURÉE ?

L'histoire présentée dans ce document est toute axée sur la continuité : sont privilégiées les évolutions douces ou lentes. Chaque réalité, que ce soit la démocratie, la modernisation du Québec, l'industrialisation, est comme une vague qui lentement se gonfle pour venir s'échouer doucement sur les plages tranquilles des temps actuels et de leurs « enjeux ». Il s'agit en fait d'une durée sans véritable rupture, tout au plus des étapes d'acheminement vers le monde actuel, démocratique et tolérant de la diversité. Une histoire molle et insipide, voire desséchée, où les événements de notre histoire viennent tout au plus illustrer sporadiquement une trame évolutive d'ailleurs parfaitement interchangeable avec d'autres sociétés, qui ont à toutes fins pratiques vécu les mêmes évolutions vers la démocratie, la tolérance et la prospérité. Ainsi, la première année du programme est découpée selon une « ligne du temps » (p. 38) totalement désincarnée, constituée de zones temporelles découpées selon les siècles (1600, 1700, etc.). Au long de cette « ligne » séculaire sont échelonnées cinq « réalités sociales » qui résument chacune une période de notre histoire. Mais les césures temporelles entre ces réalités sociales ne constituent nullement des moments fondateurs qui marquent et rythment cette histoire. Elles sont tout au plus des frontières chronologiques floues, jamais datées avec précision. Par exemple, seul un œil exercé pourra deviner, sur cette ligne du temps, que le moment où on passe de « l'émergence de la société canadienne » à « l'accession à la démocratie » se situe autour de 1760. Ainsi, le marqueur temporel constitué par la Conquête n'est pas un événement à comprendre et à analyser en soi, mais tout au plus un espace temporel vide qui sépare, sans les expliquer, la société « en émergence » de Nouvelle-France et le régime anglais « démocratique ».

Même chose pour cette étrange « réalité sociale » qu'est la « formation de la Confédération », qui se situe, toujours dans cette même ligne du temps, entre les années 1850 et les années 1920, époque où commence cet autre « réalité » qu'est « la modernisation de la société québécoise ». Ici encore, la Confédération n'est pas tant un événement à expliquer qu'une « réalité » en formation, réalité attribuée d'ailleurs par les auteurs surtout à des causes économiques et au besoin de centralisation des élites politiques et économiques. Dans cet étrange monde historique, les Rébellions de 1837-1838 (pudiquement renommées (p. 47), pour les oreilles sensibles de nos jeunes, « luttes politiques et mouvements sociaux internes ») ne sont qu'un des contextes d'adoption de la démocratie (en 1848), mais n'ont manifestement rien à voir avec cette autre « réalité » qu'est la Confédération. Le même sort est réservé, en pire peut-être, à la Révolution tranquille, noyée dans le lent mouvement temporel qui fait commencer vers 1920 la « modernisation » du Québec pour s'achever vers 1980, et qui se vaut tout au plus l'épithète d'« éclatement culturel » (p. 68).

On a reproché à ce projet de programme de ne pas contenir de « dates ». En fait, le problème est plus profond : ce programme qui s'étire sur une ligne du temps paresseuse et simpliste ne comprend même pas d'événements. Il n'y a pas de place dans cette histoire de la soi-disant « société » québécoise (noter le flou artistique entretenu de cette notion) pour ces moments fondateurs et uniques qui marquent à jamais le destin d'une collectivité donnée. De peur, peut-être, de soulever la controverse ou, pire encore, impressionnés par certaines lectures récentes de notre histoire qui dévaluent systématiquement, sous prétexte de déboulonner nos « mythes », l'importance de ces bouleversements majeurs dans notre destin collectif que sont (entre autres) la Conquête, les Rébellions ou la Révolution tranquille, les auteurs de ce projet de programme ont choisi non pas de les nier, mais pire encore de les noyer dans une insipide ligne du temps sans marqueurs temporels spécifiques à la communauté dont on prétend enseigner l'histoire. Comme si la Conquête ou les Rébellions n'étaient que des « faits » ou des « dates » parmi d'autres, abusivement privilégiés par des historiens « nationalistes » qu'il est aujourd'hui de bon ton, dans certains cercles, de qualifier de « misérabilistes ». Et pourtant, ces moments, si nous les considérons comme fondateurs, ce n'est nullement parce qu'ils sont « nationaux », ou qu'il s'agisse de les exalter ou de les déplorer : c'est tout simplement parce qu'ils constituent, de par leur brutale occurrence, des ruptures fondamentales qui ont ébranlé l'ensemble de la collectivité québécoise et ont orienté inexorablement son destin dans la direction que l'on connaît. Moments fondateurs qui scandent la temporalité propre de notre collectivité et qu'on ne peut faire comprendre à nos

