Document généré le 25 avr. 2024 17:02

Bulletin d'histoire politique

« L'oeuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit » : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire

Jean-François Cardin

Volume 15, numéro 2, hiver 2007

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

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1056115ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1056115ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)
1929-7653 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Cardin, J.-F. (2007). « L'oeuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit » : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire. *Bulletin d'histoire politique*, *15*(2), 67–84. https://doi.org/10.7202/1056115ar

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

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

« L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit » : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire

Jean-François Cardin
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

> Il est facile de faire comprendre aux élèves combien il est instructif et intéressant tout ensemble d'étudier ce qui s'est passé sur ce globe avant nous. [...] Mais pour que les écoliers le fassent avec fruit, le maître ne doit pas se contenter de leur faire apprendre par cœur et mot à mot une leçon d'histoire [...]. *Il doit chercher à exercer autant leur intelligence que leur mémoire.*
>
> – Jean Langevin, prêtre, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*, Québec, Darveau Imprimeur, 1865, p. 183

Le nouveau programme d'histoire nationale au secondaire[1], dont une version préliminaire a coulé dans les médias à la fin du mois d'avril 2006, a suscité comme on sait beaucoup de réactions. Pour avoir été pris à mon corps défendant dans ce tourbillon médiatique, j'ai suivi de près et compilé de manière assez systématique les commentaires divers, généralement négatifs, qui ont été émis à l'égard de ce projet et ce encore jusqu'à tout récemment. Historien devenu didacticien de l'histoire[2], j'ai relevé à travers

tout ce fatras d'opinions, un taux anormalement élevé de réactions à fleur de peau, d'opinions courtes et mal informées, d'interprétations biaisées et souvent oiseuses, de procès d'intention plus ou moins assumés, bref une somme énorme d'incompréhension de ce qui était l'objet de ce courroux collectif. Et ce qui s'avérait le plus désolant, c'est que bien souvent ces réactions provenaient de personnes dont la fonction ou la profession aurait dû, à mon sens, les porter à plus de prudence et de circonspection. Comme je l'ai mentionné dans une courte mise au point parue dans *Le Devoir*, si j'applaudis à deux mains la tenue d'un débat à propos de l'enseignement de notre histoire dans les écoles, encore faut-il « qu'il se fasse de manière informée »[3]. Et cela doit commencer à mon sens par une compréhension informée de l'objet à débattre, objet qui s'incarne ici dans un projet de programme de formation, lui-même sujet à un contexte de production et à des formes propres à ce type de document ministériel.

C'est donc dans cette posture que je me situerai dans ce texte, à mi-chemin entre le texte d'humeur et l'article de nature plus démonstrative et analytique. Non pas que je considère le document ministériel comme étant parfait : il est certes perfectible et je pense que les précisions apportées dans la version du 15 juin, la dernière en date au moment d'écrire ces lignes[4], sont en ce sens bienvenues. Non pas que le débat ait été jusqu'ici inutile : au contraire, il permet notamment de mettre en relief les incompréhensions dont je parle un peu plus haut et d'en cerner la nature. Mais il reste que de mon point de vue on a trop souvent critiqué à tort et à travers le projet soumis et qu'on l'a souvent fait pour de mauvaises raisons et pour des motifs discutables (et pas toujours avoués...). Comme le *Bulletin d'histoire politique* s'adresse d'abord à des historiens, c'est à mes anciens collègues que s'adresseront au premier chef mes commentaires, et je m'attarderai plus particulièrement à relever les aspects que je juge plus problématiques dans leur discours.

Dans un premier temps, je débuterai par une présentation commentée du programme et des trois compétences qui en constituent l'armature. Ensuite, je discuterai de l'opposition maintes fois mise de l'avant entre compétences et contenus. Puis, dans une troisième partie, je terminerai par ce qui nous semble à la fois le cœur et le point faible du discours d'opposition au projet de programme, soit la question nationale.

Un programme articulé autour de trois compétences

Commençons donc par le commencement, c'est-à-dire par ce qui constitue la base même de l'articulation du document ministériel et sa principale

nouveauté, soit l'approche par compétences (APC). En effet, il m'apparaît que plusieurs des critiques mal fondées, ou à tout le moins mal centrées, de ses opposants découlent de cette dimension, que l'on rejette bien souvent du revers de la main sans avoir vraiment fait l'effort d'en comprendre les tenants et aboutissants. Il me semble par ailleurs étrange et irréel de voir le procès que l'on a fait à l'APC depuis le mois d'avril dernier, alors que cette approche est au cœur d'une réforme des programmes qui se met en place depuis plus de six ans, d'abord au primaire, puis au secondaire depuis l'automne 2005 ! Si l'on dénonce le nouveau programme d'histoire nationale parce qu'il est présenté autour de compétences, pourquoi cette critique arrive-t-elle maintenant ? Pourquoi ceux qui dénoncent l'APC dans ce programme, et notamment certains historiens[5], le font-ils maintenant, alors que le programme « Géographie, histoire, et éducation à la citoyenneté » du primaire, pourtant en application depuis plusieurs années, est lui-même articulé autour de compétences ? La même question se pose pour le programme d'histoire générale du premier cycle du secondaire, connu depuis longtemps et en application depuis plus d'un an ? Qu'y a-t-il de différent dans le programme d'histoire *nationale* qui fait en sorte que soudain plusieurs se réveillent et dénoncent l'APC, ou la dénoncent avec plus de vigueur, une approche pourtant à la base de toute la réforme des programmes et que l'on retrouve dans toutes les disciplines du secondaire ? Poser la question, c'est y répondre, et j'avance l'hypothèse que si l'APC passe tout à coup moins bien dans ce programme, ce n'est pas seulement à cause de sa nature intrinsèque, bonne ou mauvaise et que l'on peut bien sûr critiquer pour ce qu'elle est, mais aussi et surtout parce que la fibre identitaire et nationaliste des gens a été activée dans ce débat, sans que cela soit toujours pleinement assumé par les opposants au projet de programme qui ont tiré sur l'APC... Nous y reviendrons.

