

## L'histoire nationale au Secondaire

André Lefebvre

Volume 3, numéro 3, automne 1977

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900056ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900056ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lefebvre, A. (1977). L'histoire nationale au Secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 339–364. <https://doi.org/10.7202/900056ar>

Résumé de l'article

Une motion votée par l'Assemblée Nationale du Québec le 27 novembre 1974 obligeait les élèves du secondaire à « s'inscrire... à un cours d'histoire nationale dont le contenu portera sur l'histoire du Canada et, en particulier, sur l'histoire du Québec. » Comme il fallait s'y attendre, l'événement allait provoquer une remise en question de l'enseignement de l'histoire nationale. Comment les enseignants d'histoire nationale voient-ils leur propre enseignement? Quelle idée se font-ils de leurs élèves par rapport à l'histoire nationale? Quelle histoire croient-ils devoir enseigner? Quel programme souhaitent-ils? Selon eux, comment devrait se faire l'évaluation de leur enseignement? Mais ont-ils la liberté de dispenser le meilleur enseignement possible?

# L'histoire nationale au Secondaire

André Lefebvre \*

## RÉSUMÉ

Une motion votée par l'Assemblée Nationale du Québec le 27 novembre 1974 obligeait les élèves du secondaire à « s'inscrire... à un cours d'histoire nationale dont le contenu portera sur l'histoire du Canada et, en particulier, sur l'histoire du Québec. » Comme il fallait s'y attendre, l'événement allait provoquer une remise en question de l'enseignement de l'histoire nationale. Comment les enseignants d'histoire nationale voient-ils leur propre enseignement ? Quelle idée se font-ils de leurs élèves par rapport à l'histoire nationale ? Quelle histoire croient-ils devoir enseigner ? Quel programme souhaitent-ils ? Selon eux, comment devrait se faire l'évaluation de leur enseignement ? Mais ont-ils la liberté de dispenser le meilleur enseignement possible ?

« L'histoire du Canada est considérée comme étant probablement le sujet le plus ennuyeux imposé aux élèves »<sup>1</sup>, telle était l'une des conclusions majeures de la grande enquête du professeur Hodgetts sur l'enseignement de l'histoire nationale au Canada, enquête menée de 1965 à 1967<sup>2</sup>. Mais, à en croire le professeur Pierre Savard, c'est tout l'enseignement de l'histoire qui, à la même époque, aurait été défectueux : « L'histoire, écrivait-il, constitue une province sous-développée par excellence de la didactique »<sup>3</sup>. Aujourd'hui, un enseignant trouve « impensable que le seul cours d'histoire obligatoire au secondaire [c'est celui d'histoire nationale] continue à être, peut-être, le cours le plus mal enseigné en sciences de l'homme<sup>4</sup>. » Il est vrai qu'en gnostiquait une « crise de l'enseignement de l'histoire »<sup>5</sup>. « Celle-ci est très réelle,

---

\* Lefebvre, André : professeur, Université de Montréal.

1944 déjà l'historien Guy Frégault, avec beaucoup de contemporains sans doute, dia-insistait-il. Elle se prolongera sans doute longtemps. N'y aurait-il pas moyen de se mettre au travail et de l'abrégé ? »<sup>6</sup> Peut-être la crise s'est-elle poursuivie jusqu'à nos jours, les moyens de l'abrégé échappant toujours, car, pour ce qui est de travailler... À moins que ce soit le propre de tout enseignement, de l'enseignement même, que d'être constamment en état de crise. La crise du français, — en France, — est perpétuelle, au moins depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Mais peut-être verrait-on les choses d'un autre œil si, comme le suggère un enseignant, l'on établissait le « portrait-robot de l'enseignant, la tâche qu'il doit abattre dans l'enseignement de sa discipline, les progrès, dans la pratique, des réformes théoriques, les conséquences de la réforme scolaire sur la formation historique des étudiants »<sup>7</sup>. Et sans doute l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire mériterait-il qu'on lui accorde une attention spéciale, si jamais était tenue cette « enquête sur l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines au Québec »<sup>8</sup> qu'on réclame en certains quartiers, ne serait-ce que pour constater que si l'histoire nationale est, comme l'a qualifiée un enseignant, « un cours qui répand la terreur »<sup>9</sup>, l'enseignant d'histoire nationale, lui, n'est pas forcément l'âne de la fable.

Déjà, pourtant, et depuis un bon moment, les enseignants d'histoire nationale au secondaire, on va le voir tout de suite, forts de leur expérience pédagogique, forts de leurs propres réflexions et de celles de leurs collègues tant de l'enseignement que de la recherche historique et pédagogique, sur l'histoire, sur l'enseignement de l'histoire, comme sur l'enseignement tout court, savent à peu près ce qu'il faudrait faire pour améliorer autant que possible leur enseignement. Mais voilà ! outre qu'il n'est jamais facile d'incarner ses idées, il arrive que la situation faite aux enseignants d'histoire nationale, pour dire le moins, ne les favorise guère. Pourtant, il en coûterait peu à la société québécoise dans son ensemble, comme à son ministère de l'Éducation, comme à ses commissions scolaires, pour qu'ils révolutionnent leur enseignement. Qui sait ? on en jugera mieux en lisant la suite, il suffirait peut-être de renoncer à certaines illusions, de sacrifier certains préjugés, de changer certaines attitudes. Évidemment, c'est plus compliqué que de jeter quelques millions... à l'eau.

