

## Bulletin d'histoire politique

# Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser

Félix Bouvier



Volume 15, Number 2, Winter 2007

Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1056117ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1056117ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association québécoise d'histoire politique  
Lux Éditeur

### ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Bouvier, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 89–106. <https://doi.org/10.7202/1056117ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2007

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/>

# Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser

FÉLIX BOUVIER

*Historien et didacticien*

*Département des sciences de l'éducation*

*Université du Québec à Trois-Rivières*

L'enseignement de l'histoire nationale a vécu plusieurs phases au Québec depuis cinquante ans avant que nous en arrivions au débat du printemps dernier au sujet de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté à enseigner au deuxième cycle du secondaire. Quelles sont ces étapes et qu'est-ce qui explique qu'on en soit là collectivement constitue le premier aspect de cet article. Au moment où ces lignes sont écrites (début octobre 2006), le second aspect consiste à observer la façon dont le thème de la nation est évacué du « document de travail » de juin 2006 du MELS<sup>1</sup>, tout en proposant des façons de faire qui permettraient selon nous une éducation à la citoyenneté beaucoup plus respectueuse de l'authenticité de l'histoire du Québec et ... de son présent.

## L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AVANT LE RAPPORT PARENT

Avant les années 1960, à cette époque où les Québécois se définissaient toujours comme Canadiens français, l'enseignement de l'histoire au cours primaire avait des objectifs patriotiques, apostoliques et cherchait à mettre en évidence les aspects uniques de l'histoire canadienne-française. C'est ainsi qu'une histoire anecdotique et à mémoriser est diffusée par le relais d'un enseignement essentiellement magistral mettant en vedette les découvreurs, les organisateurs et les personnages marquants de l'histoire de la nation canadienne-française au cours des trois siècles et demi précédents<sup>2</sup>.

À l'ordre d'enseignement secondaire, l'enseignement classique mène le bal idéologique au tournant des années 1960 au Québec, comme c'est d'ailleurs le cas depuis 1635 au Canada français<sup>3</sup>. Au long de l'ensemble du xx<sup>e</sup> siècle et davantage encore au cours de la génération qui précède la Révolution tranquille, l'histoire (de plus en plus nationaliste et influencée par Lionel Groulx) devient une matière dominante. Pourquoi en est-il ainsi ? Devant une religiosité objectivement en perte de vitesse avec la montée continue de l'industrialisation et de l'urbanisation, le clergé cherche à la raffermir par le relais de l'enseignement donné aux élites et aux classes moyennes. C'est ainsi que l'histoire (patriotique, nationaliste et religieuse) devient une matière dominante, davantage à ce moment que le latin et le grec<sup>4</sup>. Une telle constatation quant à l'enseignement de l'histoire aux niveaux secondaire et collégial diffusés avant la fin des années 1960 amène inévitablement à faire des liens avec la montée du nationalisme et du projet souverainiste au Québec, beaucoup plus progressistes et affranchis de la chape religieuse, au cours des quatre décennies qui suivent. Il s'agit cependant d'un autre thème, bien qu'il puisse lui être relié<sup>5</sup>.

## LE RAPPORT PARENT

Quoi qu'il en soit, le *Rapport Parent* propose et obtient dans les faits que l'enseignement de l'histoire après 1965 délaisse les seuls récits d'événements ponctuels ou de personnages jugés marquants en relation avec l'histoire du Canada français. Cela est d'autant plus logique que le rapport fait en sorte d'unifier éventuellement l'enseignement de l'histoire aux systèmes scolaires francophone et anglophone. Ce faisant, il va de soi aussi que l'enseignement de l'histoire doit s'éloigner de l'enseignement patriotique et apostolique énoncé. En fait, ce que le *Rapport Parent* met en branle est un enseignement de l'histoire qui met en relief le travail humain au fil des générations, orientation de fond qui se marie fort bien à l'étude des tendances économiques et sociales de l'école des *Annales*.

De façon plus globale encore, le *Rapport Parent* propose que l'enseignement de l'histoire soit le plus objectif possible, entre autres en lui donnant un cadre directionnel scientifique<sup>6</sup>. Au plan des techniques d'apprentissage, il est suggéré d'entraîner, par l'enseignement, les élèves au travail individuel et collectif afin de les mettre bien davantage en contact avec les apprentissages effectués, ce qui est très moderne comme approche didactique.

Ce que les auteurs du *Rapport Parent* privilégient avec la même pertinence et la même acuité est d'offrir aux élèves un enseignement de l'histoire qui traite, le plus objectivement possible, des différents aspects fondamentaux et explicatifs du passé afin de les habiliter à mieux comprendre le

présent, objectif ultime de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire. Cela implique, entre autres, les aspects politiques et parfois conflictuels de l'histoire du Québec-Canada, par exemple, en lien avec les contextes économiques et sociaux précédemment énoncés. On veut donner à l'élève un bagage qui l'équipe pour apporter sa contribution au destin collectif, comme citoyen en devenir. Voyons un passage du *Rapport Parent* éclairant à ce niveau.

Ce contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leurs orientations sociales et politiques, affermissant leur jugement, leur conscience et leur liberté. 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 lui-même ne suggérerait pas ; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif<sup>7</sup>.

Dans la même veine, les auteurs poursuivent sur l'enseignement de l'histoire. « Aucune autre discipline scolaire ne peut donner cette perception du temps, avec tout ce qu'elle peut apporter de compréhension plus affinée, et même de sagesse et de patience politique »<sup>8</sup>. En somme, le *Rapport Parent* veut que l'enseignement de l'histoire au Québec soit dorénavant aussi scientifique, complet et objectif que possible, ce qui implique de mettre les élèves en contact avec leur histoire économique, sociale et politique, qu'elle soit consensuelle ou conflictuelle. . .