La table étant mise, de quoi parle-t-on au juste ? Quelles sont les trois compétences à la base des deux programmes d'histoire au secondaire, de la première à la quatrième secondaires ?[6] Énonçons-les clairement et posément, ce qui n'a pas vraiment été fait jusqu'ici dans la tourmente que l'on sait.

La première compétence, « interroger les réalités sociales dans une perspective historique », vise essentiellement à développer chez l'élève une attitude fondamentale, celle de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, de voir les réalités sociales actuelles dans la durée, de les inscrire dans une évolution plutôt que de les considérer de manière immédiatiste, le tout afin de les saisir dans toute leur complexité. La deuxième compétence, celle avec laquelle on est sans doute le plus familier en enseignement de l'histoire, tourne autour de la démarche historique et s'énonce comme suit : « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ». Plus concrètement,

il s'agit de documenter et d'établir les faits historiques, de les expliquer, notamment en les situant dans une relation de causes/conséquences, et de les interpréter, à la lumière notamment des interprétations diverses des historiens. Enfin, la troisième compétence, « exercer sa citoyenneté », se décompose en cinq composantes : rechercher les fondements de son identité sociale ; établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique ; participer à la vie collective ; débattre d'enjeux de société ; comprendre l'utilité d'institutions publiques.

Ces trois compétences disciplinaires, que nous nous sommes contenté ici d'esquisser à grands traits, forment un tout, et elles doivent se travailler en parallèle, de front, comme d'ailleurs le font les historiens eux-mêmes. Pour l'historien de formation que je suis, ces trois compétences passent le test car, adéquatement menées en classe[7], elles conduisent l'adolescent du secondaire, comme je l'avais déjà évoqué dans un autre texte, « à s'inscrire dans une logique épistémologique propre à la discipline historique, soit celle qui préside en principe au travail des historiens professionnels, c'est-à-dire "construire" des connaissances [...]. En fait, il s'agit pour [l'élève] d'adhérer à toute la logique interprétative propre à la discipline historique et à l'appliquer de manière complète et authentique »[8]. Dans le discours d'opposition aux nouveaux programmes, on a parfois mis en doute la pertinence de l'approche constructiviste, à la base de l'APC, en laissant entendre qu'elle n'était pas bien adaptée à l'enseignement de l'histoire au secondaire[9]. Or les historiens, dans leur travail quotidien, sont des constructivistes (qui apparemment s'ignorent parfois, tels des M. Jourdain). En effet, la méthode historique, comme l'ont bien montré des épistémologues de cette discipline, tels que René-Irénée Maroux ou Paul Veyne, ne font rien d'autre que de *construire* des savoirs à partir des traces du passé. Après s'être posés des questions (compétence 1) sur un objet de recherche, ils interprètent (compétence 2), avec leurs biais et les valeurs de leur époque (compétence 3), ces indices du passé, et leur donnent du sens dans le cadre d'une narration structurante et cohérente (mise en œuvre des compétences 1, 2 et 3).

Bref, rien dans ces trois compétences qui devraient surprendre ou offusquer des historiens. Par ailleurs, la compétence qui a fait l'objet des critiques les plus explicites et les plus développées est la troisième, relative à l'éducation citoyenne. Ces critiques sont notamment venues d'historiens qui, entre autres choses, se surprennent de voir l'histoire être « assujettie » à l'éducation à la citoyenneté[10]. Or ce qui est à la fois paradoxal et fascinant, c'est que c'est en bonne partie en s'appuyant sur le discours d'historiens que cette mise en relation de la citoyenneté et de l'histoire scolaire s'est retrouvée dans le projet de programme ! Dans un article récent publié dans les pages de ce bulletin,

j'ai fait remonter une part importante de cette filière au rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (GTEH), communément appelé la Commission Lacoursière, qui a produit en mai 1996 un rapport déterminant pour la suite des choses[11]. Après avoir analysé les mémoires soumis par les historiens au GTEH et dont les conclusions ont été reprises en bonne partie dans le rapport[12], j'avais alors noté leur « avant-gardisme », entendu au sens « d'un enseignement "épistémologique" de l'histoire à l'école » et d'une ouverture sur l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire précisément ce qui est proposé dans le nouveau programme. Les mémoires présentés par l'Institut d'histoire de l'Amérique française et le Département d'histoire de l'Université Laval s'avéraient particulièrement éloquents et solides à cet égard. On permettra que je me cite à nouveau :

> Déplorant la vision souvent « linéaire et simplificatrice » de l'histoire qui circule dans la société, y compris chez des gens cultivés qui la ramènent « à des personnages présentés sans perspective ou à une succession de dates, aplatissant [ainsi] l'expérience du passé ou encore la confinant à une mise en scène », les auteurs insistent pour que l'enseignement de l'histoire soit axé sur « une démarche rationnelle sensible aux interrogations du présent »[13].