### *L'élève d'histoire nationale, le passé et le présent*

Les enseignants d'histoire nationale ne s'illusionnent pas sur la science que possèdent leurs élèves à la fin de l'année. Une enseignante, Adèle Bélanger, s'est même chargée d'en établir le bilan en 1970<sup>10</sup>. Elle soumit à des élèves d'histoire nationale, des filles, les neuf faits suivants : 1608, fondation de Québec par Champlain ; 1760, la Conquête ; 1840, l'Union des Canadas ; 1867, la Confédération ; 1931, le Statut de Westminster ; 1954, création de l'impôt provincial sur le revenu personnel ; 1960, début de la Révolution tranquille ; 1970, les élections au Québec ; enfin, émigration et immigration à travers l'histoire du Canada<sup>11</sup>.

Comme l'a remarqué le professeur Michel Allard, « on ne peut qu'être étonné du fort pourcentage de questions laissées sans réponse. La moyenne globale s'établit à 32%. C'est beaucoup, d'autant plus que les propositions énoncées par Mlle Bélanger n'étaient pas limitatives. Les élèves pouvaient s'exprimer librement sur chaque sujet et développer un aspect plutôt qu'un autre. On peut imaginer, non sans quelques craintes, le nombre d'abstentions qu'aurait recueillies Mlle Bélanger, si elle avait posé des questions nécessitant des réponses bien précises. »<sup>12</sup>

Comment les élèves qui s'expriment se tirent-elles d'affaire ? 1608, fondation de Québec par Champlain : « La plupart ne se résignent pas à émettre une appréciation personnelle de l'événement »<sup>13</sup> ; « elles semblent ignorer la pensée coloniale de Champlain<sup>14</sup>. » 1760, la Conquête : « très peu semblent comprendre l'importance de l'événement, la majorité s'arrêtant à des éléments de type événementiel<sup>15</sup>. » 1840, Union des deux Canadas : « à travers les témoignages des élèves, il est difficile de se faire une idée d'ensemble de ce qu'a pu être l'Union tant dans ses causes, dans les buts visés par ses auteurs que dans ses conséquences<sup>16</sup>. » 1867, la Confédération : on s'en tient « à des propositions vagues »<sup>17</sup>. 1931, le Statut de Westminster : « Les élèves ne savent pas grand-chose sur le sujet<sup>18</sup>. » 1954, création de l'impôt provincial sur le revenu personnel : les 54 affirmations faites par les élèves se répartissent comme suit : définition du mot impôt, 21 ; moyen d'enrichir injustement le gouvernement, 18 ; manifestation d'autonomie, 14 ; création de Maurice Duplessis, 1<sup>19</sup>. 1970, début de la « Révolution tranquille » : les élèves « ne s'arrêtent pas à considérer le Québec de 1960 ni à comprendre l'évolution qui marqua la décennie qui suivit<sup>20</sup>. » Émigration et immigration à travers l'histoire du Canada : « aucune ne perçoit le phénomène dans son ensemble<sup>21</sup>. »

Il faut remarquer cependant que les élèves qui, lors de l'enquête d'Adèle Bélanger, se sont exprimés sur « 1960, début de la Révolution tranquille » parlèrent, non pas de la Révolution tranquille, mais de ce qui se passait à l'époque où l'enquête fut tenue, c'est-à-dire du présent. « La majorité des élèves identifie la Révolution tranquille à la montée séparatiste, et nationaliste, qu'elles approuvent ou désapprouvent<sup>22</sup>. » Et ce qu'elles disent du présent est passablement juste, et pas livresque du tout, contrairement à ce qu'elles disent du passé ; sur le présent, ce sont elles qui parlent, et elles ont leurs opinions<sup>23</sup>. Il en va de même lorsqu'elles s'expriment sur émigration et immigration à travers l'histoire du Canada<sup>24</sup>. Et ce cri est éloquent, qui témoigne du cœur que l'élève met à commenter le thème : « À travers l'histoire je m'en fous ! »<sup>25</sup>

Certes, nous « savons par expérience, comme l'affirme un enseignant d'histoire nationale, que le régime anglais est perçu par l'étudiant comme une partie « plate » parce qu'il n'y retrouve aucune affinité. Les imbroglios parlementaires ne sont pas de son âge<sup>26</sup>. » Un sondage effectué en 1975 par deux enseignants d'histoire nationale, Laurent Boivin et Grégoire Goulet, auprès de professeurs et d'élèves d'histoire nationale, le montre bien<sup>27</sup>. Pour la « période anglaise »<sup>28</sup>, c'est-à-dire pour la période s'écoulant de