Les suites au *Rapport Parent* ne se font pas attendre inutilement. Dès 1967, le ministère de l'Éducation met en place un programme-cadre, puis deux guides pédagogiques sont publiés. Le programme est ensuite reformulé et précisé en 1970<sup>9</sup>. Dans tous les cas, l'élève est invité à interpréter l'histoire à l'aide d'une méthode scientifique propre qui s'appuie sur la consultation, puis la confrontation de documents, tout en les situant dans la conjoncture qui est la leur. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant consiste, entre autres, à protéger les nécessaires vertus de l'objectivité tout en étant un guide méthodologique.

Ce qui importe ici de noter est que ce programme oriente l'histoire nationale dans une direction scientifique où l'on cherche à amener l'élève à

confronter ses idées à partir de sources historiographiques diverses<sup>10</sup>, dont les objets politiques, tel celui de la Conquête, sont bien présents. Bien que très critiqué par la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) et taxé d'objet possible de dérives doctrinaires dont pourraient être victimes les élèves<sup>11</sup> à cause de l'aspect trop peu directif du programme, il n'en demeure pas moins que celui-ci offre une bibliographie variée<sup>12</sup>, gage minimal d'objectivité scientifique.

Le programme d'histoire nationale de secondaire IV du Québec-Canada de 1982 poursuit les grandes lignes de l'approche objective et scientifique voulue par le *Rapport Parent* et laisse une place aussi bien aux aspects économiques, sociaux, politiques, nationaux et culturels de la société québécoise à travers son histoire. « Ainsi, la dominante politique, qui prévalait jusqu'ici dans les programmes en classe laisse place à une structure explicative s'appuyant d'abord sur les dimensions socio-économiques, celles-ci expliquant ensuite le politique et le culturel »<sup>13</sup>. Cette approche équilibrée, malgré une saveur révisionniste<sup>14</sup> obscurcissant l'éclat de certains débats et enjeux nationaux au sens nationaliste par ailleurs non occulté, est au total bien acceptée par les enseignants québécois de divers horizons au long de ses années d'application, qui ont toujours cours à ce jour. Ce programme est lui aussi supposé favoriser une approche d'apprentissage scientifique par le relais de la méthode historique, mais il est critiqué sévèrement à ce chapitre par un courant didactique incontournable des années 1990 et 2000 quant à la nature erronée de l'apprentissage que sa démarche par objectifs et l'enseignement qui en est fait supposent<sup>15</sup>.

## LA RÉDACTION DU RAPPORT LACOURSIÈRE ET SES SUITES

En 1995, le Groupe de recherche sur l'enseignement de l'histoire est mis sur pied. Il en découle ce que l'on nomme communément le *Rapport Lacoursière* l'année suivante<sup>16</sup>. Je soumetts ici l'hypothèse qu'une bonne partie de la problématique et de l'imbroglio actuels qui a cours depuis le printemps 2006 relativement au programme à venir d'histoire nationale provient de la rédaction de ce rapport. Celle-ci associe d'une part l'histoire et l'enseignement civique<sup>17</sup>, présage de l'association formelle que l'on fera bientôt de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement secondaire du premier cycle. Ce programme sera bien accueilli par les différents milieux de l'enseignement et de l'histoire au Québec, car il ne touche pas directement les phénomènes identitaires de la collectivité québécoise puisqu'il est centré sur l'étude des civilisations qui lui sont signifiantes *de l'extérieur*, c'est-à-dire du monde occidental surtout, dans une filiation qui remonte à plusieurs centaines ou à

plusieurs milliers d'années, le plus souvent, à travers les réalités sociales étudiées. D'ailleurs, cela prouve que ce n'est pas l'approche par compétences alors mise en place pour la première fois au secondaire qui fait véritablement problème dans le cadre du débat actuel sur l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire. Non, ce qui fait surtout problème, c'est l'évacuation beaucoup trop systématique de la question nationale et du thème de la nation (canadienne, canadienne-française, devenue québécoise) au nom, semble-t-il, de l'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Nous y reviendrons.

Pour l'heure, revenons au *Rapport Lacoursière*<sup>18</sup>. À la lecture de son introduction et de la première section du premier chapitre, section s'intitulant « Les programmes d'histoire depuis la Révolution tranquille », on peut comprendre d'où provient le fait actuellement contesté par maintes voix, que la multiplicité contemporaine des origines d'un nombre grandissant de Québécois fait en sorte que l'histoire du Québec doit à tout prix s'éloigner, en se rattachant de façon par ailleurs souhaitable à l'historiographie savante, de tout ce qui se rapproche de « l'ancien programme "nationalo-religieux" »<sup>19</sup>. Au nom de cette prémisse de base, on peut voir dans ce *rapport Lacoursière* qu'un flou artistique se dessine déjà autour du thème du parcours historique de la nation québécoise, d'une part. D'autre part, et dans ce sens, semble-t-il, l'histoire et l'éducation civique sont spécifiquement associées.

L'hétérogénéité de la société, déjà marquée, s'est grandement accrue. Dans nombre d'écoles, la composition des classes en témoigne, et cela, non seulement à Montréal [...]. En effet, les identités personnelles comme les identités collectives, à diverses échelles, se définissent en fonction des origines. D'où vient-on, dans quelle filiation se situe-t-on ? Elles se définissent également par rapport à des identités voisines, construites elles aussi en rapport avec le passé, mais pouvant différer. De la conscience ainsi que de la compréhension des origines et des facteurs de la différence naît une identité personnelle, volontaire et réfléchie, qui permet de se situer par rapport à d'autres possibilités identitaires, de préciser ses liens sociaux d'appartenance et ses liens de solidarité, de clarifier ses préférences et ses attachements. C'est à la conjonction de semblables identités que se développent et s'affirment les identités collectives, des identités plutôt raisonnées que spontanées [...]. Finalement, faut-il le redire, l'histoire est une formation civique<sup>20</sup>.

