

Report of the Annual Meeting Rapports annuels de la Société historique du Canada

Report of the Annual Meeting

L'enseignement de l'histoire du Canada

Jean Bruchési

Volume 31, Number 1, 1952

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/300324ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/300324ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

The Canadian Historical Association/La Société historique du Canada

ISSN

0317-0594 (print)

1712-9095 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bruchési, J. (1952). L'enseignement de l'histoire du Canada. *Report of the Annual Meeting / Rapports annuels de la Société historique du Canada*, 31(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/300324ar>

All rights reserved © The Canadian Historical Association/La Société historique du Canada, 1952

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/>

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DU CANADA

Par JEAN BRUCHESI

*Sécrtariat de la Province de Québec
Président, de la Société Historique du Canada*

AMONGST THE numerous subjects prescribed by programmes of studies, any one of them, at one time or another in Canada and elsewhere, has been the object of a more or less severe criticism. In the course of years, the teaching of mathematics has come in for its share of censure, and that of latin or greek has had its turn. There are those who wish to suppress the teaching of religion under pretext that the schools, being public, must be neutral. Others believe that grammar is no longer necessary to learn how to write. The history of education, since schools large and small have come into existence, is that of a ceaseless struggle engaged in such and such an era against one subject or another; that of the proscriptions, neglects or restrictions to which each has in turn become the victim. That was precisely the fate which befell the teaching of history.

What is history? Definitions are not lacking and we shall only retain one, that most currently used, which any one can find in a good dictionary; it reads, "History is an account of facts respecting nations or states, a narrative of past events," or again, "An account of facts, events, relating to nations in particular and to the human race in general." I am well aware that such a definition does not entirely satisfy our curiosity, but nothing is easier than to complete it by the reflections to which history has given rise since the peoples of antiquity honoured Cleo, the Goddess. Was it not Cicero who saw in history "the witness of time, the splendor of truth, the life of remembrance, the mistress of life, the messenger of the past"? *Historia testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuncia vetustatis*. Nearer our era, the well known French historian, Fustel de Coulanges, the author of *La Cité Antique*, described history as "the science of human societies". But if history has had and continues to have legions of admirers and of ardent disciples, it also has its detractors, especially when it is endeavoured to determine the place it holds in the education of man and to define the part it has played in moulding his mind and his heart.

There are those who accuse history of a lack of precision, others of inconsistency or of the fickleness of its judgments. It was Charles Péguy (but he, above all, was a poet) who had history say, "Men take me for a judge and I am only the Clerk at the Registry Office". Others credit it with sinister designs, considering it the chief obstacle to the reconciliation of nations, or to harmony within a nation. But one must admit that such hostile testimonies are given not against history itself so much as against the use to which it sometimes has been put.

One fact is certain. History responds to an invincible need of the human mind: the need to preserve for the future an attitude, a ges-

ture, a name, a date, a remembrance of joys and sorrows. There is no one who does not feel the need of it at a certain time. Nations also feel that need and historians endeavour to satisfy it with the help of documents, of stone or marble, of coins or medals, of engravings, of manuscripts or of the printed word. The historian weaves history and reconstructs the past. But he is not content to present a simple recital of events: from the account he gives, from the links joining effects to cause, he will draw out the lessons which can benefit men, especially those called to govern their fellowmen. Indeed it was primarily for this latter motive that the teaching of history has been regarded as an essential element in the education of men destined to become the leaders of States, to govern and to administer the common weal. Hence, when Bossuet became preceptor to the great Dauphin, the son of Louis the Fourteenth, he deemed it of primary importance after the teaching of religion, to write for his royal pupil, in 1681, the famous *Discours sur l'Histoire Universelle*. In his opinion nothing more than history helped to achieve a thorough understanding of the human life and experience, and he added, "It is shameful, I do not say for a Prince, but for all honest men in general, to ignore the human race". In fact, as a British contemporary scholar, Dr. G. M. Trevelyan, sees it, history is "the cement that holds together all the studies relating to the nature and achievements of man".

Rien d'étonnant alors que l'enseignement de l'histoire ait fini par s'introduire non seulement dans les universités, mais dans le champ des études secondaires, puis dans celui des études primaires. De telle sorte qu'aujourd'hui, quelles que soient les attaques dont il est périodiquement l'objet, l'enseignement de l'histoire — histoire nationale, histoire ancienne ou histoire générale — se rencontre à tous les degrés de l'instruction. Sans doute la méthode d'enseigner l'histoire, comme la manière de l'écrire, a beaucoup varié. Et c'est heureux. Car il fut un temps — un temps pas très éloigné, qui se prolonge encore peut-être dans trop de milieux — où l'histoire était reléguée au rang des matières accessoires, où la leçon d'histoire était réservée en quelque sorte pour les heures qu'un éducateur jésuite appelle les "heures de somnolence", où la science historique, en somme, pouvait difficilement échapper au triste sort que lui ménageait le maître ou le manuel, quand ce n'était pas les deux à la fois.