descendants qu'en prenant la peine et le temps de leur expliquer. Mais pour accomplir cette quête de sens fondamentale, il aurait fallu que les auteurs de ce document aient une vision des Québécois qui soit le moins communautaire, une conception du collectif qui soit autre chose que la juxtaposition paresseuse de leurs différences.

## DE LA DIVERSITÉ À LA COMPLEXITÉ COMME IDÉAL HISTORIQUE

Il y a, dans ce projet de programme d'histoire, une vision de l'histoire et de la collectivité québécoise qui priorise les « différences ». Les auteurs ont choisi de décrire l'expérience québécoise avant tout dans les termes du choc des diversités, des intérêts particuliers des individus ou des groupes au sein d'un collectif qui n'en serait que l'addition. *Jamais*, dans tout ce document, ne retrouvera-t-on des mots comme communauté, collectivité, solidarité, etc. Le Québec est cette collection finalement hétéroclites d'individus, de groupes d'intérêts, de « pouvoirs » plus ou moins éclatés qui s'entrechoquent et éventuellement apprennent à vivre les uns à côté des autres, on ne sait trop par quel miracle issu de la « tolérance » ou la « prise en compte de l'altérité » (p. 28). Certes, ces différences sont parfois des « inégalités » (le mot n'apparaît qu'une seule fois p. 28), quelques fois des « disparités », mais elles sont avant tout les marqueurs d'une diversité, le constat d'une mosaïque d'éléments plus ou moins disparates et éclatés qui forment comme l'autre versant de cette « complexité » qui définit, comme on l'a vu, cette vision de l'histoire à enseigner. On notera que ces « identités diverses » existent comme en parallèles les unes des autres, et n'entrent que très rarement en lutte. Car si ce document est allergique aux ruptures de notre histoire, il entretient par ailleurs une véritable phobie des conflits. À lire tant la fameuse « ligne du temps » que les différentes réalités sociales qui défilent au long de cette ligne, l'élève ne pourra jamais deviner l'affrontement des classes sociales, le choc des ethnies, la domination des hommes sur les femmes, et évidemment encore moins comprendre comment ces rivalités titanesques s'expriment de façon particulière dans notre histoire. Ce sont en effet des « réalités sociales » qui n'ont pas droit de cité dans cette trame vaguement consensuelle. Même les oppositions idéologiques deviennent des « lectures différentes » (p. 43). On aurait pu croire que fédéralisme et souverainisme, gauche et droite constituent des pôles polémiques fondamentaux dont l'affrontement éclaire les enjeux du présent? Que l'on se détrompe : dans ce document, ils constituent plutôt des « créneaux » du haut desquels les protagonistes de ce marché des idées se dévisagent. . . On aura compris, espérons-le, que dans ces conditions, la découverte de la « complexité » du réel historique par l'élève doit l'amener