En cherchant de cette façon à associer l'éducation civique, devenue par la suite l'éducation à la citoyenneté, à une histoire absolument inclusive et plurielle, on peut légitimement se demander avec d'autres<sup>21</sup> si la négation de la nation québécoise que cette approche a malheureusement fini par provoquer n'est pas en fait un enjeu politique ainsi exprimé. Ce faisant, le *Rapport Lacoursière* trahit ce qu'il identifie pourtant lui-même, dès la première page de l'introduction, comme une mission fondamentale de l'histoire qui doit être enseignée « pour la compréhension du présent »<sup>22</sup>. Qui peut nier en effet, en 1996 comme aujourd'hui, que l'étude de la question nationale et du thème de la nation québécoise à travers l'histoire aide à comprendre le monde présent, c'est-à-dire les enjeux nationaux et nationalistes qui alimentent la chronique au Québec et au Canada de façon très continue depuis plus de quarante ans maintenant.

Dans un dossier récent qu'il dirige et s'intitulant « *Le Rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire dix ans plus tard* »<sup>23</sup>, Robert Martineau évoque spécifiquement le thème de la question nationale telle que traitée par le *Rapport Lacoursière*. Il cite alors le *Rapport Inchauspé* de l'année suivante<sup>24</sup> qui reprend pour l'essentiel la vision du *Rapport Lacoursière* qui « a pris une saveur de “politically correctness” »<sup>25</sup> sur ce thème « qui fut nécessairement le fruit d'un compromis »<sup>26</sup>. Le *Rapport Inchauspé* quant à lui, et l'auteur le précise à juste titre, ne remet pas en question « les choix historiographiques en vigueur dans l'enseignement de l'Histoire du Québec et du Canada depuis vingt-cinq ans »<sup>27</sup>. L'auteur semble épouser les avancées du *Rapport Lacoursière* sur cette question, ou du moins maintient l'ambiguïté lorsqu'il conclut que ce rapport ne pouvait « satisfaire ceux pour qui l'enseignement de l'histoire nationale constituait un enjeu politique étroitement lié à la cause de la nation franco-québécoise »<sup>28</sup>. Il eût été intéressant de voir son opinion clairement exprimée sur cette question et l'évolution qui s'est faite depuis lors. Ce faisant, la dernière partie du dossier se terminant par « dix ans plus tard » serait couverte, ce qui n'est pas le cas dans son ensemble.

Toutefois, une fois le document de travail d'avril 2006 sur l'enseignement de l'histoire du Québec-Canada, en secondaire III et en secondaire IV, rendu public de façon fortuite<sup>29</sup> et après les corrections rapides apportées par le ministère de l'Éducation à la version subséquente rendue publique le 15 juin suivant, l'éminent didacticien qu'est Robert Martineau a su s'élever contre ce « programme » en cosignant un texte très dur pour ce document<sup>30</sup>. Pour les signataires, ce projet de 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 »<sup>31</sup>. « Comme si la Conquête ou les Rébellions n'étaient que des "faits" ou des "dates" parmi d'autres, abusivement privilégiées par des historiens "nationalistes" qu'il est aujourd'hui de bon ton, dans certains cercles, de qualifier de "misérabilistes" »<sup>32</sup>. Ces auteurs énoncent, néanmoins avec justesse, une évidence lorsqu'ils disent que « tout programme repose sur une philosophie plus ou moins explicite de la matière enseignée »<sup>33</sup>. En effet, un programme présuppose une orientation de fond sur les contenus disciplinaires à privilégier ou à occulter. En d'autres mots, ce n'est pas « un cadre neutre et formel »<sup>34</sup>. « Bien au contraire, toute programmation est basée sur des choix intellectuels fondamentaux qui priorisent certains types d'informations par rapport à d'autres, et qui hiérarchisent l'importance relative à accorder à certaines réalités »<sup>35</sup>.

À l'inverse, nous avons récemment entendu des personnes ayant collaboré au dit « projet de programme » dire que l'histoire et l'éducation à la citoyenneté étant dorénavant associées en histoire du Québec-Canada, la question nationale, et ses aspects régulièrement conflictuels, ne sauraient plus être développés en enseignement du programme en question. Nous contestons cet héritage du *Rapport Lacoursière* et, selon nous, la solution se trouve exactement à l'inverse<sup>36</sup>. Et que l'on n'ajoute pas, comme justification aux choix idéologiques faits jusqu'à présent, qu'un programme saura être compensé par d'éventuels manuels. Un programme se doit plutôt de viser l'objectivité au plan historique, ne serait-ce que parce qu'il sert de cadre englobant et que c'est ce cadre qui est sujet à évaluation en bout de ligne.