Un écrivain italien très connu et fort apprécié, Giovanni Papini, s'est un jour amusé à préconiser une façon nouvelle d'écrire ou d'enseigner l'histoire. "Les historiens, raconte-t-il par la bouche d'un de ses personnages, sont tous d'étranges créatures qui ont les yeux derrière la tête ou dans le dos. Leur préjugé constant, devenu désormais habitude, est de procéder dans le temps en allant du passé vers le présent . . . Or, la vraie façon raisonnable et intelligible d'écrire l'histoire — de l'enseigner par conséquent — est de partir des événements les plus récents pour terminer par les plus anciens. Ma méthode, qui consiste à remonter du présent vers le passé, est la plus logique, la plus naturelle et la plus satisfaisante. C'est l'unique méthode qui laisse possible une interprétation des actions humaines . . . Ce n'est qu'en procédant à rebours que l'histoire deviendra une véritable science. Il est temps, là aussi, d'adopter la règle précieuse qui a fait la fortune des autres sciences: aller du connu au moins connu, vers l'ignoré . . ."²

¹*Britain To-day*, October 1949.

²Gog, par Giovanni Papini, Trad. Patris d'Uckerman, Flammarion, Paris 1932.

Il est peu probable que les historiens et les professeurs d'histoire se rallient jamais à une thèse aussi fantaisiste qui ne manque toutefois pas d'une certaine logique . . . à rebours. L'histoire continue donc d'être écrite ou enseignée en commençant par le . . . commencement. Mais, parce qu'elle occupe une place plus ou moins importante dans les programmes d'études des écoles élémentaires et secondaires—pour ne pas mentionner les universités—de la première à la treizième année, on s'inquiète de plus en plus de l'influence qu'elle peut avoir sur les relations entre citoyens d'un même pays ou sur les rapports entre peuples.

Sans aucun doute, l'ignorance est presque toujours à l'origine des préjugés, et les préjugés, à leur tour, font un tort considérable, quand ils n'y font pas obstacle, à la bonne entente qui doit régner à l'intérieur d'une même nation ou dans les cadres de la communauté internationale. Ces préjugés, l'instruction peut les détruire en s'attaquant à la source du mal: l'ignorance. D'où ce mouvement, qui a pris naissance il y a un demi-siècle environ, et qui a pour objet de travailler au rapprochement des peuples, à l'établissement, par conséquent, de la paix universelle, au moyen de l'instruction, et ce en utilisant dans les écoles des manuels dépouillés de tout ce qui serait de nature à diviser hommes et peuples, rédigés, au contraire, de manière à faciliter une meilleure connaissance et compréhension réciproques. Nous qui sommes chrétiens savons bien qu'avant de réformer les manuels scolaires — notamment les manuels d'histoire et de géographie — il importe de réformer le cœur de l'homme. Nous croyons que l'enseignement de certains principes moraux et religieux contribuera à faire régner la paix entre les nations plus que l'enseignement dit impartial de l'histoire. Il n'en est pas moins vrai que, sur le plan international, et plus encore sur le plan national, un progrès sensible peut être accompli au moyen d'un enseignement mieux adapté aux circonstances, et que la réforme des manuels d'histoire, en particulier, peut, à certaines conditions, servir la cause de la paix.

L'importance du manuel n'a pas toujours été ce qu'elle est devenue à notre époque. Il y eut même un temps où le manuel n'existait pour ainsi dire pas, où les élèves devaient se contenter de transcrire comme ils le pouvaient, sur des feuilles de papyrus, en Grèce ou à Rome, et plus tard sur du papier ordinaire, l'enseignement tout oral du maître. Le manuel scolaire, à peu près tel que nous le connaissons, sous la forme d'un livre plus ou moins gros, est vieux de quatre ou cinq siècles à peine. A vrai dire, il n'est devenu d'un usage courant qu'au XVIII^e siècle, et pas dans tous les pays. Mais au XIX^e siècle, au XX^e surtout, il n'est pas un seul enseignement qui se conçoive sans manuel, à tous les degrés de l'éducation, au point qu'on pourrait se demander parfois si le maître continue d'avoir encore une réelle importance. Et pourtant, ce n'est pas au manuel qu'appartient la première place dans l'enseignement. Cette première place, aujourd'hui comme hier, dans les classes de nos écoles modernes comme dans celles des écoles de Rome, de Paris ou d'Oxford, c'est au maître qu'elle revient. Le maître doit, bien entendu, se conformer à des programmes qui lui sont imposés, mais à la préparation desquels il aura générale-

