

## Bulletin d'histoire politique

# La transmission du patrimoine historique en péril. Le Collectif pour une éducation de qualité (CEQ) se prononce

Éric Bédard and Marc Chevrier



Volume 16, Number 2, Winter 2008

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1056156ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1056156ar>

[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

Bédard, É. & Chevrier, M. (2008). La transmission du patrimoine historique en péril. Le Collectif pour une éducation de qualité (CEQ) se prononce. *Bulletin d'histoire politique*, 16(2), 351–367. <https://doi.org/10.7202/1056156ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2008

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/>

# La transmission du patrimoine historique en péril. Le Collectif pour une éducation de qualité (CEQ) se prononce

ÉRIC BÉDARD ET MARC CHEVRIER

La publication en avril 2006 du programme d'enseignement de l'histoire et de « l'éducation à la citoyenneté », dont le ministère de l'Éducation du Québec avait entouré la préparation du plus grand secret, a suscité au Québec un débat salubre, quoique tardif, sur les finalités et la pédagogie d'un tel enseignement. Seulement, bon nombre des reproches et des critiques adressés aux rédacteurs du programme ont porté, pour l'essentiel, sur la disparition de l'histoire chronologique ou de la nation comme sujet politique sans aborder la philosophie sous-jacente qui traverse le document et qui, en réalité, étend ses tentacules bien au-delà de l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire.

Les intellectuels et parents qui ont formé le Collectif pour une éducation de qualité sont intervenus dans l'espace public parce qu'il leur semblait qu'il y avait urgence de débattre d'une réforme scolaire, à l'origine bien intentionnée, qui avait été toutefois détournée de ses fins premières par une idéologie pédagogique en position de quasi-hégémonie dans les facultés de pédagogie ainsi qu'au sein du ministère de l'éducation et de ses appareils, dont notamment le Conseil supérieur de l'éducation. Cette idéologie, sous de faux dehors de science exacte et sous le vocable éloquent de « socio-constructivisme », remet en question plusieurs fondements de la tradition scolaire occidentale :

1. la transmission de connaissances en tant que finalité première de l'enseignement, au profit de notions floues tels que les « compétences » ou le « savoir-être » ;
2. le centrage de la tâche pédagogique sur l'enfant, devenu le centre de gravité de l'apprentissage et le juge ultime de ses progrès et de ce qui doit être enseigné ;

3. le relativisme cognitif, à savoir l'inaccessibilité de la vérité, si bien que l'enfant est invité à construire son monde à partir de sa subjectivité ;
4. l'abolition de la division des connaissances en disciplines, étant donné que les compétences s'acquièrent indépendamment des traditions de savoirs constitués, et d'autres termes, c'est le formalisme cognitif ;
5. enfin la disparition du maître, l'enseignant devenant un technicien en animation de classe et en psychopédagogie apte à enseigner n'importe quoi.

Les historiens devraient méditer les conséquences et les prémisses de cette étrange idéologie, qui mêle le vocabulaire des facultés de gestion avec certains idéaux de mai 1968. Dans un système scolaire où il n'y a ni maîtres, ni disciplines, il n'y a place de place pour les historiens dans nos écoles. Lisons d'ailleurs ces phrases du précurseur de la didactique de l'histoire au Québec, André Lefebvre :

À mon avis, il suffirait, en histoire, que l'école, d'abord, assiste l'élève dans sa tâche de creuser le présent, son présent, l'aide ensuite à prendre progressivement conscience de son expérience des réalités sociales, pour lui apprendre à en analyser comme à en coordonner les éléments, à définir les divers phénomènes sociaux dont il a conscience et à s'expliquer les liens qui les rattachent les uns aux autres. (André Lefebvre, « L'enseignement de l'histoire et le présent », dans *Histoire et sociologie*, sous la direction de Bernard Lefebvre et Normand Baillargeon, Montréal, Les éditions logiques, 1996, p. 256.)

Le mémoire déposé par le CEQ à la commission Taylor-Bouchard reprennent les prises de position générales du collectif et ainsi que ses commentaires relatifs au programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

MÉMOIRE DU COLLECTIF POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ  
TRANSMETTRE ADÉQUATEMENT UN PATRIMOINE CULTUREL  
ET HISTORIQUE \*

Le Collectif pour une éducation de qualité, le CEQ, a vu le jour en janvier 2006, dans la foulée du combat contre la réforme scolaire mise en place au tournant du millénaire par le gouvernement du Québec. Parmi ses membres fondateurs, on retrouve des personnalités comme Marie-Éva DeVillers, Jacques Dufresne, Normand Baillargeon et plusieurs autres. Le CEQ considère que la fin première de l'éducation est la transmission des connaissances, en vue d'aider chacun à s'accomplir en tant qu'être humain, à comprendre le monde dans lequel il s'insère et à développer sa pensée critique. Pour ce faire, la société québécoise a le devoir de transmettre le patrimoine culturel de l'humanité et du pays à tous ses citoyens, peu importe leur origine. L'épanouissement personnel, l'estime de soi, si chers aux défenseurs de la réforme scolaire actuelle, passent à notre avis par l'acquisition d'une culture. C'est par la voie des grandes disciplines que sont, par exemple, la philosophie, la littérature, les mathématiques et l'histoire que plusieurs générations d'élèves ont eu accès à ces trésors du savoir et de la sagesse humains et été ainsi formées à la pensée critique et à la liberté. La transmission de ces savoirs ne devrait pas échoir à de simples passeurs de notions vaguement acquises ou à des animateurs de classe, si bien intentionnés soient-ils. Elle devrait appartenir à des « maîtres » compétents, qui possèdent la discipline qu'il leur incombe d'enseigner et qui par leur expérience acquise en classe, savent éveiller de jeunes intelligences à des réalités qui dépassent leur milieu et leur vécu. C'est pourquoi, en plus de combattre les principes philosophiques à la base de la réforme scolaire actuelle, le CEQ souhaite que les maîtres et les bacheliers formés dans des disciplines puissent avoir un meilleur accès à la profession enseignante. Obligés de suivre un baccalauréat de quatre ans en « sciences de l'éducation », bien des candidats intéressés par la profession enseignante, d'abord motivés par un attachement sincère à leur discipline, tournent malheureusement le dos à cette carrière ou l'abandonnent en cours de route, faute de pouvoir sortir de leur statut d'enseignant de seconde zone, à peine tolérés par la bureaucratie scolaire.