N'importe quel finissant d'un baccalauréat spécialisé en histoire a appris de ses maîtres historiens que l'histoire n'est jamais déconnectée du présent, qu'elle aide à comprendre ce dernier, à l'éclairer. Ainsi, les questions que tous et chacun, les citoyens, se posent sur le présent, trouvent des éléments de réponse dans le passé, y compris au regard de l'identité et de la question nationale. Attention donc à ne pas aller trop vite dans un rejet facile et simpliste de cette compétence citoyenne, en la qualifiant de bibitte de didacticiens ou de fonctionnaires du MELS ! Adjoindre une réflexion sur la citoyenneté à l'enseignement de l'histoire ce n'est pas diluer deux domaines qui devraient être traités séparément, mais c'est au contraire renforcer l'un et l'autre, leur donner de la substance[14]. Même si le pari ne sera pas facile à tenir, et ce surtout pour des raisons matérielles extrinsèques au programme lui-même (voir la note 7), je pense que, à preuve du contraire, il en vaut la chandelle. À tout prendre, je préfère adjoindre l'éducation citoyenne à l'histoire, comme on l'a d'ailleurs fait ces dernières années dans plusieurs autres pays, que de la laisser aux promoteurs de l'éthique (ce qu'on appelait autrefois les sciences morales), qui sont d'ailleurs bien peinés d'avoir perdu ce morceau dans le cadre de la réforme, et qui prônent une citoyenneté plus personnaliste, davantage axée sur les valeurs, plutôt que sur une analyse solide et bien informée de l'origine des enjeux citoyens, c'est-à-dire du passé de la société[15].

Par ailleurs, on a souvent présenté le projet de programme d'histoire nationale comme représentant une rupture avec le passé, avec la situation antérieure, celle qui prévaut depuis le dernier programme, celui de 1982, et même au-delà. Or rien n'est plus faux, tant au plan de l'approche par compétences qu'au plan de l'éducation citoyenne. Ainsi, dans sa critique de l'enseignement de l'histoire tel qu'il se pratiquait au Québec depuis longtemps, les auteurs du rapport Parent invitaient déjà à un renouvellement de la didactique dans le sens prôné par le projet de programme :

> En histoire comme dans les autres matières, la pédagogie active sera la plus fructueuse, si le professeur y a été bien entraîné. Pour que l'histoire soit vraiment une discipline formatrice pour l'esprit, pour qu'elle habitue à l'objectivité, à la conjecture fondée sur des intuitions et des inductions justes, à la lecture critique et comparée des textes, il faudra entraîner l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif[16].

À propos de l'éducation à la citoyenneté, ce passage témoigne déjà des mêmes préoccupations, et en des termes tout à fait semblables !, que celles qui soutiennent la troisième compétence du projet de programme :

> [Le] contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté. Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérait pas ; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif[17].

Nous sommes, je le rappelle, en 1966. Depuis ce temps, au Québec, les programmes d'histoire ont notamment cherché à traduire ces deux préoccupations, soit un apprentissage de l'histoire dans lequel l'élève est actif et un enseignement qui sert à la formation d'un citoyen capable de penser par lui-même et de se libérer du carcan identitaire du groupe. Le programme de 1982, qui sera bientôt remplacé, valorisait également la « démarche active »[18] et la formation citoyenne. Sur ce dernier point, les intentions du programme étaient limpides :

> Le programme veut ainsi [...] amener [l'élève] à se situer dans le réseau complexe des forces sociales, car il recherche les fondements de la réalité actuelle dans le vécu collectif et lui permet d'établir un lien explicatif entre le présent et le passé. En somme, l'histoire s'intéresse à la connaissance des mécanismes sociaux, connaissance dynamique où la relation présent -passé-avenir est indissociable[19].

Un des grands « objectifs de formation » de ce programme se lisait d'ailleurs comme suit : « Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité »[20].

De ce point de vue, le projet de programme s'inscrit dans une continuité bien plus qu'il ne marque une rupture. Depuis au moins 1982, on est donc loin, dans le discours ministériel, d'un cours d'histoire cherchant à opérer chez l'élève un simple « dépaysement », une balade captivante, voire ludique, dans le passé. Et je ne vois pas personnellement pourquoi au Québec, à l'encontre de ce qui se fait de plus en plus ailleurs dans le monde, on se contenterait de si peu pour nos adolescents, comme s'ils étaient moins intelligents que les autres ! Et signalons en passant que rien n'interdit cette ambition au regard des théories du développement psychologique de l'adolescent, dans la mesure où, justement, on adapte l'enseignement au niveau cognitif de ceux auxquels on s'adresse[21]. L'histoire est une matière captivante, un matériau riche qu'il est « payant », en terme d'apprentissages divers, de mettre directement entre les mains des élèves pour qu'ils le travaillent, l'interrogent, l'interprètent. Au discours et à la narration de l'enseignant, essentiels et incontournables parce que porteurs de sens et souvent préalables à l'activité intellectuelle de l'élève, s'ajoutera alors une co-construction de connaissances nouvelles, générées par ce dernier, et porteuses à son tour de sens. Du point de vue de l'élève, en effet, l'enseignement qu'il reçoit en classe n'est rien d'autre qu'une quête perpétuelle de sens guidée et planifiée par un maître qui sait. Mais à travers tout cela, où sont les contenus ?

Compétences et contenus

On a fait grand cas de « l'absence » de certains contenus dans le projet de programme d'histoire nationale. Signalons d'entrée de jeu une certaine incongruité à cet égard, à savoir que même si des dizaines et des dizaines d'éléments de contenus ne sont effectivement pas explicitement mentionnés dans le projet de programme, cette critique ne concerne pour l'essentiel que des événements, personnages, phénomènes qui se rattachent à la trame nationaliste traditionnelle. Nulle part je n'ai lu ou entendu des opposants au

programme déplorer l'absence de contenus autres que ceux–là, comme par exemple l'émergence de l'économie du bois dans la première moitié du XIX^e siècle, une réalité pourtant fondamentale de cette période. Nous reviendrons plus loin sur cette « bizarrerie ». Dans cette section, je me situerai en amont de cette critique, car il me semble qu'on ait, consciemment ou non, « occulté » une autre réalité qui explique en bonne partie ce que d'aucun ont appelé la disparition des contenus au détriment des compétences.