#### PROPOSITIONS POUR INVERSER L'ASSOCIATION ENTRE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET L'HISTOIRE NATIONALE

Loin de ne pouvoir être associées, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté peuvent être magnifiquement bien servies par la question nationale. C'est d'autant plus vrai que la double question nationale québécoise et canadienne est un sujet brûlant d'actualité, ce qui est d'une vérité constante depuis plusieurs décennies, personne ne peut le nier. Quand, dans un contexte d'apprentissage, les élèves sont invités, aux plans didactique et pédagogique, à partir du monde qu'ils connaissent et qui les entoure, la question de la double identité nationale offre des pistes fort stimulantes pour intéresser des adolescents. . . De nombreux pédagogues ayant enseigné l'histoire nationale au Québec savent bien qu'il s'agit là d'une piste pédagogique riche, propice à des débats porteurs, pour peu qu'elle soit respectueuse et arbitrée par l'enseignant de la façon la plus objective possible. Les élèves apprécient d'ailleurs fortement que l'histoire du Québec-Canada soit prise sous cet angle. Que



certain prétendent le contraire sous-tend qu'ils ne connaissent que trop peu ce que sont les adolescents et l'enseignement en secondaire III et/ou en secondaire IV. Ou encore cela démontre un parti pris idéologique nationaliste (canadien) nettement tendancieux et que nous dénonçons avec force<sup>37</sup>, de concert avec d'autres voix en provenance de divers milieux de la société québécoise, comme nous avons pu le constater depuis le printemps 2006.

La version du projet de programme du 15 juin 2006 proposait certaines améliorations ponctuelles en regard de la version précédente. Toutefois, là où le bât blesse toujours est la trame de fond nationaliste (canadienne, au sens contemporain) qui est à peu près la seule à être mise en évidence, que ce soit de façon explicite ou implicite. Pour sa part, tout ce qui mène ou tout ce qui peut porter à mener historiquement au nationalisme québécois actuel, ou au peuple canadien (1608-1840), devenu canadien-français (1840-1960), puis québécois, est à peu de choses près mis de côté au long de la trame historique priorisée.

En somme, la trame de fond du programme doit mettre de l'avant les fondements historiques de la nation québécoise et du nationalisme québécois avec la même acuité qu'elle l'a fait pour promouvoir le nationalisme canadien et sa nation. Ce n'est là qu'exiger honnêtement envers notre passé, notre présent et notre futur. Effectivement, les choix actuellement proposés comme ligne directrice du programme ont selon nous pour but d'orienter idéologiquement notre jeunesse afin de ne pas la mettre suffisamment en contact avec les origines identitaires et malheureusement trop souvent opprimées de la nation québécoise. Aussi, il en va de même pour des pans entiers qui ont, depuis plus d'un demi-siècle, façonnés positivement notre identité collective (néo-nationalisme, prise en main de notre économie après des siècles d'asservissement, etc.). Bref, nous ne demandons pas une histoire qui ne met de l'avant que la nation québécoise et son nationalisme, nous demandons un programme qui vise l'objectivité à cet égard.

Ce n'est pas là trop demander lorsque l'on sait que le programme a la prétention didactique de faire partir les élèves du monde présent, en histoire comme ailleurs. Comme chacun sait, il y a actuellement, et depuis plusieurs décennies, deux grandes écoles de pensée nationale au Québec. Il y en a d'abord une, très largement majoritaire, où les Québécois se reconnaissent eux-mêmes de la nation québécoise avant la deuxième qui consiste à être d'abord Canadiens. D'ailleurs, quoi de mieux qu'une telle approche pour développer un autre fondement didactique du *Programme de formation de l'école québécoise* de ce que l'on nomme « la réforme » (le renouveau pédagogique), c'est-à-dire le façonnement de l'esprit critique chez l'élève. Et cela peut fort bien se faire dans un contexte d'une réalité démographique devenue plurielle à maints endroits au Québec. Quel mal y a-t-il à ce que ces gens

de multiples origines, et qui nous enrichissent par ailleurs sous de multiples facettes, connaissent les véritables fondements de l'histoire du Québec, leur terre d'adoption, et de la nation civique qui est dorénavant la leur ?

Pour ce qui est de la proposition de programme, allons-y maintenant de quelques brèves propositions et remarques quant au « document de travail » du 15 juin dernier. Dès la deuxième « réalité sociale » de secondaire III, il faudrait préciser le terme « Canadiens » de la Nouvelle-France au plan historique et dire que ce sont là les ancêtres de la grande majorité des Québécois d'aujourd'hui. Donc dès cette réalité sociale, malgré certains progrès relatifs à la version préalable d'avril 2006, on note l'absence du thème des origines de la nation québécoise contemporaine. Aussi, davantage d'emphase devrait être mise sur l'Acte de Québec de 1774, en particulier aux plans judiciaire, religieux et, dans une moindre mesure, politique. Ce serait là une belle occasion d'illustrer les origines juridiques et religieuses *distinctes* du Québec actuel par rapport au reste du Canada, puisqu'il s'agit d'un cours d'histoire du Québec-Canada, même si on évite de le nommer ainsi. . .

Par ailleurs, pour l'ensemble de la période 1760-1848, une attention plus importante devrait être portée à la trame socio-économique, d'autant que plus loin dans le programme cela devient une préoccupation plus qu'importante. Ce faisant, cette période permettrait d'expliquer les fondements de l'infériorité économique des Canadiens français entre 1760 et les années 1960, entre autres par le manque d'accès aux capitaux métropolitains. . . Cela préparerait d'ailleurs la période postérieure à 1960. . .