ment contribué, et il ne peut pas ignorer les manuels qui sont obligatoirement entre les mains des élèves. N'empêche que le maître peut toujours, s'il en a la force par sa préparation pédagogique comme par ses qualités naturelles, dominer à la fois programmes et manuels. Les uns et les autres peuvent avoir plus ou moins de valeur. Un bon maître les suppléera, les complètera, les corrigera même, tandis que les meilleurs programmes et les meilleurs manuels ne vaudront à peu près rien entre les mains d'un maître incompetent. On l'a dit et redit: ce sont les bons maîtres qui font les bons élèves.

Il n'en reste pas moins que le manuel a aussi son importance, importance d'autant plus grande que la matière qui en est le sujet s'adresse à la fois au coeur et à l'intelligence de l'élève. Tel est le cas des manuels d'histoire et de géographie, appelés à exercer une influence plus ou moins profonde sur l'attitude des enfants envers leur propre pays d'abord, puis envers les autres nations. Or c'est précisément pour combattre sinon réduire l'incompréhension internationale que certains éducateurs et certaines associations ou sociétés réclament la revision des manuels scolaires. Dans la mesure où cette revision peut avoir d'heureux résultats sur les rapports entre peuples — et elle en aura surtout si la réforme n'atteint pas uniquement les manuels scolaires — elle peut en avoir aussi — et c'est un point qui nous intéresse particulièrement, nous Canadiens — sur les relations qui doivent exister entre citoyens d'un même pays.

Au surplus, l'idée, qui a fait l'objet de nombreuses études et de discussions passionnées au cours des six ou sept dernières années, n'est pas nouvelle. Déjà, au début du XIXe siècle, il se trouvait des gens pour protester contre "l'enseignement de la guerre" et, en 1889, au premier Congrès universel de la paix, les manuels d'histoire subirent une violente attaque. C'est tout juste si on ne les rendit pas responsables de tous les conflits internationaux. Arrêté par la première Grande Guerre, le mouvement reprit de plus belle dès 1919, à l'intérieur ou à l'extérieur des cadres de l'Institut International de coopération intellectuelle. Jusqu'à la seconde Grande Guerre et depuis la "drôle de paix" de 1945, des douzaines d'organismes nationaux ou internationaux, de *l'American Association for Peace Education* à la *Carnegie Foundation*, du Comité international des sciences historiques au Bureau International d'Education et à *l'American Council on Education*, ont mené des enquêtes sur les manuels d'histoire, adopté des résolutions en faveur de la rédaction de manuels internationaux, condamné l'enseignement "nationaliste" de l'histoire. Souvent même des comités régionaux ont consacré leurs efforts à l'étude rationnelle des manuels d'histoire dans deux ou trois pays voisins pour en éliminer tout ce qui pouvait nuire aux rapports de bon voisinage entre ces pays et pour y inclure tout ce qui pouvait contribuer à une meilleure connaissance réciproque. Tel fut, entre autres, l'objet de l'association Norden dans les pays scandinaves, des commissions nationales de coopération intellectuelle des pays baltes, des rencontres entre historiens français et allemands, et du Comité d'éducation Canada-Etats-Unis qui a duré de 1944 à 1947.

L'Unesco enfin, héritière de l'Institut International de coopération intellectuelle, s'est, avec plus ou moins de succès jusqu'ici, attaquée au problème et elle a, dès 1946, jeté les bases d'un programme qui vise à améliorer les manuels — plus particulièrement les manuels d'histoire — et le matériel d'enseignement, regardés comme des "facteurs de

compréhension internationale". C'est ainsi qu'en 1949, chacun des 46 États membres de l'Unesco — qui en compte aujourd'hui 59 — fut invité à entreprendre l'examen de ses manuels scolaires et à constituer à cette fin un comité national. Vingt-cinq pays ont répondu, dont dix-sept d'une manière positive, et une demi-douzaine de stages d'études pratiques internationaux ont été tenus de 1948 à 1950 sous les auspices de l'Unesco.

