

Bulletin d'histoire politique

Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre

Denis Vaugeois



Volume 22, Number 3, Spring–Summer 2014

Le débat sur l'enseignement de l'histoire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024155ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024155ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise d'histoire politique
VLB éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vaugeois, D. (2014). Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 179–184.
<https://doi.org/10.7202/1024155ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB Éditeur, 2014

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

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

Du bourrage de crâne futile au placotage moralisateur : l'histoire, une valeur sûre

DENIS VAUGEOIS

Ancien professeur d'école normale et premier directeur de la division de l'histoire du ministère de l'Éducation

Sans un bon prof, les cours d'histoire ont pu être, selon une critique souvent formulée, du malheureux bourrage de crâne. C'est un cliché maintes fois répété. Du temps où j'étais professeur d'école normale, j'ai visité plusieurs classes où nos étudiants faisaient des stages et j'en ai vu de toutes les couleurs. Des profs de fin de secondaire utilisaient des fascicules dans lesquels étaient résumés d'excellents manuels: «Soulignez ce passage, c'est une question d'examen!» Lorsque les finissants du secondaire arrivaient à l'école normale, ils brandissaient leurs résultats en histoire et demandaient à être exemptés des cours.

La direction avait décidé de proposer aux étudiants un 15 jours d'évaluation des cours offerts en histoire et en littérature. Au cas où ils changeraient d'idées. Bien entendu, c'était le cas à 80%. Les facultés de lettres ont ainsi ouvert leurs portes à d'importantes cohortes de diplômés d'écoles normales.

Les cours d'histoire du secondaire sont devenus passionnants indépendamment du rapport Parent, même si ce dernier marque un tournant.

Une première génération de programmes

Les programmes d'histoire mis au point dans les années 1960 sont élaborés par des historiens qui viennent des universités Laval et de Montréal, ou encore des principales écoles normales. Leur influence est considérable. Pour eux, l'histoire est une discipline qui transmet par elle-même

d'importantes habiletés : l'habitude de décortiquer un texte, de le critiquer, de l'analyser, d'en tirer l'essentiel, etc. Mettre l'étudiant en contact avec le passé doit aussi l'amener à mieux comprendre l'évolution des sociétés, et aider du coup à éclairer le présent. C'est parce que l'enchaînement des faits est important que l'histoire événementielle et la chronologie sont valorisées : pas à des fins de bourrage de crâne, mais parce que le lien de cause à effet est au cœur de la démarche, et parce que l'acquisition des connaissances se fait par étapes. Les travaux pratiques sont au rendez-vous et la règle d'or des pédagogues consiste à rendre l'étudiant actif ; les jeunes professeurs font d'ailleurs à l'école normale l'expérience de classes-laboratoires.

Il est vrai, également, que l'élargissement des intérêts en classe d'histoire, vers le passé des femmes, des Amérindiens, des ouvriers, en conformité avec les nouvelles préoccupations des sciences humaines, n'a pas non plus attendu la réforme des années 2000. En 1996, Jocelyn Létourneau résume d'ailleurs ainsi les propositions du groupe de travail dirigé par Jacques Lacoursière :

Parmi ses recommandations, il y a celle de remanier le programme d'histoire en vigueur pour l'ouvrir à l'étude des sociétés occidentales. On y trouve également l'idée d'assurer aux populations autochtones, de même qu'aux communautés culturelles et aux anglophones, une place équitable au regard du rôle qu'ils ont joué dans l'histoire du Québec. Il y a, troisièmement, la suggestion d'introduire, dans l'examen obligatoire d'histoire nationale, des questions invitant les étudiants à exprimer leur pensée par écrit, façon de mesurer chez eux l'acquisition de compétences réflexives et interprétatives. Il y a, enfin, le rappel — fort — que l'histoire, comme moyen de formation sociale et civique, doit être liée à la compréhension du présent¹.

Toutes ces recommandations, fort raisonnables, vont passablement dans le sens de ce qui se faisait depuis le début des années 1960 et sont dans le ton des travaux de Lacoursière lui-même, en particulier dans le journal *Boréal Express*. En un sens, ces recommandations vont même plus loin que ce qu'offre le programme actuel, puisqu'elles insistent sur la nécessité de relever le rôle concret joué par les Autochtones (plutôt que leur seul mode de représentation du monde), ainsi que la contribution réelle des divers groupes ethniques (plutôt que d'invoquer leur seule existence). Ce sont là des nuances importantes.

Avec la réforme de 2006 survient une rupture réelle et regrettable

Le rapport Lacoursière n'est pas resté sur les tablettes. Même s'il a fallu du temps, une dizaine d'années, le nombre d'heures consacrées à l'histoire au secondaire a bel et bien doublé, ce qui était la principale recommandation de ce groupe de travail.