Comme j'ai eu l'occasion de le rappeler dans ma mise au point parue en avril dernier, il est vain de chercher une liste exhaustive de contenus dans des programmes qui sont d'abord et avant tout libellés en terme de compétences. Ce faisant, les auteurs du projet de programme en histoire, dans la première mouture tant décriée de leur document, n'ont pourtant fait qu'appliquer une directive ministérielle incontournable, propre à tous les programmes du primaire et du secondaire, quelle que soit la discipline concernée. Il en ressort ce que j'appellerais une « illusion d'optique » : comme il n'y a pas de liste de contenus historiques explicite, exhaustive, et donc uniforme pour tous les enseignants et leurs élèves, dans ce programme, on en a souvent déduit que les contenus sont absents, que l'enseignement de l'histoire se fera désormais sans contenus, qu'il n'y en aura que pour les compétences. Il est tout à fait légitime de se préoccuper des contenus, particulièrement en histoire où ils ont un statut de première importance, et sans doute que, comme je l'ai déjà dit, le MELS aurait dû mieux expliciter sa démarche et ses intentions afin de dissiper à cet égard tout malentendu. Les contenus sont donc bel et bien présents, mais ils le sont de manière implicite. Ils sont inclus dans les textes de présentation et dans l'angle d'entrée des réalités sociales, dans les concepts privilégiés et prescriptifs[22], dans les objets de réflexion associés à chacune des réalités sociales, etc. Rappelons aussi que dans le programme de 1982, les contenus n'étaient pas non plus tous « listés » exhaustivement, comme ils l'étaient dans les versions anciennes des programmes, ceux que l'on a appelé les « programmes catalogue »[23]. Par ailleurs, rappelons que dans le programme du premier cycle, publié depuis quelques années déjà et mis en application depuis l'an dernier, compétences et contenus étaient présentés de la même manière que dans le document aujourd'hui tant décrié. Pourquoi la critique d'une « absence » de contenus n'a-t-elle pas été formulée à ce moment-là ? Étrange, tout de même...

Ceci étant dit, le didacticien que je suis, et je crois sur ce point pouvoir parler au nom de la plupart de mes collègues, ne voit pas de contradiction ou d'antinomie entre, d'une part, le développement de compétences propres à la discipline historique et, d'autre part, l'acquisition de contenus. Dans le cadre de ce texte, je n'ai pas l'espace pour développer cette idée que d'autres ont

bien défendue[24]. Rappelons seulement ce qui apparaît comme une évidence aux didacticiens de l'histoire à savoir que les compétences ne se développent pas à vide, que celles-ci se travaillent à partir d'un matériau incontournable que sont les événements, les « dates », et donc en s'appuyant sur un certain sens de la chronologie, d'une mise en relation dans le cadre d'un enchaînement causes-conséquences, ou encore d'une mise en contexte de ces éléments dans la perspective plus large de grands phénomènes socio-économiques, de grands mouvements historiques. Et rassurez-vous, le discours explicatif et factuellement dense du professeur d'histoire aura toujours une place privilégiée dans ce processus. Le problème, ce n'est pas le fameux « cours magistral », aux vertus duquel je crois toujours personnellement, mais c'est de n'enseigner que par ce moyen qui comporte, comme toute stratégie d'enseignement, ses limites, notamment au regard de la prégnance des savoirs dans la mémoire des élèves[25].

J'ai toujours vu l'APC du présent projet de programme comme une invitation à sortir du magistral, fut-il brillamment rendu par un maître dynamique et passionné, afin d'amener l'élève à aller plus loin[26]. Je n'adhère donc pas au discours de ceux qui prétendent qu'avant d'inviter l'élève à travailler des compétences, il faut d'abord, dans un premier temps, qu'il ait acquis un bagage factuel de base, un peu comme on doit apprendre par cœur ses tables de multiplication avant d'aborder des opérations mathématiques complexes. C'est oublier qu'en histoire, et en particulier dans son enseignement, on ne convoque pas les faits, les dates et autres contenus comme on le fait en mathématiques avec les tables de multiplication pour résoudre une règle de trois ou une intégrale[27]. Et cela pour plusieurs raisons que je n'ai pas le temps de développer ici, mais qui tournent essentiellement autour d'une dimension fondamentale de l'histoire, soit l'interprétation. En d'autres termes, dois-je le rappeler, en histoire, le fait n'existe pas en lui-même et pour lui-même, le sens qu'on lui donne varie d'une personne à l'autre. À moins que l'on veuille inculquer à l'élève un discours tout fait, déjà tout orienté, qu'il n'aurait qu'à apprendre par cœur, comme nos prières ou le petit catéchisme d'antan... Même Mgr Langevin, que je cite en exergue de ce texte, invitait dès les années 1860 les futurs enseignants de son époque à aller plus loin que cette conception étriquée de l'enseignement de l'histoire ! Faire travailler par les élèves des contenus dans le cadre d'une tâche complexe visant aussi le développement d'une compétence, cela n'est pas une mise en retrait ou une dévalorisation de ces contenus. Au contraire, il s'agit quant à moi d'une mise en valeur de ceux-ci. Sans compter que beaucoup d'études tendent à montrer que des contenus travaillés par les élèves eux-mêmes s'imprimeront plus longtemps dans leur mémoire et seront davantage transférables et utilisables dans d'autres contextes, notamment parce que les enfants auront été

conduits à leur donner du sens suite à un travail personnel d'appropriation, ce qui d'ailleurs est vrai pour toutes les disciplines scolaires[28].