Qu'en est-il résulté? D'utiles échanges de vues entre spécialistes, des constatations plus ou moins pertinentes, comme la nécessité de développer l'enseignement de l'histoire universelle et d'étudier les événements contemporains, des vœux et des recommandations concernant l'amélioration des manuels scolaires par accords mutuels, le problème de la formation des maîtres, la préparation des programmes d'histoire à l'échelle universelle, la publication de recueils de chansons, de cartes, d'annuaires statistiques, l'échange de manuels scolaires de toutes les parties du monde, et, bien entendu, le maintien des stages d'études pratiques. Le stage d'études pratiques de 1951 a lui-même porté sur l'enseignement de l'histoire au service de la compréhension internationale.

Ainsi donc, en face de toutes ces manifestations contemporaines qui s'ajoutent à un nombre encore plus grand de témoignages répandus à travers les âges, ce serait faire preuve d'une ignorance profonde que de méconnaître l'importance de l'enseignement de l'histoire. Sans doute, il ne viendra à l'idée de personne d'accorder à l'histoire la place prépondérante dans l'éducation, pas plus qu'il serait raisonnable de faire dépendre la paix ou la guerre des livres et des manuels d'histoire, ou de compter surtout sinon uniquement sur l'enseignement de l'histoire pour établir la bonne entente entre les citoyens d'un même pays. Il n'en reste pas moins que les préoccupations dont cet enseignement est l'objet, sur le plan international, et aujourd'hui plus que jamais, soulignent la gravité du problème. A force de multiplier et de répandre, surtout dans les jeunes intelligences, des déformations de la réalité, c'est-à-dire des mensonges, ouvertement ou d'une manière bénigne et subtile, on entretient les préjugés, les suspicions et les haines qui, un jour ou l'autre, conduisent aux actes de violence. Le passé nous offre à ce propos une multitude d'exemples, et que d'événements récents sinon actuels nous apportent la preuve que l'enseignement de l'histoire peut être utilisé à des fins condamnables! Dans combien de pays l'enseignement officiel de l'histoire n'a-t-il pas été et n'est-il pas encore organisé de manière à servir une cause, une idéologie, un mythe? Que n'a-t-on pas enseigné, dans les écoles de France, sur Jeanne d'Arc, les guerres de religion, l'Inquisition, sur l'Ancien Régime en son ensemble? Et comme l'histoire partielle a contribué à la division des Français en deux groupes hostiles! Rappelons-nous la manière dont l'histoire a été enseignée, non pas seulement dans l'Allemagne d'hier, l'Allemagne hitlérienne, mais dans celle d'après 1919 et dans celle du XIXe siècle, alors que la science historique, incontestablement très avancée, fut toute orientée vers la glorification de la plus grande Allemagne, seule digne de commander aux autres peuples. Et lorsqu'un gouvernement totalitaire veut se maintenir au pouvoir, accroître sa puissance et son autorité, hier en Italie, de nos jours en Russie et dans ses pays satellites, l'un de ses premiers soins n'est-il pas d'imposer un enseignement de l'histoire

fabriqué à sa mesure, selon ses goûts et ses tendances? Le communisme a ses dieux et l'un de ces dieux est précisément l'histoire. Car "l'histoire, suivant le mot de Lénine, nous a chargés d'une mission pleine de responsabilités et qui nous honore, celle de mener notre lutte de classes jusqu'à la victoire complète du communisme". Et de même, pour Karl Marx, le communisme "résout le mystère de l'histoire et il sait qu'il le résout". Rien d'étonnant que les Russes se soient, en octobre 1951, opposés à l'adoption d'un manuel d'histoire contemporaine pour les écoles d'enseignement secondaire d'Autriche, parce que ce manuel ne montrait pas les faits comme les communistes le veulent, chez eux d'abord et dans les pays qu'ils dominent. Ayons l'honnêteté de reconnaître que les pays les plus démocratiques, dans le bon sens du mot, ne sont pas exempts de fautes identiques, quoiqu'ils soient plutôt enclins à pécher par omission. L'erreur, le mensonge n'ont pas seulement un visage: ils en ont cent, ils en ont mille. Aussi bien est-ce un impérieux devoir, pour ceux qui écrivent comme pour ceux qui enseignent l'histoire, non seulement de ne pas verser dans l'une des formes du mensonge, mais de ne pas contribuer, consciemment ou non, à le répandre, au contraire de le poursuivre, de le détruire par tous les moyens dont ils disposent. Et qui osera prétendre qu'un problème de cette nature n'existe point au Canada, que l'enseignement de l'histoire du Canada, pour nous tenir sur le plan national, soit à l'abri de toute critique, ne réclame aucun correctif, aucune amélioration radicale?