1760 à 1867, les auteurs sont d'avis que « l'aspect politique est plus difficilement accepté par les jeunes <sup>29</sup>. »

Est-ce à dire que, « de façon générale, les étudiants n'apprécient guère les sujets à tendance politique » ? <sup>30</sup> Il ne semble pas, puisque, au sondage Boivin-Goulet précisément, les « gouvernements (fédéral, provincial et municipal), les partis politiques et l'opposition entre les provinces et le fédéral ont été retenus à plus de 50% <sup>31</sup> ». Et de beaucoup dans certains cas. Seulement, si les jeunes s'intéressent à la politique, c'est d'abord à la politique actuelle ; s'ils s'intéressent à l'histoire politique, c'est surtout à celle du présent. C'est d'ailleurs de la même manière que deux sujets intéressent particulièrement les élèves, du moins si l'on en croit encore le sondage Boivin-Goulet : les Amérindiens et la Seconde Guerre mondiale <sup>32</sup>. « Comment se fait-il que les élèves aiment étudier ces parties du programme ? Un premier élément de réponse vient peut-être du fait que ces deux sujets sont encore d'actualité. Les deux en effet font souvent les frais de la manchette des journaux, de la radio et de la télévision... Un autre facteur à ne pas négliger pour essayer d'expliquer l'intérêt des étudiants pour ces sujets est certes le témoignage. Qui d'entre nous n'a pas un parent qui ne soit mêlé de près ou de loin à la Guerre 1939-45 ? » <sup>33</sup>

Chez les élèves, assure un enseignant français, l'actualité, c'est « incontestablement la zone d'intérêt numéro un » <sup>34</sup>. Un enseignant de chez nous constate, pour sa part, qu'il ne se passe pas un cours sans que le professeur soit sollicité pour échanger des idées sur l'actualité..., sur l'histoire rattachée à l'actualité » <sup>35</sup>. « Les étudiants, écrit l'auteur d'une enquête sur le « contenu canadien des programmes scolaires » <sup>36</sup> au Canada, veulent en savoir davantage sur ce qui est significatif dans leur vie et, pour eux, l'immédiat est surtout important. Ainsi, en révisant les présents programmes d'étude du Canada, devrait-on faire place à un plus grand nombre de sujets traitant du *Canada d'aujourd'hui* » <sup>37</sup>. Un éducateur québécois éminent suggère d'écouter « ce finissant du secondaire ou ce nouveau collégien. Son esprit fourmille de questions sur l'homme et la société. Les Indiens ont-ils raison de protester à la Baie James ? Que signifie le chômage ? Pourquoi le prix de l'or grimpe-t-il ? Comment s'explique le vide des églises ? Pourquoi nos parents se séparent-ils ? C'est quoi la socialisation, la civilisation scientifique, l'industrialisation ? Pourquoi les adultes nous vendent-ils la pornographie, l'alcool et la drogue ? Pourquoi mon grand-père est-il illettré ? En classe, son professeur d'histoire lui explique le commerce des fourrures en Nouvelle-France ou les dispositions de l'Acte de Québec <sup>38</sup>. »

« On ne sait trop ce qui se passe en 1960, on avait 5 ans » <sup>39</sup>, dit une élève d'histoire nationale. Et l'auteur de l'enquête sur le contenu canadien des programmes scolaires écrit : « La tendance qu'ont les jeunes à vouloir étudier le monde contemporain peut paratre surprenante. Au cours d'une entrevue, les étudiants m'ont dit qu'ils voulaient étudier « Canada 1971 » : lorsque je leur ai demandé si « Canada 1970 » était aussi un bon sujet, ils acquiescèrent. Par contre, quand je leur ai suggéré d'étudier « Canada

1969 », ils hésitent. Est-ce que cette attitude s'explique ? Beaucoup d'adultes se rappellent la « dépression » ; pour eux, cela ne remonte qu'à une seule génération, mais pour un enfant de onze ans, cela date déjà de trois générations. Les adultes se rappellent la mise en service des avions à réaction DC-8 mais, pour un écolier d'aujourd'hui, les compagnies Air-Canada et CPA ont toujours utilisé des réactés. Pour ces jeunes, il est plus naturel d'étudier le Canada contemporain, leur pays, tel qu'ils le connaissent <sup>40</sup>. »