Au Québec, la question de la transmission de la culture, comme héritage occidental ou comme patrimoine transmis par des générations de Québécois, est particulièrement sensible. La grande culture humaniste, que tentaient de

---

\*. Présenté dans le cadre des audiences de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliés aux différences culturelles.

transmettre, non sans défauts, les collèges classiques d'autrefois et dont il subsiste un reliquat dans les cégeps, est aujourd'hui frappée de suspicion. On la juge trop élitiste, pas assez pratique ; elle aurait créé, chez les jeunes issus des milieux défavorisés, une forme malsaine d'inhibition. Cette culture humaniste des collèges classiques est également associée à un sombre passé, celui de la « grande noirceur » canadienne-française, et à un clergé qui, selon une vulgate toujours en vogue, n'aurait cherché qu'à maintenir tout un peuple dans l'ignorance. Aujourd'hui, les écoles québécoises, bien qu'elles aient accompli de grands progrès dans la promotion de l'accès à l'éducation, font face à des pressions multiples, venant tant de l'État que du marché ou de la société civile, qui les soumettent à la valse-hésitation des changements de programme et d'approches pédagogiques où se perd la finalité de la transmission d'un patrimoine culturel.

La transmission de la culture québécoise n'est pas, non plus, une chose qui va de soi. Cette culture prit forme dans les mots d'une langue française à laquelle sont très attachés les Québécois, comme l'ont montré les audiences de cette commission. Au fil des siècles, cette langue a permis l'éclosion d'une littérature qui témoigne, très souvent, d'une mémoire parfois douloureuse, celle d'un peuple d'Amérique qui a dû faire face à de très lourds défis pour simplement survivre. Cette culture est aussi pétrie par 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. De cette culture, les Québécois tirent une légitime fierté. Toutefois, lorsque vient le temps de se pencher sur les programmes de français, de littérature ou d'histoire dispensés dans nos écoles, bien peu de voix s'élèvent pour dénoncer des méthodes et un arrière-plan philosophique qui menacent la transmission de cette culture. Cette langue, cette littérature et cette histoire, si chères aux Québécois, savons-nous les transmettre aux élèves qui fréquentent nos écoles par des maîtres compétents ? Savons-nous transmettre cette culture aux enfants des nouveaux arrivants qui ont choisi le Québec ? Savons-nous inculquer les clefs 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 ?

Si votre commission avait décidé de traiter de la question des « accommodements raisonnables » dans un sens restreint, strictement juridique, nous n'aurions pas jugé utile de soumettre un mémoire. Toutefois, vous avez décidé d'analyser également « les enjeux fondamentaux » qui sous-tendent cette question délicate, par conséquent de vous pencher sur l'épineuse question de « l'identité québécoise<sup>1</sup> ». Cette identité est celle d'un peuple qui, sur son territoire, doit se comporter en majorité alors qu'il continue souvent de se

percevoir, et pour cause, comme une minorité. Jusqu'à maintenant, plusieurs de celles et de ceux qui ont pris part aux travaux de la commission ont insisté sur l'importance, pour les nouveaux arrivants, de se conformer aux valeurs québécoises, de respecter sa langue et son histoire. Plusieurs Québécois d'origine étrangère se sont montrés d'accord avec ce pacte mais ont insisté sur le fait que la société québécoise devait assumer sereinement son histoire et mieux transmettre sa culture dans nos écoles. Notre système d'éducation est directement interpellé par cette demande légitime des Québécois de souche récente. Or, dans l'état actuel des choses, nous croyons que les élèves québécois, notamment celles et ceux issus d'une immigration récente, sont très mal desservis par une réforme scolaire qui, au nom d'un progressisme pédagogique aveugle, détourne l'école de ses missions premières : celle de transmettre les bases de la langue française et les faits structurants de l'histoire du Québec.

#### LES DANGERS DE LA RÉFORME SCOLAIRE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

La réforme scolaire annoncée après les États généraux de 1996 était censée permettre un retour aux matières de base (français, histoire, sciences). Il s'agissait alors de réformer le curriculum de l'école de façon à consacrer plus de temps aux disciplines de base, et d'ainsi délester le curriculum de matières jugées moins importantes : économie familiale, formation personnelle et sociale, initiation à la technologie. Dans le nouveau curriculum, cet objectif a été largement atteint.