Mais entre-temps, diverses raisons ont mené les responsables du ministère à réorienter en profondeur les cours d'histoire et de géographie axés soi-disant sur l'acquisition de compétences, comme si ce n'était pas déjà le cas ! L'histoire et la géographie ont cédé la place à « l'univers social » ! Était-ce de l'inconscience ou de la provocation ? (Il faudra un jour expliquer à quoi tient cette manie de toujours changer les appellations pour se faire croire qu'on s'inscrit dans le changement ou mieux dans la modernité).

Les oppositions aux « nouveaux programmes » furent fortes. On les a écartées en prétextant qu'elles étaient le simple fruit de protestations nationalistes, alors que les critiques les plus pertinentes concernaient les glissements mettant à mal l'intégrité même de l'histoire comme discipline intellectuelle ayant sa valeur propre.

Le nouveau régime pédagogique québécois impose en effet le règne des « compétences ». Approche formulée dans les années 1990 et 2000, au moment même où trop d'historiens universitaires s'enferment plus que jamais dans leur tour d'ivoire ou glissent vers l'histoire dite sociale qui prétend tout expliquer, ou presque, sans nous apprendre beaucoup, selon la belle formule de Claude Lévi-Strauss.

Ce nouveau régime met en valeur l'expertise de didacticiens qui, même lorsqu'ils prétendent valoriser les habiletés propres à l'histoire, promeuvent en fait surtout une vision erronée ou pervertie de celle-ci. Officiellement, le programme a désormais pour finalité « trois compétences à transmettre aux élèves : les amener à intégrer les réalités sociales actuelles dans une perspective historique ; leur permettre d'interpréter ces réalités à l'aide de la méthode historique ; leur donner les moyens de construire, puis de consolider, leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire² ». J'ai beau les relire, je n'en reviens pas. Voilà de bien belles intentions qui pourraient déjouer les préoccupations de rigueur des meilleurs spécialistes.

Pour atteindre ces objectifs, le professeur, même s'il a deux fois plus de temps qu'auparavant, se voit imposer une structure non-linéaire, redondante, c'est-à-dire un récit chronologique complet en secondaire 3 suivi d'une série de retours thématiques en secondaire 4. Or, même théoriquement valable, cette façon de faire ennuie élèves et professeurs : la grande majorité souhaite plutôt intégrer les deux approches en un seul récit chronologique dont la césure, entre le secondaire 3 et le secondaire 4, pourrait être fixée à 1840.

Un second effet est une certaine dévalorisation des contenus, des « faits » et événements, dont l'apprentissage devient secondaire et souvent facultatif. Avec une certaine résignation, mais sans trop de convictions, semble-t-il, le sérieux des critiques formulées a mené les responsables du programme à corriger le tir par un enrichissement des contenus que Jocelyn Létourneau résume ainsi :

Pour contrer la critique voulant que les « conflits fondateurs » et les « faits structurants » de l'histoire du Québec soient enfouis sous le tapis d'un « récit aseptisé du passé », on a par ailleurs ajouté une liste assez longue d'événements clés et de moments charnières à mentionner et à expliquer aux élèves, événements et moments bien sûr présentés et interprétés dans les manuels utilisés en classe. Enfin, en intégrant ces événements à une flèche chronologique, on a implicitement donné un sens à l'expérience québécoise, celui de la construction historique d'une société nationale. C'est ainsi que la différence de contenu entre le nouveau et l'ancien programme s'est amenuisée davantage³.

Il est vrai que le programme actuel permet de traiter de tout et de rien, mais on balance par-dessus bord la logique du récit historique. On met la charrue avant les bœufs. Depuis longtemps, des professeurs partent du présent pour obtenir l'attention des élèves. Les journaux fournissent chaque jour une matière inépuisable, mais ce sont des déclencheurs. On est bien loin de « l'intégration des réalités sociales dans une perspective historique » ou de « l'interprétation des réalités sociales à l'aide de la méthode historique », etc. C'est le contraire qu'il faut faire : aborder l'histoire et ses méthodes propres et espérer modestement en venir à mieux comprendre les réalités du monde actuel, tant politique, économique que culturel ou social.

À vrai dire, je ne connais rien de plus illusoire que de prétendre « interpréter les réalités sociales » fut-ce à l'aide de la méthode historique ou de « les intégrer » soi-disant dans une perspective historique. Commençons donc par un bon cours d'histoire !