Pour avoir discuté à maintes reprises depuis quelques mois avec des personnes inquiètes de cette « absence » de nomenclature exhaustive des contenus à aborder dans le projet de programme, il appert qu'une part importante de cette angoisse vient du fait que l'on craint que chaque élève du Québec ne ressorte pas avec le même « récit » de l'histoire du Québec, que le « stock » de connaissances et d'interprétations acquis soit différent de son voisin, bref qu'il « passe à côté » de certains phénomènes jugés par eux « essentiels » de notre passé. Or encore une fois, en grattant un peu, dans la grande majorité des cas, cet « essentiel » renvoie une fois de plus à la fibre nationaliste des personnes consultées.

Puisque nous y revenons constamment, et à la lumière de tout ce qui précède, qu'en est-il de la question nationale dans le projet de programme ?

La question nationale et le programme d'histoire

Commençons par une citation :

> L'œuvre de destruction de l'identité nationale québécoise se poursuit sous la gouverne du Roi-nègre Charest et de son valet Fournier. Après le vol de notre pays lors du référendum de 1995, les ultra fédéralistes tentent de nous voler notre histoire nationale afin de cultiver l'ignorance du bon peuple et de ses rejetons. L'exercice révisionniste consiste à oblitérer des pans entiers et les moments cruciaux de notre histoire ayant forgé notre identité québécoise et favorisé l'émergence du mouvement de libération nationale afin d'endoctriner les jeunes étudiants[29].

Je suis bien sûr conscient du côté outrancier de cet extrait, pourtant signé par un « avocat », c'est-à-dire par quelqu'un ayant reçu une formation universitaire qui, par principe, devrait le prémunir de tels jugements à l'emporte-pièce. Il n'en demeure pas moins qu'il traduit bien à mon sens un certain délire, disons le mot, qui s'est emparé de plusieurs personnes qui sont intervenues pour dénoncer le projet de programme sur cette base. Dans le langage commun, le mot *délire* signifie « égarement qui porte à déraisonner »[30] ; dans son sens clinique, ce terme signifie une perte de contact avec la réalité. Je pense que, sur le plan de la question nationale, il y a eu une certaine perte de contact avec la réalité qui en a mené plusieurs à « déraisonner ». Allons-y voir.

On a fait grand cas de l'absence du terme « nation » dans le projet de programme. Ce programme serait « dénationalisé », proposerait en somme, comme on l'a dit, « l'histoire de personne ». Dans le discours de certaines personnes, parmi lesquelles des historiens universitaires que je respecte, c'est carrément à la thèse du complot à laquelle on a eu droit, thèse reposant sur l'idée d'une volonté consciente d'occultation de certains thèmes contribuant à la perspective nationaliste : « Nous sommes enfin opposés à l'entreprise d'occultation systématique de la nation québécoise qu'on observe dans le document. [...] Sous prétexte de s'éloigner d'un enseignement de l'histoire trop nombriliste, les auteurs du document écartent totalement toute référence à la dimension nationale de notre histoire »[31]. Et bien, ils ont raison et tort à la fois ! Ils ont raison de dire que le projet de programme est « neutre » et adopte un profil bas au regard de la question nationale. Mais je pense qu'ils ont tort de voir la neutralité du programme comme ils l'ont fait, en prêtant aux auteurs du document des intentions qu'ils ne prouvent par ailleurs jamais[32]. Ce faisant, ils ont selon moi mené, sur le dos d'un projet de programme d'études, un mauvais combat, un procès où il y a erreur sur la personne, notamment par ignorance de l'évolution de cette « dénationalisation » sur le long terme.

J'ai écrit ailleurs que, à la suite de la publication du rapport Parent, au milieu des années 1960, les programmes d'histoire nationale au Québec se sont en effet « dénationalisés », au sens où ils ont mis de côté la perspective, héritée de Groulx, du nationalisme traditionnel canadien-français et de sa survivance face à l'adversité[33]. Cela venait, entre autres choses, de la volonté de ne produire dorénavant qu'un seul programme pour l'ensemble des enfants québécois, qu'ils soient francophones ou anglophones. Citons à ce sujet le rapport Parent, puisqu'il agit ici en quelque sorte comme « texte fondateur » :

> L'un des premiers problèmes [que l'enseignement de l'histoire] pose est celui du cloisonnement qui a existé jusqu'ici entre l'élément protestant, en majorité anglophone et l'élément catholique, en majorité francophone. Si l'histoire est une science visant à l'objectivité, on ne comprend pas très bien qu'elle soit enseignée selon deux perspectives extrêmement différentes, comme c'est actuellement le cas. [...] Pour l'histoire du Canada, on peut comprendre que les francophones s'attardent sur le régime français et que les anglophones s'intéressent davantage au régime d'après 1760 ; mais les uns et les autres ont tout avantage à bien connaître l'ensemble de l'histoire du Canada, et les grandes lignes du programme pourraient être les mêmes

> pour tous. [...] les faits et les textes historiques fondamentaux pourraient être les mêmes et le désir sincère de comprendre la mentalité et les intentions des divers personnages historiques devrait toujours inspirer le cours d'histoire[34].