Les critiques que nous faisons de la réforme ne visent cependant pas cet aspect des choses. C'est que la réforme du curriculum a peu à peu été éclipsée par une autre réforme, axée sur une vision bien particulière de la pédagogie. Parce qu'il fallait combattre à tout prix le décrochage scolaire, un objectif certes louable, le ministère de l'Éducation a mis en avant des mesures qui visaient la réussite du plus grand nombre. L'objectif poursuivi était de mettre fin, par tous les moyens possibles, à la stigmatisation des élèves les plus faibles. Parmi les mesures privilégiées, il y eut les suivantes :

Mettre fin au redoublement systématique des élèves en difficulté. La nouvelle approche préconisait des cycles d'apprentissage de deux ans. Ce n'est qu'à la fin d'un cycle que l'on pouvait décider de faire passer un élève au cycle suivant. Cette approche a eu pour effet de considérablement retarder le dépistage des élèves en difficulté. Dans le même esprit, on a supprimé les classes spéciales et intégré les élèves les plus faibles dans les classes régulières.

Transformer radicalement le mode d'évaluation des apprentissages. Toujours pour éviter la stigmatisation des élèves en difficulté, on a proscrit les moyennes de groupe. En confondant compétition et émulation, on a considéré qu'il fallait évaluer l'élève par rapport à lui-même, non plus le comparer aux autres élèves du groupe. L'une des façons de faire disparaître cette course à la compétition a été d'éliminer les bulletins chiffrés. L'important pour les élèves, les « apprenants », et pour les parents n'était plus de savoir où l'enfant se situait par rapport aux autres, mais bien plutôt de savoir s'il répondait ou non aux exigences, pas toujours claires, du programme.

Privilégier l'évaluation des compétences à celles des connaissances. Les partisans de cette réforme ont jugé que les « connaissances » étant trop abstraites, surtout pour les élèves des milieux défavorisés, il fallait désormais devenir « compétent ». Sans tarder, il fallait que les règles de mathématique ou de grammaire puissent être assimilées de manière à se transmuier en compétences utiles immédiatement. Cette approche par les compétences eut un impact immédiat sur l'évaluation des apprentissages. Au lieu d'évaluer l'apprentissage de la langue française, c'est-à-dire la grammaire, la syntaxe, l'organisation des idées, le vocabulaire, la lecture, il fallait désormais apprendre à « écrire des textes variés » ou savoir « apprécier les œuvres littéraires ». Au lieu d'évaluer les « mathématiques », c'est-à-dire les tables de multiplication ou la géométrie, il fallait apprendre à résoudre des « situations-problèmes » ou apprendre à « communiquer avec l'aide du langage mathématique ».

Ce sont ces aspects de la réforme qui ont soulevé un tollé, non pas, cela va sans dire, le recentrement de l'école sur les matières de base. Tout se passe comme si nous étions passés d'une réforme du curriculum à une réforme de la pédagogie<sup>2</sup>, ou à un « renouveau pédagogique », selon l'expression qu'utilise le ministère de l'Éducation depuis quelques années. Cette évolution, qui est en fait une dérive, s'inspire de l'approche « socio-constructiviste » qui semble régner au sein des facultés de pédagogie du Québec, bien que de nombreux professeurs en ce domaine aient signifié leur réserve vis-à-vis de cette approche, voire la plus franche opposition. En éducation, le socio-constructivisme postule que l'élève doit lui-même construire ses connaissances, non plus se les faire imposer par un maître sévère, censé tout savoir. Cette philosophie éducative suppose également que le « réel » est un pur construit, que la « vérité » est relative, que ce qui est « beau » et « grand » est une pure question de goût<sup>3</sup>. Cette philosophie de l'éducation a pour effet de dévaloriser l'enseignement explicite plus traditionnel, le plus efficace auprès des élèves en difficulté selon plusieurs chercheurs<sup>4</sup>.

Parce que toutes les compétences doivent être transversales et s'acquièrent sans respecter les frontières du savoir, cette philosophie éducative dévalorise

également les disciplines qui, chacune, possèdent leurs canons, leurs méthodes, leurs débats. La pédagogie par « projets » ou par la « découverte » que privilégie cette réforme réduit le maître à un animateur de groupe pour qui le savoir est purement instrumental et abandonne souvent l'élève à lui-même et, partant, aux forces ou aux faiblesses de son milieu familial et social. Même si les programmes actuels du ministère de l'Éducation laissent encore aux enseignants une certaine liberté dans le choix des méthodes pédagogiques, les directives ministérielles sont ainsi faites qu'elles obligent les enseignants à évaluer l'acquisition de compétences.

Plusieurs indices montrent, noir sur blanc, que cette réforme pédagogique a fait reculer l'école et les élèves, notamment sur le plan de l'enseignement du français. Un rapport préliminaire de la Table de pilotage sur le renouveau pédagogique<sup>5</sup>, rendu public en juin 2006, montre une baisse significative des résultats des élèves aux épreuves obligatoires d'écriture en français de 6<sup>e</sup> année du primaire. Entre 2000 et 2005, le taux de réussite en « Orthographe d'usage et grammaticale » est passé de 87 % à 77 %, en « Syntaxe et ponctuation », le même taux est tombé de 83 % à 73 %. Le taux global de réussite à ces épreuves ministérielles en français a glissé de 90 % à 83 %. À ces résultats très préoccupants s'ajoute l'opinion très défavorable des enseignants sur cette réforme scolaire. Des enquêtes scientifiques et un sondage mené par la Fédération des syndicats de l'enseignement montrent qu'une forte majorité d'enseignants considèrent que la réforme ne contribue en aucune façon à la réussite du plus grand nombre. Un sondage Léger Marketing, rendu public en juin 2006, a fait ressortir que 84 % des enseignants interrogés se disait en « total désaccord » avec l'affirmation suivante : « La réforme de l'éducation a permis d'accroître la réussite scolaire des élèves en difficulté. » Toujours selon le même sondage, 82 % des enseignants interrogés se disaient en « total désaccord » avec l'affirmation suivante : « La réforme de l'éducation a permis d'accroître la réussite scolaire des élèves. » Ces résultats tendent à confirmer le diagnostic implacable de trois enseignants en français qui publièrent, en 2006, un pamphlet très dur à l'égard du système éducatif québécois. Pour ces trois enseignants, la réforme scolaire a eu pour effet de réduire les exigences demandées aux élèves, notamment en français<sup>6</sup>. Bref, le niveau baisse, mais les dirigeants ministériels font comme si tout allait pour le mieux dans le meilleur des mondes.