A Frenchman, who is well acquainted with our country, who has even written two books about us one of which is called *Le Canada, Puissance Internationale*, Mr. André Siegfried, once wrote, "There is a Canadian state, a Canadian people, a Canadian nation. And history is its determining factor". Such an assertion, inspired by a political point of view, might mean either that history has contributed to fix the limits of the Canadian nation or that it is a decisive element. Whatever the interpretation, it clearly shows the part that history has played and continues to play in Canadian life. Hence the consideration it should be given and the influence it may have by the manner it is written and taught. Without going so far as to claim that the teaching of history in a country such as ours would alone bring about a true national life, there is no doubt that such teaching would greatly help to hasten or delay, if not to prevent, the advent of a better understanding between Canadians of different languages and religions. Anyway that should be its aim without, however, sacrificing the rules to which it is submitted and the elementary principles of a sound pedagogy.

The problem of the national life in Canada first arose in 1763. The same problem, after nearly two centuries of life in common, after numerous bloody struggles, acrimonious discussions, marked by compromises more or less satisfactory, has not yet been solved. It would appear by various signs, to use an expression of one of our English Canadian historians, Arthur R. Lower, that the Battle of the Plains of Abraham is still being fought. Why is that so? Why is there a Canadian nation in the dual point of view of politics and geography, while a real Canadian nation, formed by the union of both heart and spirit, has not yet completely come into existence? The

answers to that question are not lacking and it is precisely history that gives most of them. But, at times, they are at variance and often contradictory. Instead of clearing the situation, they help to confuse it. That is why many Canadians believe that the way history is written and taught is chiefly responsible for the delay in finding a solution to the problem of national life in our country. Without going as far as these extremists, the majority of whom are in good faith, one must admit that such reproach or accusation contains a large part of truth. Without claiming that it would be sufficient to transform the teaching of Canadian history to bring the Canadians closer together and to help them come to a better understanding, we believe that such teaching should serve to strengthen the bonds of national unity. By national unity, however, we do not mean the absorption of one group by the other; and national unity should not entail for either group the renunciation of their respective distinctive characteristics, acquired by their origins and in the course of centuries, of their religious beliefs, of their maternal tongue or of family and social traditions.

One must not be surprised if, in recent years, the teaching of Canadian history—whether the programmes, textbooks or teachers are to be considered, or all three of them — has been the object of numerous studies and discussions. As I was saying at the beginning of this lecture, the textbooks have gained more and more importance and, as it was to be expected, the discussions involved have increased in number and they have led to substantial results. But this does not mean that the part played by both the programmes and teachers has gone unheeded.

In 1944 the Canada and Newfoundland Education Association resolved to tackle the problem of the teaching of history. It then formed a committee to study Canadian history textbooks "with a view to strengthening the bonds of our national unity". Considering that social studies "are very important in that field and for such purpose", and, that such studies are "generally comprised in the study of history", the members of the Committee resolved to start their work with the examination of the teaching material in history, e.g. the French and the English textbooks used in the schools, including of course all history textbooks authorized by the various Provincial Departments of Education. As a matter of course, the examination of these textbooks involved that of the courses of studies in all provinces. Then, to facilitate the work, the committee prepared a list of "certain controversial questions in Canadian History".

At the outset it was plain that it would not be easy to come to an understanding on principles in a field where opposing sentiments were so very strong. Articles, more or less hostile, more or less just, were published here and there. Many were those who believed that the Committee's task was to prepare and to impose a single Canadian textbook on the schools of all Provinces. Very few historians, English-speaking as well as French-speaking, answered the question submitted to 65 of them on the manner in which controversial matters should be treated in a school textbook. Finally, after having denied any intention of imposing a single textbook on all the schools of Canada, the Committee thought it advisable to give less emphasis to matters of disagreement between the two main groups of Canadians, and to insist rather on what they hold in common.

Starting from the principle that the programmes of studies must be prepared so as to permit the use of good textbooks — otherwise they would be of no use whatever — the Committee, after having examined the textbooks in current use, recommended a programme of historical studies for various grades, from I to XIII. This programme, which did not concern itself solely with the history of Canada, but included the history of England, of France and of the United States, that of the modern world and a mention of the more important international problems, was announced to the public in October 1945. The programmes and the findings were presented in the form of recommendations designed, it was said, "not in any sense to restrict the cultural development of any group in Canada, but on the contrary to increase knowledge and understanding everywhere in Canada of the rich and varied heritage in which all Canadians should be proud to share".