« Avant toute chose, le professeur d'histoire, rappelle un enseignant d'histoire nationale, doit savoir que devant lui vivent des individus qui sont quelque peu éloignés des faits historiques, qui comprennent mal le temps et surtout qui sont liés à leur présent » <sup>41</sup>. Et c'est bien ce qui ressort de l'enquête sur le savoir des élèves menée par Adèle Bélanger. Les perles qu'elle a colligées le montrent à l'envi. « 1760 : les Américains ont maintenant leur indépendance et ils veulent conquérir le Canada. Ils font des invasions, font des sièges, à Québec, sur le bord du fleuve <sup>42</sup>. » 1791 : « Le traité de Versailles avait divisé le Canada en Haut et en Bas-Canada pour satisfaire les colonies canadiennes-françaises et les immigrants (très nombreux) américains <sup>43</sup>. » 1840 : « Entente faite entre le Haut et le Bas-Canada pour aider la croissance du Canada malgré les Anglais <sup>44</sup>. » 1867 : « 10 pays s'unifient <sup>45</sup>. » 1931 : « C'est le traité qui a été donné par Londres quand le Canada a décidé de s'unir <sup>46</sup>. » 1954 : « Le Canada a besoin d'argent, alors il lève les impôts de plus en plus <sup>47</sup>. »

Quoi de plus normal et de plus connu ? <sup>48</sup> « Notre jugement, dit Léonard, n'évalue pas dans leur ordre exact et congru les choses qui se sont passées à des époques différentes <sup>49</sup>. » Aussi ne faut-il pas se surprendre si nombre de nos élèves n'ont pas « cette capacité, dont parle Marrou, de sentir de façon également aiguë et la réalité du passé et son éloignement » <sup>50</sup>. On peut dire, de la plupart des élèves d'histoire nationale, et de bien des adultes, ce qu'affirme un auteur au sujet des enfants : « The plain fact is that children do not have a natural interest in the past. Their natural interest is in the present, in themselves, and in the world around them as they perceive it <sup>51</sup>. »

« Durant l'année académique 1974-75, rapporte le professeur Michel Allard, nous avons dispensé, à l'Université du Québec, un cours de didactique des sciences humaines. La clientèle de ce cours était composée exclusivement d'enseignantes ou de futures enseignantes du niveau élémentaire. La moyenne d'âge était d'environ trente ans... Les étudiantes étaient libres de choisir le sujet de recherches qui les intéressait compte tenu que ce sujet devait avoir pour objet l'étude dans l'espace et dans le temps de l'homme vivant en société... Cent travaux nous ont été remis. À notre grande surprise, six travaux seulement ont pour objet le passé, c'est-à-dire que le sujet choisi se rapporte exclusivement au passé. Et encore là, il s'agit d'un passé peu éloigné... Trente-trois sujets sont traités à la fois sous l'angle du présent et sous l'angle du passé. Mais attention, le passé, dans la majeure partie de ces travaux, est subordonné au présent,

c'est-à-dire que les étudiantes ne remontent dans le temps que dans la mesure où elles peuvent y trouver des éléments d'explication à une situation actuelle... La majeure partie des travaux a trait au présent, c'est-à-dire que les sujets de travaux se rapportant à des situations actuelles... Les étudiantes... font une synthèse qui a pour objet le présent. Ce qui intéresse les étudiantes, semble-t-il, c'est ce qui les entoure... En somme, 94% des sujets choisis se rapportent d'une manière ou d'une autre au présent. Les enseignantes et les futures enseignantes du niveau élémentaire ne s'orientent pas naturellement vers le passé... Par suite, devons-nous nous étonner que les élèves du niveau élémentaire soient, sinon préoccupés, du moins intéressés par des questions qui sont de leur temps <sup>52</sup>. » Que dire des élèves d'histoire nationale ?

*Une histoire nationale pour l'élève du secondaire*

Certes, tout le monde n'admet pas la légitimité d'une histoire du présent. « Certains professeurs d'histoire s'élèvent contre toute tentative d'enseigner les événements contemporains à l'école ; d'autres, tout en admettant que l'on introduise ces questions dans le programme scolaire général, s'opposent énergiquement à ce qu'on leur donne le nom d'histoire contemporaine ou, même, à ce qu'on les considère comme appartenant à l'histoire <sup>53</sup>. » Un enseignant québécois soutient qu'« en mettant l'accent sur l'histoire des 10 ou 12 dernières années, on risque de faire du professeur un chroniqueur se contentant de faire une simple énumération de réalisations telles que SOQUEM, la SGF, Manic, l'assurance hospitalisation, le BAEQ, etc. » <sup>54</sup>. Et on lit, dans un programme assez récent : « À proprement parler, ce dernier (le présent) n'est pas du domaine de l'historien <sup>55</sup>. » Et, du Québec d'aujourd'hui, le même programme dit : « ce thème n'est pas nettement du domaine de l'histoire » <sup>56</sup>.