L'autre aspect problématique du « renouveau pédagogique » est la formation des maîtres, qui a montré jusqu'ici de nombreux signes inquiétants de faiblesse. Le baccalauréat en pédagogie par lequel sont dorénavant formés nos enseignants accorde une place disproportionnée aux théories et doctrines pédagogiques, au détriment de l'acquisition même de la discipline du savoir

que les futurs maîtres sont censés enseigner. Une proportion très élevée de bacheliers en pédagogie échoue encore aux divers tests de français. En réalité, un étudiant en pédagogie qui se destine à l'enseignement du français recevra une formation en grammaire française beaucoup moins approfondie que celle d'un bachelier en littérature ou linguistique françaises. Le niveau baisse, à la source même de la formation des maîtres.

Sans contredit, l'intégration au Québec français des nouveaux arrivants passe par un enseignement de qualité. Or il n'appartient qu'aux Québécois d'offrir de meilleurs programmes d'enseignement du français. Avant d'imposer le cégep en français à tous, ne serait-il pas plus sage de corriger le tir au secondaire et au primaire, de proposer un temps d'arrêt de la réforme ? Comment se fait-il que cet attachement des Québécois pour leur langue et leur littérature, tant de fois réaffirmé lors des audiences de votre commission, ne se traduit pas en un enseignement plus exigeant de la langue ?

#### L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

En plus d'hypothéquer, avec des méthodes pédagogiques qui sont loin d'avoir fait leurs preuves, l'enseignement du français, la réforme scolaire a accouché d'un nouveau programme d'histoire qui a soulevé de très nombreuses critiques quant à nous largement justifiées. Intitulé « Histoire et éducation à la citoyenneté », le nouveau programme, rendu public en avril 2006, propose une lecture de l'histoire du Québec qui a fait l'impasse sur la trame politico-nationale familière à la plupart des Québécois. L'Acte de Québec, la pendaison de Louis Riel, l'infériorité économique des Canadiens français, le rapatriement unilatéral de la constitution canadienne ne sont pas mentionnés ; la Nouvelle-France est assimilée à « l'émergence de la société canadienne » et la Conquête est présentée comme « l'accession à la démocratie dans (sic) la colonie britannique » ; les rébellions de 1837 et la Confédération de 1867 sont dépouillées de leur dimension politique.

Les réactions au nouveau programme n'ont pas tardé. Avec Félix Bouvier et Laurent Lamontagne, de la Société des professeurs d'histoire du Québec, plusieurs ont dénoncé « l'esprit résolument ultra fédéraliste » du programme d'histoire<sup>7</sup>. Une pétition contre ce programme d'histoire a été lancée par la coalition « Sauvons notre histoire<sup>8</sup> » et l'Opposition officielle a réclamé la tenue d'une commission parlementaire. Devant le tollé général, le ministre responsable n'a eu d'autres choix que de demander aux fonctionnaires de revoir le document afin d'y apporter certaines « précisions ». Des listes de dates ont donc été ajoutées à la fin de chaque chapitre, la Conquête a retrouvé sa place et certains concepts (ex. « apprenant »), ont disparu. Pour l'essentiel

cependant, l'esprit du programme est resté le même. Comme la seconde version diffère très peu de la première, nous référerons à celle-ci, c'est-à-dire à la version « brute », non « précisée », celle que le ministère aurait adoptée, n'eussent été des critiques.

La première chose qui frappe lorsqu'on aborde ce nouveau programme, c'est le titre : « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Histoire de quoi ? Histoire de qui ? Le titre nous confond<sup>9</sup>. Cette histoire n'a donc pas de sujet ? La table des matières est-elle plus claire ? On y voit défiler des intitulés de chapitre comme « contexte pédagogique », « compétence 1-2-3 », « structure du programme » mais c'est presque par hasard qu'on comprend qu'il s'agit bel et bien d'une histoire non pas du « Québec » mais de la « société québécoise », une nuance importante. On continue de tourner les pages et on tombe sur un diagramme qu'on pourrait aisément comparer au système solaire avec un épicycle, dans ce cas-ci « l'élève », sorte d'étoile autour de laquelle tournent des concepts ambitieux comme « structuration de l'identité », « pouvoir d'action », « vision du monde », etc. Cet élève est-il d'un lieu particulier ? Impossible de le savoir. Là encore, le concept « Québec » ne semble pas assez important pour qu'on en fasse mention.

Cette quasi-absence du « Québec » dans le titre et dans les premières pages ne tient ni de l'oubli, ni même du complot (le concept de « Canada » n'est pas davantage mentionné). C'est que ce nouveau programme n'est pas consacré au « Québec » mais bien à la « modernité ». Par « modernité », entendons les deux grandes révolutions qui ont marqué l'Occident des derniers siècles, soit, sur le plan politique, le triomphe du libéralisme et de la démocratie, et, sur le plan économique, la révolution industrielle et technique. L'objet de ce nouveau programme n'est pas de « raconter » l'histoire d'un peuple singulier confronté aux contingences d'un lieu particulier ou d'événements dramatiques mais bien d'expliquer comment ces grands processus de modernisation se sont opérés. Quand on lit attentivement ce nouveau programme d'histoire, on sent bien que le Québec n'est qu'un « territoire », un « espace » parmi d'autres, un théâtre d'opération où s'est déployée la modernité.