Il était bien évident, dès le point de départ, qu'étant donné la nature et la variété des systèmes scolaires au Canada, qu'en raison des aspects multiples du problème, tant du point de vue constitutionnel que confessionnel, les recommandations du Comité, même acceptées, comme elles le furent, par la *Canada and Newfoundland Education Association*, n'avaient guère de chance d'être immédiatement mises en vigueur dans aucune province. N'empêche qu'elles n'ont pas été inutiles, car elles ont permis de mettre à jour un état de chose pour le moins étrange, de poser enfin, devant l'opinion et les pouvoirs publics, un problème d'une extrême importance, de provoquer d'utiles discussions, et même, sans qu'il y paraisse trop, d'amener certaines améliorations qui s'imposaient dans l'enseignement de l'histoire, soit au chapitre des programmes, soit à celui des manuels. Il n'est pas un ministère de l'Éducation qui ne se soit livré à une étude sérieuse du Rapport. Plusieurs ont profité du moment où les programmes d'histoire du Canada devaient être révisés pour donner suite aux plus importantes recommandations du Comité. Même si toutes les lacunes trouvées dans les manuels n'ont pas été comblées — loin de là — nous pouvons affirmer que ce travail est déjà en bonne voie d'exécution, soit que certains manuels défectueux aient été remplacés par de meilleurs, soit que certains ouvrages ou brochures, comme *Canadian Democracy in Action*, by Professor Brown, ou *Canadian Government*, by C. Woodley, aient été distribués dans plusieurs *High Schools*. Il semble toutefois, jusqu'ici du moins, que la solution du problème soit recherchée non pas dans une refonte complète des programmes et des manuels, mais dans un plus grand soin donné, lors de la préparation de ces programmes ou de ces manuels, aux études sociales et aux principes de la démocratie.

Pour les éducateurs et, en général, pour tous ceux que préoccupe l'avenir de la nation canadienne, le moment paraît donc venu de donner à l'enseignement de l'histoire, plus particulièrement de l'histoire du Canada, la place qui lui revient et, surtout, le caractère qui lui permettra de contribuer à l'avancement de l'unité nationale. C'est un fait — et Miss Hilda Neatby, professeur à l'Université de Saskatoon, n'exagère pas sur ce point dans un article publié par la *Nouvelle Revue Canadienne*³—que l'histoire a été trop négligée dans notre pays. A

³Avril-mai 1951.

tel point qu'on peut se demander si la peuple canadien a véritablement le sens de l'histoire. Selon Miss Neatby, "is it not true that English-speaking Canadians have been inclined to neglect their own history" et que, "French-speaking Canadians, on the other hand, have cultivated their own garden with such single-mindedness and intensity of purpose that they too are hampered by want of a general historical sense"? Rien d'étonnant, alors, que Miss Neatby et d'autres déplorent que "history is no longer considered an essential part of the formation of an educated citizen or even of an intellectual leader". Si encore, quoique laissée aux enfants, aux adolescents et aux professeurs, l'histoire avait aidé les Canadiens à mieux se connaître et à mieux se comprendre! Ce n'est malheureusement pas à cela qu'elle a généralement servi.

Il n'y a pas si longtemps, en 1946-47, qu'un examen sérieux de tous les manuels d'histoire du Canada⁴ — dix en langue anglaise, sept en langue française — autorisés dans les écoles publiques élémentaires et les *high schools* de notre pays permettait de découvrir jusqu'à quel point les uns et les autres différaient quand ils ne s'opposaient pas les uns aux autres. Comment espérer qu'un jeune Canadien anglais connaisse l'histoire de son pays lorsque, dans son manuel de 228 pages, 3 pages sont consacrées au régime français, ou, à l'inverse, qu'un jeune Canadien français soit à son tour renseigné, lorsque 32 pages de son manuel, sur 152, traitent du régime britannique? Comment espérer que l'entente cordiale règne entre Canadiens lorsque les élèves des *high schools* sont laissés dans l'ignorance totale du sens de certains événements de l'histoire du Canada et de la manière dont ces événements sont interprétés par leurs concitoyens d'autre langue, qu'il s'agisse de la Conquête, de l'usage de la langue française, de la lutte pour la représentation d'après la population (*Rep by Pop*), de la question des écoles confessionnelles pour la minorité, ou de la conscription?

Once again, it would be unjust to attribute to a faulty teaching of history alone the incomprehension which one unfortunately meets too often amongst Canadians, the aggressiveness of some, the narrow provincialism of others, or to assert that if harmony does not reign amid Canadians, as we would wish, it is solely, if not chiefly, due to the way history is written or taught. There can be no doubt, however, that the attitude of certain Canadians in various circumstances, confronted with problems to solve and decisions to take, can be traced to the manner in which history is written or taught. Thus at a time when the union of all Canadians is more necessary than ever, we must not underestimate the importance of a teaching of Canadian history prepared and given in order to draw closer together the citizens of our country instead of separating them. Such a teaching will only be feasible, not only if we have sound programmes and proper textbooks but, above all, competent teachers.