Pendant, de nombreux éducateurs pensent non seulement que l'on doit enseigner les événements et les problèmes contemporains dans les écoles, mais encore que la responsabilité en incombe particulièrement au professeur d'histoire, et quelques-uns vont jusqu'à soutenir que l'enseignement de l'histoire contemporaine est la partie la plus importante de leur tâche <sup>57</sup>. » Et ces enseignants-là sont dans l'esprit du plan d'études qui veut « mettre en lumière l'actuel dans sa véritable dimension historique de manière à faire comprendre à tous que le présent est aussi et autant de l'histoire que le passé humain <sup>58</sup>. » Ils pensent comme Marc Bloch, qui suggérait d'étendre « l'antique nom d'histoire » <sup>59</sup>, « contrairement à certains préjugés, d'ailleurs bien moins vieux que lui, jusqu'à la connaissance du présent » <sup>60</sup>, qui s'inscrivit en faux contre ceux qui « jugent avec raison le présent humain parfaitement susceptible de connaissance scientifique. Mais c'est pour en réserver l'étude à des disciplines bien distinctes de celle qui a le passé pour objet <sup>61</sup>. »

Certes, existe le « risque de se perdre dans de longs exposés sur les problèmes d'aujourd'hui, et qui plus est, des exposés qui risqueraient de devenir partisans <sup>62</sup>. » On lit pourtant dans Marc Bloch : « Certains, estimant que les faits les plus voisins de

nous sont par là même rebelles à toute étude vraiment sereine, souhaitent seulement épargner à la chaste Clio de trop brûlants contacts... C'est, assurément, nous prêter une faible maîtrise de nos nerfs. C'est aussi oublier que, dès que les résonances sentimentales entrent en jeu, la limite entre l'actuel et l'inactuel est loin de se régler nécessairement sur la mesure mathématique d'un intervalle de temps... En vérité, qui, une fois devant sa table de travail, n'a pas la force de soustraire son cerveau aux virus du moment sera fort capable d'en laisser filtrer les toxines jusque dans un commentaire de l'Iliade ou du Ramayana <sup>63</sup>. »

Si on accordait au présent l'importance qu'il doit avoir dans l'enseignement de l'histoire nationale, on n'aurait plus à déplorer que « l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle est à peu près ignorée » <sup>64</sup>, parce que beaucoup d'enseignants n'ont pas « le temps de terminer leur programme » <sup>65</sup>. De fait, ce n'est pas faute de temps qu'on escamote le présent, mais faute de commencer par le commencement, par le présent, là où débute toute interrogation authentiquement historique. Il est non seulement d'une « saine didactique appliquée à l'enseignement de l'histoire » <sup>66</sup>, mais de la « nature même de l'histoire » <sup>67</sup>, d'où procède toute saine didactique, que le présent soit au principe de tout apprentissage historique.

Que de questions, dans le présent, à poser au passé ! Et l'élève peut demander : « Pourquoi mon grand-père est-il illettré ? » <sup>68</sup> Et les élèves, comme en a fait l'expérience un enseignant d'histoire nationale, peuvent retracer « l'histoire de leur famille » <sup>69</sup>. Mais, comme le suggère un document des plus intéressants, il y a aussi toute l'actualité à exploiter. L'avion du premier ministre du Québec, par exemple, aura atterri « avec un retard d'une heure dû à la tempête qui rendit impossible l'atterrissage des avions durant plus de cinq heures à l'aéroport de Dorval » <sup>70</sup>. Et c'est l'occasion de saisir certaines « constantes [l'hiver et ses conséquences] qui influencent les personnes et l'organisation politique, économique et sociale » <sup>71</sup> au Canada. Et parce que l'avion transporte le premier ministre du Québec, voici « une deuxième réalité historique... c'est l'existence de deux niveaux de gouvernement : le provincial et le fédéral » <sup>72</sup>. Enfin, si la nouvelle mentionne des noms de ministres québécois anglophones et francophones, voilà un moyen de « comprendre la réalité socio-politique du Québec et du Canada » <sup>73</sup>.

Et c'est encore l'actualité, mais d'un ordre différent, qui inspira à des élèves l'idée de s'attarder sur Louis Riel, parce que la pièce *Bois brûlés* de Jean-Louis Roux tenait alors l'affiche <sup>74</sup>. C'est plus compliqué, certes, mais c'est aussi de l'histoire du passé à travers le présent, et de l'histoire nationale très authentique, que firent ces élèves de Fredericton « qui ont appris que se trouvaient, sous le terrain de l'école, les fondations d'un ancien poste de garde datant du siècle dernier. Certains examinèrent donc l'endroit et tracèrent un plan. Après deux semaines, on avait extrait 200 articles allant d'objets de poterie à des pipes de terre » <sup>75</sup>. Certes, dans le même ordre d'idées, on peut faire des choses moins sophistiquées, mais tout aussi profitables : « Ainsi, l'an passé, raconte un enseignant, lors de l'incendie du petit séminaire de Nicolet (Institut de



police), trois étudiants de secondaire III me proposèrent un travail de caractère audio-visuel sur le séminaire <sup>76</sup>. »