Le programme qui sera dispensé en secondaire III débute avec deux chapitres consacrés à l'époque prémoderne. Le premier chapitre traite des « premiers occupants ». Étonnamment on ne retrouve aucune description des grandes familles autochtones présentes sur le territoire du Québec lors de l'arrivée des Français. Pas un mot non plus sur les rivalités qui les opposaient, sur les liens troubles développés avec les explorateurs et les commerçants. En revanche, on insiste sur la « théorie des temps immémoriaux » qui permettrait de comprendre les récits autochtones de leur présence en Amérique. On insiste également sur le « rapport de réciprocité » qui aurait caractérisé leurs

échanges<sup>10</sup>. S'il s'agit de faire l'histoire de la modernité plutôt que du Québec, un tel choix est logique. Cette présentation des peuples autochtones du premier chapitre permet d'instituer une préhistoire, une époque lointaine qui précède les débuts de la modernité. Rectitude politique oblige, cette prémodernité est toutefois décrite de manière naïve. Les autochtones ne cherchaient pas, contrairement aux modernes, à dominer la nature car l'idée du progrès leur était étrangère. Ils ne connaissaient pas, non plus, les règles de la concurrence capitaliste car ils pratiquaient le « don et le contre-don ». Le problème, c'est que les grands récits sur la modernité peuvent rarement se passer d'un Moyen Âge. Pour que ce récit soit intelligible, il faut que l'ordre moderne en remplace un autre, plus sombre. En fait, le Moyen Âge québécois se retrouve plutôt dépeint à l'époque de la Nouvelle-France dans un chapitre au titre sibyllin : « L'émergence de la société canadienne. » Les « Canadiens » vivent alors sous le règne d'un « gouvernement absolu », la France n'a d'autres desseins que d'exploiter une colonie pour servir ses « intérêts<sup>11</sup> ». Ces jugements expéditifs sur la Nouvelle-France, en partie inexacts, ne font que reproduire les vieux clichés que colportait l'historiographie anglo-américaine qui se délectait à l'idée de dépeindre la Nouvelle-France comme une monarchie absolue et vénale. Les travaux plus récents sur cette époque ont montré que les Canadiens sous le régime français avaient connu un régime plus tempéré qu'on avait pu le croire, leur accordant en fait plus de libertés à certains égards que l'ancien régime français n'en offrait à ses paysans.

Les troisième et quatrième chapitres font état des deux grandes révolutions modernes : l'avènement du libéralisme et la révolution industrielle. Après la Conquête anglaise, la population québécoise goûte peu à peu aux libertés politiques, elle vit un « long cheminement vers la démocratie<sup>12</sup> » qui se conclut par l'obtention du gouvernement responsable en 1848. Pas un mot sur la querelle des prisons du début du XIX<sup>e</sup> siècle ou sur les menaces d'union avec le Haut-Canada de 1810 et 1822. Rien, non plus, sur les doléances des Patriotes, la portée démocratique et républicaine de leurs revendications, sur les affrontements violents de 1837 et le bannissement du français dans les nouvelles institutions du Canada-Uni. Le chapitre suivant a beau s'intituler « La formation de la fédération canadienne », il traite essentiellement de l'émergence du capitalisme industriel et de ses effets sociaux. La « Confédération » canadienne, qui n'en est pas une sur les plans juridique et politique, est présentée comme la lointaine conséquence de la construction d'un chemin de fer, comme le projet d'une grande bourgeoisie d'affaires. Rien n'est dit sur le caractère fédéral du Canada, sur le débat qui a précédé sa création, sur les pouvoirs dont hérite le « Québec » à titre de nouvel État provincial, ce qui est étonnant pour un cours qui cherche à faire de « l'éducation à la citoyenneté ». On passe également sous silence le pouvoir politique très important

de l'Église catholique dont certains des représentants condamnent, avec le pape Pie IX, les « erreurs de la modernité ».

Ces quatre premiers chapitres sont un long prélude à ce qui constitue le cœur du cours : « La modernisation de la société québécoise », le chapitre 5. Ce dernier traite de l'approfondissement des idées libérales et de l'accélération de l'industrialisation jusqu'à la Crise des années 1930. Fait à noter, rien n'est dit sur l'infériorité socio-économique des Canadiens français qui provoquera, entre autres choses, une émigration massive vers les États-Unis. Rien non plus sur la conscription de 1917. Les réformes de la « Révolution tranquille », un concept pas même mentionné dans le chapitre, marquent simplement le passage à l'État providence qui survient, précise-t-on, « en dépit des résistances politiques, sociales et religieuses<sup>13</sup> » dont on ne connaît pas la teneur. Le cours se termine par un chapitre qui aborde les « enjeux de la société québécoise depuis les années 1980 ». En vrac, on mentionne des phénomènes comme la « tertiarisation de l'économie », la « pluriculturalité », la « dénatalité », le « vieillissement de la population<sup>14</sup> », etc. En bout de ligne, il s'agit de « prendre conscience des racines historiques des enjeux qui animent présentement la société québécoise<sup>15</sup> ». L'enjeu privilégié par les concepteurs du programme semble toutefois être celui de « l'espace public [...] où sont débattues les questions d'intérêt commun ». Selon cette perspective, l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés de 1982 apparaît comme un bienfait puisque les « tribunaux ont confirmé l'encadrement juridique des droits des citoyens<sup>16</sup> ». Nulle mention de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne qui avait précédé l'adoption de la Charte canadienne ; nulle mention, non plus, de la controverse que l'adoption unilatérale de cette dernière avait engendrée au Québec.