Par ailleurs, je veux bien que l'histoire aide les jeunes « à construire et à consolider leur conscience citoyenne », mais non pas en leur disant quoi penser, mais plutôt comment apprécier, juger, critiquer un texte, un article de journal, un bulletin de nouvelles, un programme électoral, un bilan politique, des données statistiques, etc. J'ai une peur bleue de tout placotage moralisateur dont on abreuve les jeunes, fut-ce à propos de l'environnement, de la consommation, des Autochtones ou des immigrants. Et si on leur donnait la fierté de leurs origines, même canadiennes-françaises, serait-ce si grave, d'autant que ces mêmes origines constituent un formidable creuset dans lequel se sont fondus et se fondent des gens de toutes origines et ce depuis le début de la Nouvelle-France.

Un des effets le plus sournois du nouveau programme est de nier à l'enseignement de l'histoire sa valeur de formation et de le ramener à un rôle utilitaire d'« éducation à la citoyenneté ». Lors de l'élaboration des programmes des années 1960, et dans l'esprit du rapport Parent, il semblait clair que l'histoire ne devait être au service d'aucune autre cause que la formation de la personne et la préparation à la vraie vie : on devait reconnaître un bon étudiant en histoire par sa capacité, je le répète, à décoriquer un programme électoral, comprendre et critiquer un article de journal, des données statistiques ou un bulletin de nouvelles, etc. Le programme

actuel semble vouloir former directement l'esprit, celui de bons citoyens, dociles, respectueux, complaisants, naïfs, dans ce qui prend parfois l'allure d'un cours de morale.

Le mérite d'un bon cours d'histoire est de donner aux jeunes des outils et non des recettes. C'est aussi une leçon de réalisme. Quand le passé dérange, ce qui est le cas pour ceux qui le comprennent mal, il semble de mise d'en fabriquer un neuf, aimable, pacifique, inclusif, qui permette d'« intégrer » doucement les « réalités sociales » dans un climat de bonne entente en occultant les crises et les affrontements.

Conclusion: quelques suggestions

M'est-il permis de conclure ce témoignage par quelques suggestions? La première concerne la place de la didactique dans le programme de formation des maîtres. Il me semble que la psychopédagogie doit être au service de l'enseignement des savoirs disciplinaires, plutôt que l'inverse?

Bien que l'on puisse régulièrement réviser les contenus, je plaide surtout pour laisser une plus grande liberté aux enseignants dont la formation doit toutefois redevenir davantage axée sur les savoirs historiques eux-mêmes. Actuellement, la formation du futur enseignant du secondaire nécessite quatre années d'études universitaires principalement en didactique, dont deux en psychopédagogie et l'équivalent d'un certificat en histoire. En tant qu'ancien professeur d'école normale, je crois pour ma part que l'équivalent d'une année de psychopédagogie suffit, avant de se tourner vers les applications pédagogiques propres à l'histoire et à l'histoire même, c'est-à-dire la maîtrise des sources et des outils propres au travail de l'historien. Cela est également vrai pour la géographie. En outre, les historiens et les géographes doivent reprendre l'initiative dans la préparation des programmes.

Ma seconde suggestion concerne l'ouverture du récit. Le Québec est une terre d'accueil fondée sur la diversité. Bien que l'histoire traditionnelle ne l'ait peut-être pas assez dit, le « nationalisme » québécois est foncièrement inclusif: il repose sur l'histoire d'un petit groupe qui a su intégrer des gens de toutes origines et s'approprier plusieurs de leurs traits culturels. On pouvait ainsi être « Canadien français » sans être d'origine française. On oublie l'origine « étrangère » le temps de le dire. Nous n'avons qu'à regarder autour de nous. Je retiens l'exemple de trois invités d'une récente émission de *Tout le monde en parle*, Patrice l'Écuyer, Marina Orsini et Norman Brathwaite lesquels seront les sujets d'une émission intitulée « Qui êtes-vous? »

Enfin, conclusion de la conclusion, géographiquement, le Québec est une extrémité de continent: il appartient à l'Amérique et au monde atlantique. Un bon cours d'histoire doit ouvrir sur l'extérieur, comme le suggérait le

rapport Lacoursière. Et il est temps également que la géographie reprenne sa place.

Ce qui a tout faussé, c'est le détournement dont furent victimes les cours d'histoire et de géographie. Éclairer le présent est une chose, prétendre «interpréter et intégrer les réalités sociales» en est une autre qui exige beaucoup de prudence et d'humilité. Commençons donc par le commencement.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Jocelyn Létourneau, «Quelle histoire d'avenir pour le Québec?», *Histoire de l'éducation*, 126, 2010, p. 12. Voir aussi le rapport Lacoursière: *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, 1996.
2. Jocelyn Létourneau, *loc. cit.*, p. 16.
3. *Ibid.*, p. 19.