J'ai aussi affirmé que, depuis ce temps, les programmes d'histoire nationale qui se sont succédés avaient été amenés à mettre de l'eau dans leur vin quant aux aspects divisifs de notre histoire au plan des sensibilités nationales. Ce n'est donc pas un fait récent qui apparaît avec le projet de programme qui a été voué aux gémonies ce printemps ! Je ne reprendrai pas ici ce développement, qui discrédite selon moi en bonne partie la thèse du complot « antinational » que l'on associe au projet actuel de programme, mais je le compléterai par quelques remarques. Ainsi, lorsqu'on consulte le programme actuel, celui qui est en place depuis plus de vingt ans, il appert que, pas plus que dans le projet de programme actuellement sur la table, n'apparaît l'expression « nation québécoise »[35]. On emploie plutôt le terme volontairement neutre de « société québécoise ». Pourquoi ne pas avoir dénoncé ce fait à l'époque ? Aussi, dans ce même document, la Conquête (module 3) est présentée en termes tout à fait neutres, comme un « changement d'empire », et d'aucune manière la présente-t-on sous les traits d'une « catastrophe nationale ». Si on invite les enseignants à initier les élèves au débat historiographique sur cet événement, on ne laisse transparaître aucunement d'indications sur l'interprétation à lui donner[36]. De même pour les Rébellions de 1837-1838, pour lesquelles la « lutte » dont on parle est celle que les « deux Canadas » engagent « [...] contre la métropole pour obtenir l'amélioration du système parlementaire de 1791 » ![37]

Le ton prudent et neutre des textes de présentation des « modules », dans le document de 1982, est tout à fait semblable à celui du projet de 2006. Enfin, dans la même veine, ne cherchez pas non plus la mention de notions telles que « l'infériorité économique » des Canadiens français (un fait historique pourtant indéniable). Ce que je cherche à montrer ici, c'est que sur le plan de la question nationale il n'y a pas de différences de nature entre le programme actuel et celui que l'on a produit pour le remplacer. Il y a cependant une différence de forme (i.e. la structuration autour de compétences plutôt que la nomenclature « rassurante » de contenus) qui cause cette illusion d'optique dont j'ai parlé précédemment et qui, je le répète, aurait dû être mieux explicitée par le MELS compte tenu de la nature sensible des contenus en histoire nationale. Mais il demeure qu'il m'apparaît légitime pour des gouvernements qui prétendaient représenter tous les Québécois, l'un indépendantiste en 1982 et l'autre fédéraliste en 2006, de produire des programmes d'histoire du Québec « neutres » au plan de la question nationale, et ce pour

la bonne raison que la question nationale et l'avenir constitutionnel du Québec sont toujours eux-mêmes l'objet de vifs débats dans la société québécoise. Il n'appartient pas à un programme scolaire de trancher sur cette question en prônant une interprétation plutôt qu'une autre, et voir dans cette neutralité un excès de rectitude politique mal placée, voire une « trahison », m'apparaît relever du délire, au sens où j'ai présenté ce terme précédemment.

C'est donc dans cette perspective que les auteurs du projet de programme ont travaillé. Ce document, comme d'ailleurs ce fut le cas pour les programmes des autres disciplines, n'a pas été conçu en vase clos, par quelques fonctionnaires « déconnectés » de la réalité scolaire, ou vendus à la cause fédéraliste. Il a été l'objet de consultations auprès d'historiens, de didacticiens et, surtout, d'enseignants de terrain[38]. Le « comité élargi », qui a travaillé de près avec les gens du ministère à la réalisation du document, se composait de plus de quinze enseignants, représentatifs de toutes les régions du Québec des milieux francophone, anglophone et autochtone. Ils ont d'ailleurs clamé leur « indépendance d'esprit » dans le cadre des travaux de ce comité au sein duquel leurs avis ont été pris en compte[39]. D'ailleurs, compte tenu de cette diversité, ne devait-il pas se trouver au sein du comité élargi quelques citoyens d'obédience nationaliste, voire indépendantiste ? Les aurait-on censuré ? Ont-ils été naïfs au point de ne rien voir du complot ourdi contre la nation ? Trêve d'ironie... Dans la perspective que j'évoque, il est dès lors difficile de maintenir la thèse du complot ou celle d'une volonté consciente d'occultation de la trame nationaliste traditionnelle. Car en effet, comme je le relevais plus tôt, s'il y a eu « occultation », cela implique forcément une volonté, une intention consciente de le faire. L'accusation est grave et, d'un point de vue éthique, elle ne peut être lancée à la légère. À ceux donc qui avancent ce point de vue de prouver leurs dires, à défaut de quoi, on ne semble pas s'en rendre compte, on attaque injustement des personnes.

De même, je ne pense pas que le fait qu'un historien comme Jocelyn Létourneau, dont les interprétations quant au passé et à l'avenir du Québec sont reconnues pour ne pas s'aligner sur celles du discours nationaliste, ait été consulté dans le processus, expliquerait la supposée teneur fédéralisante du programme. Dans une mise au point parue durant la tourmente médiatique du printemps 2006, Létourneau montre que sa participation en tant que consultant fut minime[40]. D'ailleurs, puisqu'on parle de Jocelyn Létourneau, ce dernier devrait paradoxalement rassurer les nationalistes inquiets du présent projet de programme : il a montré que la mémoire historique des jeunes Québécois, que ce soit au sortir du cours d'histoire nationale de quatrième secondaire ou plus tard comme étudiants universitaires, s'inscrit nettement dans le paradigme nationaliste traditionnel de la survivance, et ce même s'il

reconnaît lui-même, comme je l'évoquais plus haut, que le programme de 1982 est plutôt neutre sur ce plan[41].

Que cela signifie-t-il ? Cela signifie, qu'il ne faut pas prêter à un programme d'histoire un pouvoir qu'il n'a pas. En effet, comme son nom l'indique, il s'agit au sens propre d'un « programme », soit un document ministériel formel qui fournit des balises à l'intérieur desquelles les enseignants doivent enseigner une discipline. Mais il ne saurait être un mode d'emploi précis dictant pas à pas la planification de cours et encore moins le choix détaillé des contenus devant être enseignés sur le terrain réel de la classe. Ce sont les manuels et, surtout, l'autonomie de chaque professeur quant à sa planification de cours qui est ici déterminante, d'autant que dans un programme par compétences, la marge de manœuvre des enseignants quant aux choix des contenus est encore plus grande que dans le programme de 1982, libellé par objectifs d'apprentissage. Ceci implique qu'un enseignant indépendantiste d'une école francophone du Saguenay pourra toujours donner une teinte nationaliste à ses choix et organiser, par exemple, si le cœur lui en dit, un débat informé sur l'impasse constitutionnelle opposant le Québec et le reste du Canada depuis 1981. Le projet de programme permet cela. Mais la réciproque est également vraie, de sorte que l'enseignant fédéraliste, mais tout aussi francophone !, occupant la classe voisine du précédent fera de même mais dans le sens de ses propres interprétations ! La seule limite ici, c'est l'éthique professionnelle de chaque professeur qui doit jauger, dans le respect de ses élèves, ce délicat équilibre entre neutralité et convictions politiques. Et encore là le nouveau projet de programme ne change rien à cette réalité qui existe depuis longtemps.