à éviter à tout prix d'en arriver à des « conclusions hâtives » (p. 18), au profit d'un « sain scepticisme » (p. 24). Loin de nous de nier les valeurs heuristiques du doute et du regard critique. Mais nous devons vivre dans un monde différent des auteurs de ce document, un monde où la complexité n'est pas une fin pédagogique, mais l'amorce d'une démarche, pas une réponse mais une question à résoudre ; un monde où le constat paresseux de cette complexité par trop évidente de la vie et de l'histoire ne doit pas remplacer l'exigence fondamentale de faire sens de cette complexité et donc, autant que possible, de la résoudre. Le respect des différences, le constat de la complexité du monde est certes une attitude louable, mais elle n'est qu'une étape dans la construction d'un vivre ensemble, qui devrait être notre objectif commun primordial.

Tout ce « programme » est en fait un immense déni de la recherche de sens que représente l'histoire, un brutal et bête rejet de ces moments significatifs où cette même histoire parfois bascule, traçant à une collectivité donnée ces chemins inédits et uniques qu'elle peut légitimement revendiquer comme siens. Bien sûr, nous ne voulons plus d'une histoire égoïste et narcissique où le « nous » est une affirmation prétentieuse de supériorité sur l'autre. Comment aussi ne pas refuser une histoire misérabiliste où la nostalgie tient lieu d'analyse historique ? Nous rejetons aussi, bien sûr, une histoire standardisée et unanimiste qui efface les différences et étouffe les conflits qui ont fait notre histoire, tout autant qu'une histoire triomphaliste où le passé est l'alibi du progrès et du bonheur sans borne du présent.

Mais nous voulons d'une histoire vivante, qui éclaire le réel avec ses tics et ses enthousiasmes, ses heurs et ses malheurs, ses désespérances et ses aspirations. Une histoire qui respire au rythme des chocs que le temps a fait subir à la communauté, qui sache affronter la réalité des luttes qui ont fait rage en son sein. Sur tout, nous méritons une histoire qui ouvre le registre des possibles en révélant aux jeunes l'importance de la décision collective à prendre sur l'avenir qui sera le nôtre. C'est de cette histoire, de cette seule histoire dont nos enfants sont dignes.

#### POSTFACE : LE PROGRAMME AMENDÉ

Malgré les meilleures intentions du monde, le programme, dans sa version amendée du 15 juin 2006, ne rend nullement caduques les critiques exprimées précédemment, bien au contraire. De fait, cette nouvelle version contient trois modifications principales :

1. la « ligne du temps » qui structure le programme a été amendée en fonction non pas des césures séculaires comme dans la précédente version, mais en fonction de dates précises, soit 1608, 1760, 1791, 1848,

1931 et 1980. La date de 1840 (Acte d'Union) est également absente alors que le rapport Lacoursière la proposait comme césure ;

2. on a ajouté, pour chacune des périodes, plusieurs paragraphes constituant une sorte de trame narrative factuelle indiquant les principaux événements et phénomènes qui caractérisent chaque période ;
3. enfin, on a inséré, entre la période couvrant la Nouvelle-France et la période touchant l'émergence de la démocratie, une nouvelle section concernant la Conquête et ses effets, période allant de 1760 à 1791.

De telles modifications, loin d'améliorer le programme, soulignent encore plus fortement ses contradictions, notamment celle qui surgit de l'effort de fusion entre la formation à la citoyenneté et les exigences d'une histoire générale. Jetons un regard rapide sur les implications de chacune des principales modifications apportées.