However excellent are the textbooks, they are of no real value if the programmes of studies are not made to facilitate their use. The usefulness of textbooks depends on the programmes of study, and one must not forget that programmes cannot give all that is expected of them unless they are applicable and applied. That has always been

⁴Cet examen a été enterpris par M. Charles Bilodeau, du Département de l'Instruction publique (Québec).

true, but more so today when the most unpretentious association as well as the most powerful political party turn all their energy to making known and imposing their programme. Although the situation has greatly improved, wide differences still exist in the programmes of study of Canadian history in the various Provinces. These differences concern either the number of hours reserved for that subject, or the space granted or refused to different eras or various aspects of Canadian history. Would the adoption of a uniform programme in all the schools, adaptable to each class, be the only way to remedy the situation? Strictly speaking, there is nothing to prevent the Provinces from agreeing to a minimum number of hours to be given to the teaching of Canadian history, from the Atlantic to the Pacific. In principle, there would be no objection to giving the same consideration to the most important eras, namely to the various aspects of Canadian history. But it would be unwise to sacrifice local or provincial history to national history, as such and such event will continue to have more importance in one province than in another, as a historical character will be more considered in one part of the country than in another. It is better thus, as we avoid the danger of a uniform teaching, so appreciated by the totalitarian states of both right and left. And we should not be apprehensive of the inclusion of controversial questions in the programmes, at least for the more advanced classes, to enable the students to know what it is all about and to take cognizance of the pros and cons.

On the other hand, it is logical to give priority to Canadian history in programmes of studies in Canadian schools not only for the first grades, but during the whole course. But it should not be given all the space! From a certain age, generally from grade V, the pupil could and should enlarge his outlook. That is the reason why the programmes should provide for a teaching more or less extensive of the histories of other countries, beginning with those with which Canada has had closer relationship and for that reason still retains stronger bonds. A young English-Canadian will not have a true notion of the French Regime if he knows nothing of France of the sixteenth, seventeenth and eighteenth centuries. And a French-Canadian will not understand much of anything about the first years of the English Regime if he is not acquainted with the England of the seventeenth, eighteenth or nineteenth centuries. There can be no doubt that a more detailed study of the Reformation, for instance, would be more appropriate in the school programmes of Ontario than in those of the schools of Quebec. In Quebec, more attention would properly be given to the former political institutions of France than would be given in Manitoba or in British Columbia. The main point is not to omit completely these topics from the programmes. These same remarks apply, though in a lesser degree, to the history of the United States, to modern world history and even to ancient history.

As regards social studies, they could in no way reduce the range of influence of Canadian history, especially if they are tackled, treated and presented in a manner capable of being understood by those to whom they are intended. To resume, a programme of history, of Canadian history, as the pupils change from one grade to another, should not be isolated from the other subjects, but it should fit harmoniously into the curriculum.

Since it is the duty of the schools to secure a more adequate presentation of Canadian history, those who are in charge of education should have to take more and more care that only reliable and suitable textbooks be offered to Canadian pupils. Is that impossible unless we resort to a single history textbook? Some have believed that, and they continue to share that opinion; they still remain the upholders of the single textbook.

It was during the years 1944, 1945 and 1946, that the question of the single history textbook was particularly discussed, at times even with asperity, in the Press and even in Parliament. In July 1944, two French-Canadians, Senators David and Bouchard, had the Senate vote a resolution asking for the appointment of a committee, composed of historians to prepare a Canadian history textbook, which "could be accepted and adopted by the Provincial Governments in the schools under their jurisdiction and under their direct or indirect control". Many applauded the initiative of these venerable legislators, but it did not bring practical results. Those who protested were more numerous. It is sad to say that the reasons which motivated their criticism were more political than pedagogical or intellectual.

It might be possible, with the cooperation of some of our best historians and teachers, to compose a satisfactory single textbook for the university students. But a single textbook for Elementary and even Secondary classes, where only a more or less detailed outline of History is given, is more than doubtful. A single textbook, with the same text only for all the schools of the country, with the same interpretation of all events? The idea is all the more absurd because, in the first place, it is inapplicable and, if it could be put to use, it would mean the end of all emulation and the establishment of a reign of mediocrity. As experience has shown that has been the outcome of the single grammar, mathematics and physics textbooks. The inconveniences would be greater if a single history textbook were adopted. "L'ennui naquit un jour de l'uniformité", says the proverb. And we must not forget that a textbook, whether it deals with history or sociology, must be adapted to those for whom it was written. But, in Canada, as in all other countries and more so than in many other countries, in view of the extreme diversity found within its realm, the subjects, that is the pupils, are not the same. Regional history, to consider that phase only of our past, although an essential part of national history, cannot be taught in the same manner to the pupils of Saskatchewan as to those of Nova Scotia.