Cette histoire de la modernité, résumons-la. Il y eut d'abord la préhistoire autochtone, beau moment d'innocence d'une humanité qui ne connaissait pas la concurrence et qui vivait dans un temps de légendes et de mythes. Il y eut ensuite le Moyen Âge français avec son colonialisme et sa tyrannie. Cet absolutisme rétrograde fut renversé par les révolutions libérale et capitaliste qui se heurtèrent toutefois à la grande Dépression des années 1930, d'où l'avènement de l'État-providence. Mais cela va-t-il durer ? Où va notre modernité ? Lourdes questions posées par le dernier chapitre.

Cette histoire de la modernité en vaut bien une autre. Sans contredit, ces phénomènes d'une grande importance permettent de comprendre notre mode de vie actuel. Nul doute, non plus, que ces grands processus de modernisation ont joué un rôle fondamental dans l'évolution de la société québécoise. Seulement, cette histoire de la modernité est celle de l'Occident. Les révolutions libérale et industrielle sont importantes mais elles ne sont

pas propres au Québec. Ce qui est propre au Québec, c'est d'avoir le français comme langue commune, d'être une minorité francophone dans une Amérique du nord anglophone, d'avoir ressenti la nécessité de faire une « révolution tranquille » en 1960, de vouloir être reconnu comme une « société distincte » ou comme un « pays », etc. Ce n'est pas son adhésion aux principes libéraux, à la démocratie, à l'économie de marché ou à l'État-providence qui caractérisent le mieux l'aventure historique québécoise, mais sa culture et les idéaux invoqués pour la préserver. Faire état de cette particularité, ce n'est ni jouer les victimes, ni faire fi de la modernité mais, au contraire, rendre compte d'un rapport singulier, et souvent trouble, à la modernité. Il va de soi qu'être moderne, lorsqu'on est une colonie ou une minorité, ce n'est pas la même chose que lorsqu'on est majoritaire et puissant<sup>17</sup>.

Concédonsons volontiers que les récits traditionnels d'autrefois, qui vantaient la mission civilisatrice de l'Église et qui glorifiaient notre vocation rurale, n'étaient pas les plus propices à développer chez les élèves un solide esprit critique ou à faire d'eux de meilleurs « citoyens ». Mais dans l'histoire dénationalisée de ce nouveau programme, tout se passe comme si nous étions passés, en 50 ans, d'un extrême à l'autre. Comment en sommes-nous arrivés là ?

Une première explication se trouve du côté de la réforme scolaire elle-même, qui discrédite l'histoire comme discipline autonome.

L'enseignement de l'histoire à l'école, peut-on lire, n'a pas pour but de faire mémoriser une version simplifiée des savoirs savants *construits* par des historiens, ni de faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt d'amener l'élève à s'intéresser aux réalités sociales du présent et à développer des compétences qui lui permettront, d'une part, de mieux comprendre ces réalités à la lumière du passé et, d'autre part, d'agir en citoyen capable de jugement critique, de nuance et d'analyse<sup>18</sup>.

Cet extrait nous semble très révélateur. L'histoire comme discipline, celle que les historiens pratiquent depuis Hérodote, n'aurait plus rien à nous apprendre car elle ne serait qu'un « construit ». Si les écrits des historiens sont de purs « construits », aucune vérité n'est possible, aucun enseignement ne peut être tiré du passé. Nous nageons en plein relativisme. Seul le présent intéresse les auteurs du programme. S'il faut se tourner vers le passé, c'est uniquement pour éclairer le présent, non plus pour s'en distancer.

Une seconde explication se trouve peut-être du côté de l'évolution de la recherche savante en histoire. Jusqu'aux années 1970, le sujet d'étude de la plupart des historiens était la « nation ». Il s'agissait, pour ces historiens, d'analyser l'émergence d'une nation, d'expliquer les réussites ou les échecs passés

d'une communauté au destin incertain. À partir des années 1970, l'histoire de la « nation » canadienne-française a peu à peu été remplacée par l'histoire de la « société » québécoise. Il ne s'agissait plus d'étudier un peuple mais de se pencher sur une population occupant un territoire donné. Ce tournant historiographique participait, certes, d'une redéfinition de l'identité québécoise typique de la Révolution tranquille mais il témoignait aussi, et peut-être surtout, d'une nouvelle conception du métier d'historien inspirée de plusieurs courants dont celui de l'école des Annales venue de France. Une nouvelle génération d'historiens a en effet souhaité que l'on considère l'histoire comme une véritable « science sociale » capable de rendre compte de phénomènes jugés plus structurants comme le capitalisme, les rapports de classes ou de genres, l'urbanisation, les idéologies, etc. Cette nouvelle génération d'historiens a aussi voulu donner un visage aux exclus de l'historiographie traditionnelle, faire surgir d'archives rarement exploitées par les historiens d'antan les masses anonymes ou les laissés-pour-compte. Ce tournant historiographique a eu au moins deux conséquences.