Il crève les yeux que les élèves d'histoire nationale, et naturellement, peuvent pratiquer ce qu'un enseignant appelle « l'histoire à rebours » <sup>77</sup>, que, chez eux comme chez l'adulte, « une démarche ascendante » précède « une démarche descendante » <sup>78</sup>. « Au niveau élémentaire, écrit le responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, il me semble qu'on pourrait axer l'étude de l'histoire nationale sur l'observation des hommes dans le milieu de l'élève en tenant compte des incidences sur l'histoire nationale lorsque cela paraît apparent et accessible aux capacités intellectuelles des élèves <sup>79</sup>. » Et l'affirmation vaut pour le niveau secondaire, car cet enseignant d'histoire nationale ne se méprend pas, qui souhaite qu'on cesse de résumer tout simplement les grands livres d'histoire pour entreprendre plutôt une démarche à partir des faits de la vie » <sup>80</sup>. Les programmes d'études ne parlent pas un autre langage : « L'étudiant sera amené à percevoir la complexité des situations actuelles en remontant à leurs racines <sup>81</sup>. »

« L'histoire nationale à travers les réalités contemporaines » <sup>82</sup>, voilà, pour une part, le programme d'histoire nationale pour l'élève du secondaire, pour reprendre l'heureux titre d'un programme qui resta à l'état de projet. Et ce n'est pas « qu'il est devenu pratiquement impossible de faire de l'histoire chronologique et événementielle parce qu'il y a surabondance des informations » <sup>83</sup>, du moins pas essentiellement, mais parce que « l'ordre chronologique est l'inverse de celui de la pensée » <sup>84</sup>, puisque la « démarche normale de l'esprit est de s'interroger sur le fait actuel et de chercher à le comprendre par l'exploration du passé <sup>85</sup>. »

Pour l'historien Marcel Trudel, le bon enseignement d'histoire nationale « fait partir du présent (comme à l'occasion) pour remonter au passé ; [il] fait partir de l'expérience qu'on a, dans un milieu où l'on vit, pour rechercher le milieu de jadis et l'expérience qu'en faisaient nos ancêtres <sup>86</sup>. » Pour l'historien Michel Brunet, la leçon d'histoire « doit toujours partir du présent et aboutir au présent. C'est le vieux principe qui demande aux éducateurs de procéder du connu à l'inconnu et de revenir au connu <sup>87</sup>. » « L'erreur, en effet, écrit Marc Bloch, serait grave de croire que l'ordre adopté par les historiens dans leurs enquêtes doive nécessairement se modeler sur celui des événements. Quitte à restituer ensuite à l'histoire son mouvement véritable, ils ont souvent profité à commencer par la lire, comme disait Maitland, « à rebours ». Car la démarche naturelle de toute recherche est d'aller du mieux ou du moins mal connu au plus obscur <sup>88</sup>. »

Le recours au présent, à l'actualité entendue dans son sens le plus large, ne peut pas être un « procédé » <sup>89</sup> parmi d'autres, une « technique » <sup>90</sup> comme une autre. Il ne peut s'agir là d'« un des aspects de l'enseignement de l'histoire aux jeunes de 10 à 18 ans » <sup>91</sup>. Non, il ne s'agit pas, par le présent, de rendre l'histoire vivante, il s'agit que l'histoire soit. Ce n'est pas une méthode pédagogique qui est en cause, mais la

méthode historique elle-même. Il ne s'agit pas d'un aspect de l'enseignement actif de l'histoire ; il s'agit de la démarche même que fait quiconque, l'historien comme l'élève d'histoire nationale, pour appréhender le passé qui est à sa portée. On ne s'arrête pas au présent à l'occasion, le présent ne doit pas être l'objet d'un enseignement occasionnel ; l'utilisation du présent tient à l'essence même de l'enseignement historique, parce qu'elle est essentielle à l'activité historique elle-même. C'est ici ou jamais le moment de parler des « exigences de la science historique, c'est-à-dire de sa méthode »<sup>92</sup>, des « conditions méthodologiques précises »<sup>93</sup> qu'impose « la nature même de l'histoire »<sup>94</sup>, des « contraintes inévitables de la science historique »<sup>95</sup>. Et c'est ici ou jamais qu'il faut parler des « conditions idéales d'une saine didactique appliquée à l'enseignement de l'histoire »<sup>96</sup>. C'est ici que prend toute sa signification le mot de Paul Maréchal : « toute méthodologie pédagogique s'inspire nécessairement de la méthodologie de la discipline enseignée »<sup>97</sup>. »