Au regard de tout cela, et il y en aurait encore beaucoup à dire, je pense que sur le thème de la question nationale, on a en bonne partie mené une bataille politique sur le dos d'un programme qui n'en méritait pas tant. À coups de glissements, d'associations non appropriées, et de procès d'intention non démontrés, on a en quelque sorte forcé un lien qui n'existe pas entre les deux, en invoquant une thèse qui trahit souvent un manque de profondeur et d'analyse informée, soit la théorie du complot.

Conclusion

Les historiens enseignent à leurs étudiants qu'avant de prendre position, de porter jugement, c'est-à-dire d'interpréter un objet quelconque d'étude, il faut s'informer, se doter de connaissances justes, variées, abondantes. L'interprétation n'en sera que plus raffinée, et donc plus solide et plus crédible. C'est d'ailleurs ce que vise le projet de programme, en particulier la deuxième

compétence. Or beaucoup de choses se sont dites sur ce dernier, de la part d'historiens notamment, qui trahissaient justement de la part de leurs auteurs un manque flagrant de connaissances de base quant au document lui-même, fond, forme et contexte de production, et de manière plus générale quant à la réalité de l'enseignement de l'histoire au secondaire. Plutôt qu'une défense et illustration du projet de programme, il faut voir dans les lignes qui précèdent une tentative de remettre un tant soit peu les pendules à l'heure. Et une fois que l'on aura bien compris les tenants et aboutissants du projet de programme, le débat sur l'enseignement de l'histoire ne fera qu'en gagner en qualité, en pertinence et en profondeur.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Dans ce texte, je discuterai surtout du projet de programme pour le 2e cycle, portant sur l'histoire du Québec et du Canada, car c'est essentiellement celui-ci qui a été mis en cause à compter de la fin avril 2006. L'expression « projet de programme », que j'emploierai régulièrement, fait référence à ce programme du 2e cycle.

2. Sur le plan académique, je suis un produit du Département d'histoire de l'Université de Montréal, où j'ai obtenu en 1992 un doctorat en histoire du Québec contemporain. À compter du milieu des années 1990, j'ai opéré un virage vers la didactique de l'histoire.

3. Jean-François Cardin, « Enseignement de l'histoire – Les programmes d'histoire nationale : une mise au point », *Le Devoir*, 29 avril 2006.

4. Le projet de programme qui a été dénoncé au printemps dernier a connu une première réécriture dans une version rendue publique le 15 juin 2006. Sauf avis contraire, c'est à cette version que je me référerai. Ceci implique que je ne m'attarderai pas vraiment aux aspects de la version antérieure qui ont été critiqués et auxquels la version du 15 juin offrait un correctif, tels que la précision de certains contenus ou encore l'ajout d'une section sur la Conquête. Au moment d'écrire ces lignes, la version du 15 juin était en consultation.

5. Je pense ici plus particulièrement à Éric Bédard, professeur d'histoire à la Téluq et membre fondateur du Collectif pour une éducation de qualité (CEQ), qui est intervenu à maintes reprises dans les médias pour dénoncer l'APC.

6. À part quelques différences mineures de formulation et le fait que l'on pousse plus loin les exigences au deuxième cycle, les trois compétences sont essentiellement les mêmes de la 1ère à la 4e secondaire. On a donc un continuum de quatre ans pour les développer, ce qui est une bonne chose. En 5e secondaire, le cours Connaissance du monde contemporain, qui avait été prévu au début de la réforme comme devant être obligatoire pour tous (et non optionnel comme c'est le cas présentement), sera plutôt remplacé par un cours à forte teneur économique ! Il est d'ailleurs étrange que les historiens ne soient pas montés aux barricades pour dénoncer cette entourlou-

pette de l'ex-ministre Pierre Reid, résultat du lobby de longue date des professeurs d'économie. Voilà une lutte que les historiens aurait dû faire autant sinon plus que celle qu'ils mènent contre le programme d'histoire nationale !

7. Nous sommes bien conscient que dans le contexte réel de nos classes du secondaire, alors que de nombreux professeurs d'histoire n'ont en fait pas été formés en histoire et que le nombre d'étudiants dans les classes demeure aussi élevé qu'auparavant, que de nombreux objectifs du programme risquent de n'être atteints que partiellement. Mais ces problèmes ne sont pas propres à l'histoire et ils sont d'ailleurs largement antérieurs à l'actuel contexte de réforme des programmes.

8. Jean-François Cardin, « Le nouveau programme d'histoire au secondaire : trois compétences », *Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE, avril 2005,p. 36.

9. Collectif pour une éducation de qualité (CEQ), « Les dérives du socio-constructivisme. Réactions du CEQ au projet de programme d'"Histoire et éducation à la citoyenneté" rendu public par *Le Devoir*, 27 avril 2006 ».

10. Denise Angers et *al.*, « Le programme d'histoire au secondaire – Une nouvelle version à recentrer », *Le Devoir*, 28 septembre 2006.