D'une part, les historiens se sont désintéressés des « personnages » réels. Les auteurs du programme ont beau insister sur « l'importance de l'action humaine<sup>19</sup> », on n'y retrouve aucune figure marquante qui aurait incarné des changements significatifs, qu'ils soient jugés négativement ou positivement. Ne plus se pencher avec sérieux sur les personnages, c'est se désintéresser de celles et de ceux qui « font » l'histoire, qui incarnent les idées. Il est bien d'apprendre ce que signifie un concept comme « démocratie » mais il est encore mieux de comprendre le destin d'un Pierre Bédard, emprisonné parce qu'il réclamait une véritable liberté de la presse. C'est une chose de dire que certains ont résisté aux idées modernes, c'en est une autre de suivre l'itinéraire d'un Ignace Bourget ou d'un Lionel Groulx.

D'autre part, l'intérêt pour les exclus de l'historiographie traditionnelle a eu pour effet de nous éloigner de l'étude d'un « nous » national. Dans l'historiographie récente, seuls les « nous » sociologiques ou identitaires semblent avoir la cote : les « bourgeois », les « ouvriers », les « marginaux », les « femmes », les « Italiens », les « régions », etc. Cet intérêt pour des fragments de ce qui fait un peuple est en partie justifié, compte tenu du silence des historiens d'autrefois ou des distorsions qui existaient souvent entre la nation représentée et la nation réelle, traversée par des conflits de toutes sortes entre visions et intérêts divergents. En revanche, l'histoire sociale d'une « population » peut susciter d'autres distorsions, comme celle de laisser penser qu'une communauté nationale n'est autre chose qu'un agrégat d'individus aux identités multiples et de groupes aux intérêts irréconciliables qui luttent féroce-ment pour leur reconnaissance. Historiquement, le Canada français

et le Québec ont été perçus comme des communautés morales, comme un « au-delà » qui inspirait le dépassement et la solidarité. Comme le rappelait Jacques Beauchemin dans *La société des identités*, la nation, par le dévouement qu'elle a traditionnellement suscité, a souvent permis de refouler les égoïsmes libérés par l'élan émancipateur de la modernité<sup>20</sup>. Or, contrairement à ce que laisse voir le nouveau programme d'histoire, cet « au-delà » ne renvoyait pas seulement à un « espace public » de délibération où s'établissaient des règles communes à tous. Il renvoyait bien plus souvent à une culture fragile qu'il importait de protéger. À trop prendre au sérieux l'hypothèse que seuls les facteurs sociaux et économiques déterminent l'histoire des peuples, l'histoire sociale évacue ainsi la dimension politique de l'existence collective. En postulant l'insignifiance du politique au nom d'une certaine vision de la rigueur historique, elle se dissimule à elle-même ses propres présupposés qui sont en eux-mêmes une vision du politique.

En fait, cette histoire de la modernité que propose ce programme d'enseignement de l'histoire prépare l'élève à l'apprentissage d'une conception à la fois très idéologique et platement fonctionnaliste et dépolitisée de l'histoire collective. Idéologique parce la mission déclarée de cet enseignement est la formation à la citoyenneté, une citoyenneté bien particulière, oubliée, centrée sur le présent, qui appréhende les faits historiques par des catégories abstraites et le mantra de la modernité. Fonctionnaliste et dépolitisée, parce que les acteurs historiques disparaissent au profit de fonctions sociales et économiques où les épreuves et les conflits politiques qui ont ponctué l'histoire du Québec sont absorbés, comme par enchantement. Au vrai, pour reprendre le jargon du pédagogisme d'aujourd'hui, on cherche à fusionner savoir et *savoir-être*, le deuxième finissant par éclipser le premier, puisque l'éthique du citoyen supposé moderne impose une lecture très partielle de l'histoire du Québec. Nous sommes d'avis que les didacticiens et les conseillers qui ont participé à la confection de ce programme d'histoire ont manqué de conscience professionnelle en prenant prétexte du mandat qui leur était confié pour se servir du programme d'histoire comme moyen de faire triompher une école historique, au lieu de composer un programme qui tienne compte de la diversité des approches en histoire et des niveaux de réalité que la discipline a accoutumé d'analyser. Le fait qu'on leur ait demandé d'amalgamer dans un seul programme histoire du Québec et formation à la citoyenneté n'a guère arrangé les choses. Le CEQ n'a rien contre l'idée que l'école soit un lieu d'apprentissage aux rudiments de la vie en démocratie et que l'élève soit tôt initié à ses multiples dimensions. Seulement, à trop vouloir mêler cet objectif louable avec l'apprentissage de matières de base, on risque de nuire à l'une et à l'autre de ces ambitions.

De la même manière qu'un enseignement déficient du français fragilise la vitalité de notre langue commune et nuit à l'intégration des enfants issus de l'immigration, de même un enseignement de l'histoire lacunaire et idéologisé privent ces derniers, comme l'ensemble des jeunes Québécois, des clés de lecture nécessaires à la compréhension de nos débats contemporains qui ont tous des racines dans l'histoire de notre communauté. Toujours plus exposé à la diversité des croyances et des appartenances culturelles en son sein, le Québec aura du mal, nous semble-t-il, à trouver quelque langage fédérateur, quelque repère commun, s'il néglige la transmission des bases mêmes de ce langage, au risque de condamner une partie de ses jeunes générations à la *mal-instruction*. Selon nous, ces problèmes sont gravissimes et ne devraient pas être considérés comme de strictes questions scolaires dont la considération serait reportée *sine die*. Ne sacrifions pas, encore une fois, la jeunesse à quelque dieu du temple pédagogique. Il en va de l'avenir même de notre collectivité nationale.