Thus, should the Canadians give up all hope of using the history of their country to bring closer together the citizens of Canada, instead of keeping them apart? Should all efforts be abandoned to give the youth of Canada a view as complete and as objective as possible of the history of their country and of the essential events which make up that history since the discovery of Canada up to the present day? Do we need a single textbook to remove from the textbooks in use all provocative statements and biased interpretations, to teach children basic social, cultural, political and religious facts that all Canadians should know and which have contributed constructively to the building of a Canadian nation, and to mitigate the effects of an un-

avoidable provincialism? I do not believe so and, fortunately, many share my way of thinking. To ascribe solely to the Vikings, or to the Cabots, father and sons, or to Verazzano, or to Jacques Cartier, the discovery of Canada, in what way can that aid union between Canadians? No one denies that, not to mention the Vikings, sailors from Brittany, from Normandy and from the "Basque" Country came to Canada before Cartier. But one fact is certain, Cartier came on an official mission, his arrival was followed by an official taking of possession of territory and by a first attempt at colonization. Take another problem. Was the act of the Half-breeds, in 1885, properly speaking a rebellion or a protestation against certain crying injustice? From this distance and replaced in their proper setting, could not this series of unfortunate happenings, which took place between 1870 and 1885, be designated as simply an insurrection or uprising without saying an untruth?

Once again, there can be no question of suppressing or ignoring the controversial subjects. On the contrary, they should be presented without prejudice, as objectively as possible, in a true spirit of justice, taking great care to respect the truth however painful, and to avoid anything that could stir up hatreds. And even though Canadian history, as well as the history of all countries, and the history of humanity, offers numerous causes for misunderstanding and disagreement, it also presents, perhaps in greater number than the others, good reasons to draw the citizens closer together. As we should not hesitate to share in the good deeds of the past, we should not fear to share the faults and errors, while giving more emphasis to what we hold in common than to matters of disagreement.

As a practical conclusion, we should not use up our precious energy, for the present at least, in advocating a single textbook, when it has been shown that common sense and the principles of a sound pedagogy are against it. We should try rather to improve the textbooks in use in the schools, so that the principal, the basic facts of Canadian history may be made known to all young Canadians. What is to prevent a group of serious and competent historians from making a list of these essential facts and events which every Canadian should know? Is not something of the kind done on behalf of the thousand of immigrants who have been coming to Canada within the last few years? But care should be taken not to proclaim, as is still done, that Canada is an English or a British country only, that Ontario is a Paradise, the most progressive Province, that, on the contrary, Quebec is the most backward because its population is French and Catholic, or, better still, that the French which is spoken in Quebec is a "patois", and the religion practised is more or less tinged with superstition!

In short, it remains to be said that, in spite of good programmes and of high quality textbooks, the teaching of Canadian history will remain imperfect if those who dispense it do not have, besides competence, a sense of their responsibility. As I said previously: good masters make good pupils. A capable professor of Canadian History, who is free of prejudice, actuated by the desire to strive for concord among the citizens of his country, would make good Canadians all the more tolerant towards others if they have learnt to be more exact-

ing for themselves. It is for that reason that, without interrupting the work already started on the revision of programmes and of Canadian history textbooks, it should be our constant endeavour to prepare the men and women who will one day be called upon to teach the history of our country. Their first concern should be to study, to make inquiries and to learn, if they are English-speaking Canadians, what the French-Canadians have done, why they acted the way they did, what they think and what they want. And, of course, the French-speaking Canadians should do the same.

One must not forget that of the fourteen million inhabitants which make up our country, there are more than three million who are neither of French or British origin. We expect them to become true Canadians, without it being necessary for them to forsake their maternal tongue, their customs and, least of all, their religious faith. Neither can there be any question of making Frenchmen or Englishmen out of them, but Canadians, having the same rights and the same obligations as we have, feeling at home in whatever province they live. How can we do this if we, English-speaking and French-speaking Canadians, who are the descendants of those who built this country after more than three centuries of efforts, of struggles, and of sacrifices, do not give the example of mutual respect, of true comprehension, and, in short, of Christian charity, in the way we act towards one another?