11. Jean-François Cardin, « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, printemps 2006,p. 66-70.

12. Jean-Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*, Québec, PUL, 2003,p. 1-2.

13. Cardin, « les historiens et le dossier... », *loc. cit.*, p. 67-68.

14. Jean-François Cardin et Marc-André Éthier, « Résultats préliminaires d'un projet : la conscience citoyenne des jeunes au Québec », *Traces*, Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, vol. 42, no. 3, mai/juin 2004,p. 17-24.

15. Jean-François Cardin, « Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté », *Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE, décembre 2004,p. 44-48.

16. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 3, par. 851.

17. *Ibid.*, par. 839.

18. Concernant la « démarche active », Direction générale du développement pédagogique, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, Québec, ministère de l'éducation du Québec, 1984. Voir également Jean-François Cardin, « L'approche stratégique : une mode ? », *Traces*, Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, vol. 34, no. 2, mars/avril 1996,p. 16-21.

19. Direction des programmes, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, Ministère de l'éducation, avril 1982,p. 12.

20. *Ibid.*, p. 13.

21. M. Booth, « Ages and concepts : A critique of the Piagetian approach to history teaching », dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press, 1987,p. 22-38.

22. Ainsi, lorsque dans la réalité sociale « La formation de la fédération canadienne » on prescrit l'étude du concept de « syndicalisation » (p. 68 de la version du 15 juin 2006), on comprend que son appréhension doit s'incarner dans une étude des faits historiques et des étapes qui jalonnent l'émergence au XIX^e^ siècle de ce phénomène social majeur, choisit comme les autres pour son importance dans le passé mais aussi pour sa persistance et sa pertinence dans le présent. Il appartient aux manuels comme aux enseignants de mettre en œuvre l'appropriation par l'élève de ces contenus, sans lesquels le concept ne resterait qu'un mot sans véritable signification.

23. Clermont Gauthier, Claude Belzile et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*, Cahiers du LABRAPS, vol. 13, Québec, Université Laval, 1993.

24. Alain Dalongeville et Marc-André Éthier, « Du faux débat entre compétences et connaissances », *Traces*, Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, vol. 43, no. 3, mai/juin 2005,p. 14-16.

25. Au cours des dernières décennies, au Québec comme ailleurs, on a souvent fait grand cas du manque de connaissances historiques de la population, en particulier des jeunes adultes. « Nos jeunes ne connaissent pas leurs dates », entendons-nous dire régulièrement dans les médias et sous la plume des éditorialistes. Or si dans le cas du Québec ce constat est vrai, il ne peut être le résultat d'un enseignement socio-constructiviste, puisqu'il n'est pas encore appliqué ! Il ne peut que découler des programmes actuels transmis en classe par un enseignement largement magistral (voir note suivante).

26. D'autant que des études récentes tendent à montrer qu'au Québec les enseignants d'histoire font reposer plus qu'ailleurs leur enseignement sur l'exposé magistral (voir par exemple la comparaison avec l'Ontario proposée par Charland, *op. cit.*, p. 108-109).

27. Une autre métaphore, chère celle-là au Collectif pour une éducation de qualité, ne tient pas la route non plus, celle selon laquelle « les "faits" sont un peu la grammaire de l'histoire, sa matière brute à partir de laquelle on peut travailler, habiter le passé, saisir une continuité », (CEQ, « Les dérives du socio-constructivisme..., *loc. cit.*). Les règles de grammaire, à l'image des multiplications de nombres entiers, sont des algorithmes fixes et « neutres » qui s'appliquent (ou non) en composant un texte. Les faits historiques sont d'une autre nature, car non seulement ils ne forment pas un ensemble fini et stable, mais ils doivent aussi être interprétés, de sorte que leur « convocation » n'a rien d'automatique et varie d'une situation à l'autre. Par ailleurs, la recherche par l'élève, ou même par l'historien, d'une interprétation ne se fera pas seulement à partir d'un répertoire *antérieur* ou *préalable* de faits, mais cette recherche participera plutôt à la construction de ce répertoire, dans un processus non pas linéaire et séquentiel mais bien itéractif.

28. Sur cette question voir le désormais « classique » de Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logique, 1997.

29. Éric Tremblay, avocat, « Je me souviens de tout », *Le Devoir*, courrier électronique des lecteurs, 28 avril 2006.

30. Marie-Éva de Villers, *Multidictionnaire de la langue française*, Montréal, Québec Amérique, 2003,p. 430.

31. Angers et *al.*, *loc. cit.*

32. Dans le projet de programme, ce que l'on « observe », pour reprendre les termes de la citation qui précède, ce n'est pas une « occultation », ce qui implique une intention, mais bien l'absence de certains termes qui devraient selon les auteurs être mentionnés *explicitement*, ce qui est fort différent.

33. Cardin, « Enseignement de l'histoire... », *loc. cit.*

34. *Rapport de la Commission royale...*, par. 844.

35. Direction des programmes, *op. cit.*

36. *Ibid.*,p. 33.

37. *Ibid.*,p. 39.

38. Cardin, « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire... », *loc. cit.*, p. 59-60.

39. « Ce serait faire injure à notre indépendance d'esprit que d'affirmer que [notre présence sur le comité] puisse être attribuée à nos opinions ou à nos orientations politiques », (« Programme d'histoire – L'avis des professeurs consultés », *Le Devoir*, 5 mai 2006).

40. Jocelyn Létourneau, « Rectifications et précisions à l'égard d'un texte assassin – Un débat mal parti », *Le Devoir*, 1er mai 2006. Pour une interprétation par Létourneau de l'évolution historique du Québec, voir son *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000.

41. Jocelyn Létourneau, « Le Conseil de la souveraineté du Québec n'a pas à s'inquiéter », *Le Devoir*, 3 avril 2006.