#### RECOMMANDATIONS

1. Que la commission reconnaisse dans son rapport final que la problématique des accommodements raisonnables participe d'une problématique plus large, celle de l'identité québécoise. En effet, l'identité québécoise englobe non seulement la question du rapport aux immigrants, mais également celle de la définition de la nation québécoise, de la place qu'elle entend occuper dans le monde et du rapport qu'elle entretient avec son patrimoine linguistique, historique et culturel.
2. En ce sens, le CEQ recommande que la commission reconnaisse dans son rapport final qu'un meilleur accueil et une pleine intégration des immigrants supposent un système d'éducation de qualité qui assume pleinement son rôle de transmission du patrimoine linguistique, historique et culturel du Québec.
3. Et donc, le CEQ recommande que la commission reconnaisse dans son rapport final *ce que de nombreux immigrants sont venus lui témoigner*, c'est-à-dire que le système d'éducation québécois *a failli* à la tâche de transmission de la culture québécoise. Cette transmission nécessite notamment un enseignement adéquat du français, de la littérature et de l'histoire du Québec.
4. De manière plus spécifique, le CEQ demande à la commission que son rapport final souligne :

- Que la finalité première de l’instruction consiste en *la transmission des connaissances, en vue d’aider chacun à développer ses facultés intellectuelles, civiques et morales*. Cette finalité devrait être inscrite dans la Loi sur l’instruction publique qui demeure vague sur les finalités de l’école (voir notamment l’article 36).
  - Que la transmission de cette culture est actuellement mise en péril par un enseignement déficient des matières de base, telles que le français et l’histoire.
5. Enfin, le CEQ recommande à la commission que son rapport final :
- Demande un temps d’arrêt dans l’application de la réforme scolaire afin de réévaluer les fondements et les effets de la réforme scolaire. La commission de l’Assemblée nationale sur l’éducation devrait se saisir de cette question et ainsi jouer son rôle d’organe de contrôle des activités ministérielles en ce domaine en faisant faire des évaluations scientifiques et crédibles, ce qu’elle s’est jusqu’ici gardée de faire en ce qui touche à la réforme scolaire.
  - Demande aux dirigeants politiques et administratifs de revoir le régime actuel des autorisations d’enseigner, de manière à ce que les spécialistes des disciplines (bacheliers ou maîtres en littérature ou en histoire) aient enfin accès à la profession enseignante sans avoir à refaire un baccalauréat de quatre ans en « sciences de l’éducation », quitte à exiger une formation minimale (comme l’ancien certificat de pédagogie d’une année). En somme, il s’agit d’instaurer une diversité des filières d’accès à la profession enseignante – le baccalauréat de pédagogie de quatre ans ou une formation disciplinaire assortie d’un complément en pédagogie raisonnable.
  - Demande que soit revu complètement le programme d’histoire du Québec issu de la réforme scolaire et le cas échéant, la procédure de préparation des programmes d’enseignement du cycle secondaire.

Ont signé le 19 octobre 2007 à Montréal

Normand Baillargeon  
 Éric Bédard  
 Lucille Beaudry  
 Christian Bouchard  
 François Charbonneau  
 Marc Chevrier  
 Jacques Dufresne  
 Anne-Catherine Lafaille  
 Mathieu-Robert Sauvé  
 Émile Robichaud

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Document de consultation, p. 3 et 4.
2. Clermont Gauthier, « La réforme de l'éducation au Québec : fallait-il aller aussi loin ? », *L'Annuaire du Québec 2006*, Montréal, Fides, 2006, p. 340-344.
3. Normand Baillargeon, « La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique », *Possibles*, vol. 30, n° 1, hiver-printemps 2006, p. 139-184. Cet article est également disponible sur le site du CEQ au : [http://agora.qc.ca/ceq.nsf/Pages/La\\_reforme\\_quebecoise\\_de\\_l\\_education:\\_une\\_faillite\\_philosophique](http://agora.qc.ca/ceq.nsf/Pages/La_reforme_quebecoise_de_l_education:_une_faillite_philosophique).
4. Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier, *Échec à la réforme éducative. Quand les réformes proposées deviennent la source du problème*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004.
5. *Rapport préliminaire*, Table de pilotage du renouveau pédagogique, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports, Gouvernement du Québec, p. 37-38.
6. Luc Germain, Luc Papineau et Benoît Séguin, *Le grand mensonge de l'éducation. Du primaire au collégial : les ratés de l'enseignement du français au Québec*, Montréal, Lanctôt éditeur, 2006.
7. Félix Bouvier et Laurent Lamontagne, « Quand l'histoire se fait outil de propagande », *Le Devoir*, 28 avril 2006.
8. Voir le site web de la coalition « Sauvons notre histoire », lancée officiellement lors de la Journée nationale des Patriotes, le 22 mai 2006, [www.sauvonsnotrehistoire.com/files/](http://www.sauvonsnotrehistoire.com/files/).
9. Voir aussi, là-dessus, Guy Laperrrière, Léon Robichaud, Peter Southam, Gilles Vandal, « Nouvelle mouture du programme d'histoire au secondaire – Du programme à l'enseignant », *Le Devoir*, 25 août 2006.
10. *Histoire et éducation à la citoyenneté*, 1<sup>re</sup> version, ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, p. 40.
11. *Ibid.*, p. 43, 61.
12. *Ibid.*, p. 46-47.
13. *Ibid.*, p. 52.
14. *Ibid.*, p. 55-56.
15. *Ibid.*, p. 56.
16. *Ibid.*, p. 55.
17. Voir, là-dessus, Joseph-Yvon Thériault, *Critique de l'Américanité. Mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec Amérique, 2002.
18. *Histoire et éducation à la citoyenneté, op. cit.*, p. 5. Les italiques sont de nous.
19. *Ibid.*, p. 29.
20. Jacques Beauchemin, *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain*, Montréal, Athéna, 2004, p. 19.