À la réalité sociale intitulée *L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique*<sup>38</sup>, c'est précisément le parlementarisme et non pas la démocratie qui devrait être le concept central. Surtout, l'encadré qui trouve actuellement sa place au centre de la page 61 du document de travail est une amorce sérieuse de ce que nous dénonçons comme trame de fond nationale du programme. La primauté des droits individuels sur les droits collectifs est justement la base de la grande divergence actuelle et historique (surtout illustrée par le rapatriement unilatéral du *Canada Bill* de 1981 et sa Charte des droits) sur la question nationale entre le Québec et le Canada. Sur ce genre de choses, un néophyte n'y voit que du feu. . . L'historien qui a mis là cet encadré ne peut, selon nous, que savoir ce qu'il fait et être conscient de l'orientation fédéraliste qu'il donne dès lors au programme. . . Une éducation à la citoyenneté intégrée à l'histoire que nous voulons respectueuse des origines identitaires de la nation québécoise nous oblige à le mettre en évidence ici.

Dans le même ordre d'idées, l'angle d'entrée devrait être modifié et être davantage objectif quant à la réalité binationale du Canada en formation<sup>39</sup>.

Ce faisant, l'Acte d'Union de 1840 n'aurait plus à être évacué de la présentation de la réalité sociale, de l'angle d'entrée et des concepts. Ces deux derniers éléments sont d'ailleurs l'essence même de la démarche didactique mise en place pour ce programme. Au sujet de l'Acte d'Union, nous pensons qu'il a visiblement été évacué des aspects majeurs de cette réalité sociale parce qu'il confirme la Conquête au sens de la mise en minorité définitive (accompagnée d'une autre tentative d'assimilation structurée par les Britanniques des Canadiens (français, devenus québécois). L'Acte d'Union a aussi été imposé par Londres aux Canadiens (français) de la façon la plus antidémocratique, ce que l'on peut voir comme une solution aux antagonismes au Bas-Canada à la fois ethnique et opposant les réalités métropolitaines et coloniales qui ont culminé au cours des Rébellions de 1837-1838. Dans le même ordre d'idées, entre 1791 et 1848, presque tous les aspects conflictuels entre la majorité canadienne (francophone) et la minorité britannique (anglophone) sont visiblement oubliés, en particulier la volonté d'assimilation incessante de la minorité britannique conquérante (le *Doric Club* pourrait être inclus dans les repères culturels à cet endroit plutôt que plus loin dans le programme) et dominante envers la majorité canadienne (les Québécois actuels) dominée.

Au cours de cette même période (1791-1848), on ne met nullement en évidence la montée de l'affirmation nationale, démocratique, précisons-le, des Canadiens (français) sous Papineau, même s'il est bien de voir qu'on en fait un être à la citoyenneté ouverte puisqu'il « soutient, en 1832, une loi qui établit la pleine égalité politique des Juifs »<sup>40</sup>. Bref, entre 1791 et 1848, on occulte la structuration des nationalismes canadien-français et canadien-anglais en émergence (c'est là une réalité historique indéniable) au seul profit de la montée des idées libérales. De plus, dans la section Repères de temps<sup>41</sup>, il serait pertinent d'ajouter la reconnaissance du français langue officielle admise au Parlement du Canada-Uni après l'Acte d'Union, au cours des années 1840, grâce à l'action politique de Louis-Hippolyte La Fontaine.

À partir de 1867, il faudrait faire en sorte d'expliquer une réalité identitaire incontestable et d'abord nommer dans le titre la confédération par son nom historique, car une confédération et une fédération, ce n'est pas du tout la même chose et cela doit faire partie du programme, tout comme le concept bien important des deux peuples fondateurs qui a longtemps animé notre identitaire collectif en tant que nation canadienne-française<sup>42</sup>. Quand on parle de jonction entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, en voici une très pertinente... D'ailleurs, au début du xx<sup>e</sup> siècle, les Québécois croyaient sincèrement au Canada binational, même si la constitution de 1867 leur avait été imposée sans consultation. Pourquoi alors en sont-ils venus en 1995, à la fin du même siècle, à voter pour la souveraineté dans une proportion de

49,4 % ? Nous croyons que les deux conscriptions de 1917 et de 1944 et la Loi des mesures de guerre de 1970 constituent des jalons explicatifs fort importants. Cela devrait être idéalement exprimé dans ce programme. Il en résulterait un renforcement de la pertinence des repères citoyens contemporains des élèves.

Entre 1930 et 1980, il n'y a pas même mention de toute la question du néonationalisme et presque pas de l'affirmation nationale des Québécois dans une foule de domaines<sup>43</sup>. Il faudrait que tout cela soit revu, car il y a là nombre de traces historiques pour mieux comprendre notre présent. Ici, le choix des repères culturels priorisés est discutable<sup>44</sup> (qu'on pense à Mary Travers dite la Bolduc, au lieu par exemple des chansonniers Félix Leclerc et Gilles Vigneault) ou encore l'absence d'André Laurendeau, en lien avec le néonationalisme, ou bien celles de la Caisse de dépôt et de placement et de la Société générale de financement (bien qu'elles soient toutes deux dans les Repères de temps)<sup>45</sup>, deux leviers incontournables de l'affirmation nationale des Québécois au cours de cette période. Il s'agit aussi là d'une clé explicative de la fin de la mainmise à peu près exclusive des anglophones sur l'économie du Québec... En résumé, entre 1930 et 1980 la question nationale est toujours évacuée de façon à peu près systématique. À ce sujet, il y a néanmoins quelques améliorations dans les repères de temps, bien qu'ils soient périphériques, et qu'ils doivent le rester, dans la démarche par compétence priorisée par le programme. Il eut été logique aussi que ces repères de temps incluent le plébiscite de 1942 et le Bloc populaire au cours des années 1940 et les lois 63 et 22, entre 1960 et 1980. Mieux encore, le nouveau concept nommé *Affirmation* devrait être plutôt *Affirmation nationale* et les connaissances historiques de la page 74 devraient inclure un thème nommé *Évolution nationaliste*<sup>46</sup>.