Ainsi, si on examine les nouvelles dates-césures, on remarque à quel point ces dates ne relèvent absolument *pas* d'une logique commune, fondée sur une interprétation qui structurerait avec constance toutes les périodes, et proposerait en conséquence des moments marquants (et marqueurs) de notre histoire. Les césures temporelles choisies tiennent en effet soit de l'événement politique interne (Conquête, Acte constitutionnel, Responsabilité ministérielle), soit d'un moment classique de la colonisation (fondation de Québec), soit d'un événement fort loin des réalités québécoises (Statut de Westminster de 1931!), soit, enfin, d'une volonté de marquer le début d'une décennie censée ouvrir la période actuelle (1980). En fait, la notion de période, dans tout ce programme est, après ces modifications, devenue un véritable fouillis : ainsi, dans la deuxième année du 2<sup>e</sup> cycle, consacrée au développement des « thématiques », la ligne du temps retrouve, pour une raison mystérieuse, sa césure séculaire (p. 82). Pire encore, les « repères du temps » devant soutenir chaque thématique sont scandés par une périodisation encore plus classique (1608-1760-1867), sans rapport aucun ni avec les thématiques ni avec le programme de la première année (ex. p. 87) !

Ce flottement conceptuel est encore aggravé par la « trame narrative » ajoutée. Au delà du fait que les « événements » et « phénomènes » décrits relèvent d'une lecture particulièrement banale de notre histoire (comme si rien n'avait changé dans l'interprétation historique depuis 30 ans, à commencer par la lecture de notre histoire politique...), l'accent donné à la formation à la citoyenneté apparaît de façon très inégale selon les périodes. Ainsi, le récit sous-tendant la période de « l'expérience du parlementarisme » (1791-1848) est strictement politique. Pourtant, les faits énoncés pour la période ultérieure (« la formation de la fédération canadienne ») ont une forte dominante



économique. . . De fait, il est clair que cette trame narrative a été essentiellement ajoutée pour répondre aux critiques (nombreuses) déplorant l'absence de « faits » et de connaissances factuelles dans ce programme. Mais, outre que ces « faits » font l'objet de choix non explicités (pourquoi privilégier des faits d'ordre politique pour une période, et des phénomènes socio-économiques pour une autre?), la présence même de cette trame narrative va en contradiction avec le principe, énoncé à la page 42 du programme modifié, voulant que le choix des « faits historiques » éclairant le programme soit de la responsabilité du professeur. À moins que cette trame narrative n'ait été ajoutée qu'à titre indicatif, ce qui rend le programme encore plus flou. . .

L'ajout de la « Conquête » pourra satisfaire les nationalistes pressés. . . mais c'est au dépend d'un grave affaiblissement de la cohérence d'ensemble du programme. En effet, la période allant de la Conquête à l'acte constitutionnel est la seule qui soit construite clairement autour de l'explication d'un fait historique central, comme de l'analyse de ses effets. Est ainsi démontrée, incidemment, la pertinence d'une des critiques principales que nous faisons de la version précédente du programme, critique détaillée dans le texte ci-dessus. La Conquête constitue donc de fait une de ces ruptures fondamentales de notre histoire que le programme est à même de faire saisir et comprendre aux élèves. Mais alors pourquoi n'en est-il pas ainsi des autres périodes? Comme si la Conquête était le seul « marqueur » temporel de notre histoire digne d'être traité dans toute sa richesse et sa complexité! Les autres marqueurs comme les Rébellions, la Confédération, les débuts éclatants de la Révolution tranquille, sont, eux, noyés dans la trame temporelle qui les recouvrent, évacués au profit du déroulement plate et fade des grandes « réalités sociales » que sont le parlementarisme, l'industrialisation ou la modernisation du Québec. Le traitement de la Conquête dans cette nouvelle mouture du programme n'en apparaît que plus insolite. . .

Cette nouvelle version est, en somme, le résultat d'un compromis profondément bancal où, probablement sous la pression d'une « opinion publique » qui n'a pu s'exprimer que dans les colonnes de certains journaux, faute de consultation véritable, on a voulu satisfaire tout le monde, au prix de la cohérence même de ce programme. Car, tel que nous l'indiquons dans le texte qui précède, ce programme dans sa conception de l'histoire du Québec, tout critiquable qu'il soit, avait du moins le mérite de la cohérence. Il vient de perdre la seule qualité qu'il lui restait. . .