Comme le dit un enseignant, pour l'élève d'histoire nationale, qui est « lui-même en devenir, le futur a sans doute plus d'importance que le passé dans sa tête d'adolescent »<sup>98</sup>. » Cet adolescent, comme il le dit encore, est « davantage versé vers l'avenir que vers le passé »<sup>99</sup>. Quand le professeur Micheline Johnson affirme que « l'actualité des jeunes, c'est l'avenir »<sup>100</sup>, il ne fait pas que proférer « une formule qui fait image »<sup>101</sup>. Et cet avenir, c'est d'abord leur propre avenir, qui est leur propre histoire au futur. Mais ils se demandent aussi : « Où serons-nous en 2000 ? »<sup>102</sup> Et ils s'inquiètent de savoir comme « certains faits présents peuvent influencer l'avenir (conférence fédérale-provinciale sur le pétrole) »<sup>103</sup>. » Et ils mettent naturellement au futur ces questions : « la lutte contre l'injustice sociale et la dépersonnalisation de l'individu, les présents problèmes d'ordre économique et politique ou la conservation d'un environnement viable »<sup>104</sup>. » Et c'est au futur que, spontanément, ils réfléchissent sur le « taux décroissant des naissances, l'immigration qui semble menacer leur propre survie, la domination de leurs ressources par des puissances étrangères, les difficultés qu'éprouvent les Canadiens français à protéger leur langue »<sup>105</sup>. Et ils apprécient, et les chances du Parti québécois d'accéder au pouvoir, et les chances de survie de leur nation.

Si nul s'intitulant historien n'écrit l'histoire du futur, ce n'est pas à dire qu'elle n'existe pas, qu'elle ne s'écrive pas, bien au contraire. On suppose les perspectives démographiques québécoises<sup>106</sup>. Le ministère de l'Éducation du Québec évalue la clientèle scolaire pour les années qui viennent<sup>107</sup>. Des hommes d'affaires estiment les investissements nécessaires au Québec en vue de fournir du travail à une main-d'œuvre grandissante<sup>108</sup>. » L'histoire du futur est si bien de l'histoire que, voilà vingt ans déjà, Pierre-Henri Simon pouvait écrire : « Un des meilleurs connaisseurs du monde actuel, et des plus attentivement penchés sur l'énigme de son avenir, Tibor Mende, intitule aujourd'hui un livre : *Regards sur l'histoire de demain* »<sup>109</sup>, tant l'histoire, à notre époque, se pense couramment au futur<sup>110</sup>. » Marc Bloch, au surplus, dit de l'histoire : « Elle peut s'essayer à pénétrer l'avenir ; elle n'est pas, je crois, incapable d'y parvenir »<sup>111</sup>. » Aussi incertaine soit-elle, l'histoire du futur, enfin, est à penser et à

écrire, et tout simplement parce qu'elle est. Se prive-t-on de faire l'histoire du passé lors même qu'elle est le plus conjecturale ? L'histoire du passé, on ne l'ignore pas, n'est jamais qu'une « hypothèse qui permet d'expliquer l'existence des faits tels qu'ils se présentent actuellement <sup>112</sup>. »

Oui, si l'histoire est bien la « science des hommes dans le temps » <sup>113</sup> dont parle Marc Bloch, l'homme qu'elle étudie, comme le dit un enseignant d'histoire nationale, « peut fort bien être l'homme d'hier, d'aujourd'hui comme celui de demain <sup>114</sup>. »

### *Le programme d'histoire nationale de l'élève du secondaire*

Le seul programme d'histoire nationale réaliste, réalisable, on le comprend, c'est celui, imprévisible dans une grande mesure, du moins dans sa réalité concrète, que parcourt, de fait, l'élève particulier, concret, effectuant une véritable démarche historique, la sienne, ne plongeant « dans le passé qu'en autant qu'il en est capable » <sup>115</sup>, comme, d'ailleurs, dans le présent et l'avenir, mais, également, « aussi loin qu'il le peut dans le passé » <sup>116</sup>, comme dans le présent et l'avenir. C'est la matière qu'il met en œuvre, et comme il la met en œuvre, et la marche qu'il suit, tout en la découvrant. Ou moins si, dans l'enseignement, il importe de mettre « l'accent sur la méthode plus que sur le contenu » <sup>117</sup>, pour reprendre les termes du professeur Micheline Johnson, et cela, de manière que l'élève acquière « de vraies connaissances historiques puisque c'est lui-même qui les aurait choisies, consultées et apprises <sup>118</sup>. » Si ce qui compte, comme le rappelle en d'autres mots le responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, c'est « l'objet et la méthodologie d'une discipline » <sup>119</sup>, la « maîtrise du processus de connaissance dans une discipline au lieu de connaissances encyclopédiques » <sup>120</sup> s'il faut mettre « essentiellement l'accent sur le processus de connaissance » <sup>121</sup>.

Il n'y a pas, par conséquent, comme on le fait trop couramment, « à se demander ce que l'élève doit voir, comprendre, apprendre, exprimer » <sup>122</sup>. C'est le choix des élèves qui importe, ce qui ne signifie pas qu'il faille leur demander ce qu'ils « aimeraient connaître des différents faits de notre patrimoine national » <sup>123</sup>, car eux-mêmes ne le savent vraiment que dans l'action, au moment où, se posant une question d'ordre historique et essayant d'y trouver réponse, ils effectuent leur propre démarche historique. Il n'y a pas non plus « à se demander ce que l'élève peut voir, comprendre, apprendre, exprimer » <sup>124</sup>, car on ne peut le savoir vraiment, et encore ! qu'au moment où il voit, comprend, apprend, s'exprime. Tout ce qu'on peut faire, si l'on veut que l'élève fasse vraiment de l'histoire, c'est de l'inviter à « construire lui-même l'histoire dont il est capable » <sup>125</sup>. Et c'est seulement dans ce sens qu'un programme peut recommander à l'enseignant de tenir compte des « capacités intellectuelles » <sup>126</sup> de ses élèves, de pratiquer un enseignement « adapté aux capacités intellectuelles des élèves » <sup>127</sup>, d'enseigner à l'élève une « histoire adaptée à ses capacités » <sup>128</sup>.