Entre 1980 et aujourd'hui<sup>47</sup>, pourquoi continuer de mettre de l'avant « l'enchâssement de la Charte canadienne des droits et libertés dans la loi constitutionnelle de 1982 » (p. 76), alors qu'on ne fait même pas allusion à la Charte québécoise des droits et libertés mise de l'avant quelques années auparavant ? Il devient alors tout à fait limpide de constater que les auteurs du programme font référence au concept de citoyen canadien depuis la Nouvelle-France... En toute logique avec notre histoire et notre présent, si le Québec n'a pas entériné la constitution de 1982, pourquoi prioriser cette Charte en histoire du Québec ? Concédonc cependant qu'il y a une amélioration dans le texte d'introduction à la réalité sociale lorsqu'il est mentionné que le Québec n'a pas entériné la constitution canadienne de 1982 « ce qui a entraîné de nombreux débats politiques qui ont conduit à l'Accord de Charlottetown, en 1992, (bien qu'on évite de traiter des raisons opposées, au Canada anglais et au Québec, qui ont mené à son rejet) et au référendum sur la souveraineté du Québec en 1995 »<sup>48</sup>.

Voilà pour le secondaire III, même s'il y en a aurait encore long à dire, sans doute. En secondaire IV, le même problème global d'évacuation des aspects conflictuels aux plans structurel et politique se pose encore là pour l'ensemble des cinq réalités sociales. Tout ce qui touche la question nationale est omis de façon à peu près constante, ce qui est tout particulièrement vérifiable au plan politique.

Dans toute société, il y a quatre dimensions fondamentales, selon la société dont il est question et les époques. Ce sont les aspects sociaux, politiques, économiques et culturels (religieux). D'ailleurs, ces aspects ne sont pas étanches et s'influencent, tout en s'interpénétrant constamment, ce qui implique nécessairement des interprétations toujours nuancées à propos desquelles on pourrait s'attarder longuement, ce qui ne peut être l'objet de ce texte. Quoi qu'il en soit, dans l'histoire du Québec ici mise de l'avant, les aspects sociaux et économiques sont spécifiquement nommés en titres de réalités sociales et développés en conséquence. Ce n'est pas le cas pour l'aspect politique, bien que la réalité sociale « Pouvoir et pouvoirs » en fasse jusqu'à un certain point le tour sans pour autant le nommer et encore moins le développer dans l'angle d'entrée ou conceptuellement, ce qui est majeur au plan didactique, encore une fois. Pour ce qui est de l'Église, il faudrait trouver un moyen de l'intégrer davantage puisqu'elle est si importante dans notre histoire. Évidemment, il s'agit d'un sujet délicat étant donné ce qu'est devenu et ce que veut manifestement devenir le Québec contemporain. Dans un cadre d'éducation à la citoyenneté inclusive, il ne saurait être question d'inculquer par l'histoire des valeurs catholiques à une société devenue pluraliste. C'est donc tout ce qui entoure la défense et la promotion de la démocratie qu'on doit mettre de l'avant. Pour mieux atteindre ce but et pour revenir à l'aspect fondamental qu'est notre histoire politique, nous proposons qu'elle fasse l'objet d'une réalité sociale distincte depuis les débuts amérindiens, ou depuis la Nouvelle-France, ou encore depuis la Conquête, par exemple, jusqu'à nos jours.

Ce faisant, il faudrait intégrer davantage les aspects conflictuels de notre histoire, ce qui serait d'ailleurs une voie certaine pour une éducation à la citoyenneté la plus respectueuse possible, aux visées évidemment éthique et démocratique. À ce sujet d'ailleurs, peu de gens nient, à ce que nous sachions, que le Québec est une nation civique et plurielle, ce qui peut fort bien s'amalgamer à une histoire qui permet l'explicitation de son incontestable double réalité nationale... Comme le dit Geneviève Nootens, « on ne peut enseigner l'histoire en occultant certains faits historiques conflictuels, ce qui ne signifie pas [d'un autre côté] entretenir une vision misérabiliste »<sup>49</sup>.

À la réalité sociale « Économie et développement »<sup>50</sup>, tout l'aspect de l'infériorité économique et structurelle des Canadiens français entre 1760 et

1960 est mis de côté actuellement. Par exemple, le fait que les Canadiens des années 1760 perdent leur élite économique et que celle-ci soit remplacée par des Britanniques, les *Montrealers*, n'est pas mentionné, alors que c'est incontestable, important et révélateur de la réalité économique de notre histoire au cours des deux siècles qui suivent. Il en va de même en ce qui concerne tout le phénomène de la prise en main progressive et rapide de leur économie par les Québécois depuis les années 1960. Cela s'est fait, entre autres grâce aux outils de levier mis en place par l'État québécois (SGF, Caisse de dépôt, etc.) qui ont permis de démocratiser l'accessibilité au capital de risque. Il y a d'ailleurs là d'excellentes pistes pédagogiques et didactiques de développement de la citoyenneté de l'élève sous l'aspect économique en interrogeant et en interprétant les activités et le développement de la nation canadienne, devenue canadienne-française, puis québécoise au fil des générations. Et cela peut fort bien se faire dans une société devenue plurielle en tenant compte au point de départ de la réalité économique de l'histoire des ancêtres de la grande majorité des Québécois actuels. Le savoir et en tenir compte dans l'enseignement de l'histoire ne peut que contribuer à la compréhension du Québec contemporain par nos adolescents.

À la réalité sociale « Culture et société »<sup>51</sup>, il est question dans le préambule de « l'impérialisme britannique et [des] nationalismes canadien et canadien-français » au XIX<sup>e</sup> siècle, tout comme il est question des différentes teintes du nationalisme au tournant du XX<sup>e</sup> siècle. C'est un début, mais c'est très nettement insuffisant. Il n'est en effet pas question du tout de nationalisme au long du XX<sup>e</sup> siècle, alors que nous savons tous que c'est un thème incontournable de la réalité québécoise et canadienne dans la deuxième partie de ce siècle tout particulièrement. Partant de là, le nationalisme devrait nettement faire partie de l'angle d'entrée, être minimalement un concept, avec des repères culturels choisis en conséquence. Pensons par exemple au journal *Le Devoir* et à Henri Bourassa et André Laurendeau, au néonationalisme des années 1940-1950. Pensons aussi à tout le mouvement indépendantiste qui s'amorce au cours des années 1960 et qui peut se juxtaposer aux nombreux phénomènes d'affirmation nationale, sociale et économique depuis. D'ailleurs, nous reprochons encore une fois à cette réalité sociale d'évacuer systématiquement tout l'aspect politique au XX<sup>e</sup> siècle. Enfin, que vient faire *L'appel de la race* de Lionel Groulx dans les repères de temps?<sup>52</sup> Est-ce une tentative de nous trouver un passé raciste? L'essentiel de l'œuvre de Groulx est plutôt celui d'un éveillé de fierté nationale. . . Et puis, lorsqu'on parle de *Culture et société* au cours des années 1920, ne serait-il pas plus approprié de mentionner l'arrivée de la radio, puis celle de la télévision au cours des années 1950?

Tel que mentionné plus tôt, la réalité sociale « Pouvoir et pouvoirs »<sup>53</sup> tourne évidemment autour de l'aspect politique, sans même l'identifier dans l'angle d'entrée ou en tant que concept, ce qui est difficilement acceptable. Aussi, toute l'orientation nationaliste dénoncée précédemment pour la période contemporaine se retrouve ici et tout au long de la période postérieure à 1760. Il n'y a rien sur les partis politiques des différentes époques. Il faut le faire lorsque l'on parle de Pouvoir ! Il va de soi dans ce contexte qu'il n'y ait pas un mot sur le sort politique fait aux Canadiens entre 1763 et 1791, puis entre 1791 et 1848, malgré par ailleurs deux repères culturels sur les années 1830. Pour ce qui est de la période qui s'amorce vers 1850, il n'y a aucune structure historique de base suggérée, hormis quelques évocations générales floues où est présenté l'angle d'entrée *La dynamique entre société civile et pouvoir*<sup>54</sup>. Ensuite, dans la section Connaissances historiques<sup>55</sup> pourquoi mettre les « Relations mouvements nationalistes/État » en septième place pour la période contemporaine 1867 à nos jours ? N'y a-t-il pas eu au cours de cette période deux conscriptions (aux enjeux et aux conséquences très nationalistes), de même que deux référendums sur l'indépendance du Québec qui ont fragilisé le Canada et qui expliquent de façon déterminante ce qu'il est actuellement ?

À la réalité sociale « Un enjeu de société du présent », il apparaît cynique de voir la réflexion de Jacques Grand'Maison au haut de la page<sup>56</sup>. Selon nous, c'est ce que ce projet de programme dans son ensemble propose dans son état actuel aux Québécois qui se reconnaissent d'abord comme Québécois, c'est-à-dire la grande majorité d'entre eux, toutes allégeances politiques confondues :

Perdre sa carte d'identité, c'est grave pour le citoyen des sociétés modernes. Mais perdre son identification comme être humain, sujet de droits fondamentaux, comme personne libre et responsable, comme participant de plain-pied à un groupe culturel, économique ou politique, c'est se déshumaniser inexorablement.

À la lecture de ce qui précède, comment ne pas faire des liens avec le côté obscurissant aux niveaux politique et nationaliste du programme proposé de secondaire III et de secondaire IV ? Pour continuer dans la même veine, cette dernière réalité sociale ne propose aucune piste qui soit en lien avec la question nationale. C'est pourtant un enjeu manifeste de la société québécoise du présent. Il est évident cependant qu'une enseignante ou un enseignant pourrait y aller d'une telle initiative. Le moins que l'on puisse dire là-dessus, c'est que ce n'est pas le reste du programme qui l'y aurait incité d'emblée, à moins d'agir en réaction. . .

## CONCLUSION

Comment en est-on arrivé là? Telle est la question qui se pose après ce décryptage du projet de programme au cœur du débat qui a cours depuis le printemps 2006, précédé du parcours très synthétisé de l'enseignement de l'histoire du Québec-Canada depuis plus ou moins cinquante ans. Chose certaine, l'histoire nationale que ce « projet de programme » voulait diffuser au Québec a réussi à biffer l'enseignement « nationalo-religieux » duquel le *Rapport Parent* et le *Rapport Lacoursière* voulaient s'éloigner.

Le problème est qu'on en a pratiquement inversé les défauts, à notre sens bien sûr, au nom de l'approche par compétences et de l'association de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. L'approche par compétences est en soi une fort bonne chose au plan didactique, pour peu que les préambules et, surtout, les concepts, de même que les angles d'entrées priorisés au profit des différentes réalités sociales (ainsi que les repères culturels, de temps et les citations choisies) visent l'objectivité historique et historiographique, un idéal qui n'est jamais atteint complètement. Mais elle se doit d'être toujours visée en enseignement, surtout par un programme ministériel. Et cela suppose de couvrir tous les principaux aspects de l'histoire d'un peuple, d'une société, ou d'une nation, fussent-ils politiques et conflictuels. Ce n'est que de cette façon qu'on pourra s'approcher de l'objectivité en histoire du Québec-Canada, tel que le prescrivait le *Rapport Parent* en son temps.

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Document de travail : histoire et éducation à la citoyenneté*, 15 juin 2006, 126 p.
2. Ministère de l'Éducation. *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, 1996, p. 7. Martineau, Robert. « Le Rapport Lacoursière : une relecture dix ans après », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, p. 16.
3. Galarneau, Claude. *Les collèges classiques au Canada français*, éd. Fides, Montréal, 1978, 287 p.
4. Gagnon, Nicole. « L'idéologie humaniste dans l'enseignement secondaire », *Recherches sociographiques*, vol. 4, 1963, p. 167-200. Bouvier, Félix. *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier. Formation d'une élite et d'une classe moyenne*, éd. Fides, Montréal, 2005, p. 92-172.
5. Voir à ce sujet Bouvier, Félix. « André Laurendeau et la question nationale canadienne-française entre 1947 et 1968 », mémoire de maîtrise, UQAM, 1993, 106 p.



6. Voir à ce sujet Bouvier, Félix. « La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no. 2, hiver 2004, p. 129-135.
7. Rapport Parent. *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, Gouvernement du Québec, vol. 2, 1964, p. 146.
8. *Ibid.*, p. 147.
9. À ce sujet, voir Moreau, Daniel. « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du Rapport Parent au rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, printemps 2006, p. 33-36.
10. Moreau, Daniel. *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1960 et 1970*, mémoire de maîtrise, UQAM, 2003, p. 50-70.
11. Laville, Christian et Huguette Dussault-Dumas. *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, février 1971, p. II et p. 2.
12. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *Plan d'études 625*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1970.
13. Cardin, Jean-François. « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique du passage du centre vers la marge », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, printemps 2006, p. 58-59.
14. À ce sujet, voir Rudin, Ronald. *Faire de l'histoire au Québec*, éd. Septentrion, Québec, 1998, p. 199-248.
15. Martineau, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser...*, éd. L'Harmattan, Paris, 1999, 399 p.
16. Ministère de l'Éducation. *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, 80 p.
17. *Ibid.*, p. 4-5.
18. Il est à noter que Jacques Lacoursière, président de ce groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire signe, dix ans plus tard, avec de nombreux autres historiens et intellectuels, un article réclamant la dissociation de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté d'une part, puis dénonçant l'évacuation de la question nationale et du thème de la nation à travers l'histoire du Québec, d'autre part, dans le cadre du débat de 2006 sur l'enseignement de l'histoire au secondaire. « Le programme d'histoire au secondaire, une nouvelle version à recentrer », *Le Devoir*, 28 septembre 2006, p. A-7. Cet article est joint précédemment au présent dossier.
19. *Se souvenir et devenir...*, *op. cit.*, p. 10.
20. *Ibid.*, p. 2 et 4.
21. Voir à ce sujet Provost, Chantal. « Amener les élèves à construire leur identité collective ? Le grand défi de la classe d'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, printemps 2006, p. 112-114.
22. *Se souvenir et devenir...*, p. 1.
23. *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, printemps 2006, p. 9-147.

24. Ministère de l'Éducation. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Gouvernement du Québec, 1997.
25. Martineau, Robert. « Les enjeux politiques du Rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, printemps 2006, p. 141.
26. *Idem.*
27. *Idem.*
28. *Idem.*
29. Robitaille, Antoine. « Cours d'histoire épurés au secondaire. Québec songe à un enseignement "moins politique", non national et plus "plurriel" », *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A-1, et A-8.
30. Fecteau, Jean Marie, Robert Comeau, Bernard Dansereau, Mourad Djebabla, Stéphane Paquin, Robert Martineau et Michel Sarra-Bournet. « Quelle histoire du Québec enseigner ? » *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no. 1, automne 2006, p. 183-190.
31. *Ibid.*, p. 188.
32. *Ibid.*, p. 186.
33. *Ibid.*, p. 184.
34. *Idem.*
35. *Ibid.*, p. 184-185.
36. Dans une lettre récente adressée à sa requête à la direction des programmes du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et datée du 15 août 2006, nous avons fait part, de concert avec le président de la Société des professeurs d'histoire du Québec, M. Laurent Lamontagne et son conseil d'administration, de notre position sur le « document de travail » du 15 juin 2006 en histoire et éducation à la citoyenneté (histoire nationale du Québec-Canada) en secondaires III et IV devant être mis en place pour septembre 2007.
37. Bouvier, Félix et Laurent Lamontagne. « Quand l'histoire se fait outil de propagande », *Le Devoir*, 28 avril 2006, p. A-9.
38. Page 61 du document de travail du 15 juin 2006 *op. cit.*
39. *Ibid.*, p. 63.
40. *Ibid.*, p. 62.
41. *Ibid.*, p. 65.
42. Réalité sociale. *La formation de la fédération canadienne*, p. 66.
43. Réalité sociale. *La modernisation de la société québécoise*, p. 71.
44. *Ibid.*, p. 74.
45. *Ibid.*, p. 75.
46. *Ibid.*, p. 74.
47. Réalité sociale. *Les enjeux de la société québécoise depuis 1980*, p. 76.
48. Pages 76-77 du document de travail.

49. Nootens, Geneviève, *La Presse*, 6 mai 2006, p. A-3.
50. Page 88 du document de travail.
51. *Ibid.*, p. 93.
52. *Ibid.*, p. 97.
53. *Ibid.*, p. 98.
54. *Ibid.*, p. 99.
55. *Ibid.*, p. 100.
56. *Ibid.*, p. 103.