L'histoire nationale, au secondaire, ce doit être autre chose qu'un « survol de l'histoire du Canada au cours duquel le jeune se perd dans un fouillis d'événements et

de dates »<sup>129</sup>, du moins « si on désire atteindre certains objectifs autres que de la simple vulgarisation »<sup>130</sup>. L'histoire nationale ne doit pas être « une matière à couvrir, un programme à épuiser, c'est « une activité à mettre en branle et à exercer. Et c'est cette activité même qui suppose, appelle, exige, met en œuvre une matière. Il n'y a pas un bagage à acquérir, mais, pour agir, l'élève a besoin d'un bagage, et, en agissant, il accumule un bagage »<sup>131</sup>. » Il ne doit pas s'agir, à l'école, de proposer un contenu à absorber de gré ou de force, mais d'inviter, mais d'inciter chacun à faire sa démarche historique, chacun développant son propre contenu. Il doit s'agir, pour l'élève, moins de choses à apprendre que de choses à faire, celles qui sont en son pouvoir. Il doit s'agir, non pas d'une « matière » à dominer, mais d'une manière à développer, et propre à chacun. Par conséquent, ce plan d'études est bon, qui « implique une approche méthodologique de l'histoire plutôt qu'une somme de connaissances factuelles prédéterminées »<sup>132</sup>, qui « se propose d'être à la fois un guide, un cadre méthodologique et une source de réflexions pour le maître »<sup>133</sup>, qui abandonne « la pure compilation de faits historiques »<sup>134</sup>. Mais le *Rapport Parent* ne préconisait pas autre chose : « Ce n'est pas un programme-catalogue mais un programme-cadre qui corrigera les abus de l'enseignement livresque et stéréotypé que nous avons connu »<sup>135</sup>. »

S'il en était ainsi de l'enseignement de l'histoire, il ne serait pas nécessaire d'avertir l'enseignant que, « s'il se fixe comme but de couvrir tout le programme, parce que c'est le programme, il oublie de fait les premiers intéressés : les étudiants »<sup>136</sup>. » Et les enseignants ne se plaindraient pas du programme « trop lourd, indigeste, difficile, chargé »<sup>137</sup>, « trop vaste »<sup>138</sup> et ils n'ont pas « le temps de terminer leur programme »<sup>139</sup>, et il « s'agit de mettre plein feu sur les institutions politiques et la vie militaire parcourant une période de plus de 400 ans dans une année scolaire »<sup>140</sup>.

Et puis, on le sait, les « programmes trop chargés sont ... responsables de l'excès des cours magistraux. Pressés par le programme, les professeurs emploient leur temps à *donner la matière* »<sup>141</sup>. « ... le professeur qui veut réaliser le tour de force de couvrir l'ensemble de ce programme n'a pas tellement le choix, il doit opter pour l'enseignement traditionnel avec le cours magistral. Il ne doit pas penser à d'autres méthodes pédagogiques parce qu'il manquera de temps pour les mettre en application »<sup>142</sup>. » Il est évident que l'enseignant est loin, alors, de jouir de la *grande liberté pédagogique* »<sup>143</sup>, de la « *liberté pédagogique très grande* »<sup>144</sup> qui serait la sienne s'il n'avait à se soumettre qu'aux « exigences de la science historique, c'est-à-dire de sa méthode »<sup>145</sup>, s'il n'avait qu'à respecter les « *conditions méthodologiques précises* »<sup>146</sup> qu'impose « la nature même de l'histoire »<sup>147</sup>.

Enfin, avec le programme d'histoire dont nous parlons, on n'aurait plus à se demander quelle importance accorder à la Nouvelle-France, à l'Amérique du Nord Britannique et au Canada contemporain, selon les divisions généralement acceptées aujourd'hui<sup>148</sup>, et s'il faut considérer comme acceptable la proportion 1/3 - 4/9 - 2/9<sup>149</sup> ou la proportion 1/3 - 1/3 - 1/3<sup>150</sup>.

Sans doute, s'il a le loisir de se poser des questions sur le présent, le passé et le futur, l'élève, il suffit de feuilleter un manuel pour le comprendre, ne parcourra pas toute l'histoire nationale, des origines à nos jours, « à partir de l'empreinte du pied de Christophe Colomb sur le quai de Palos au dernier voyage de l'honorable Robert Bourassa à Bay Street ou à New York »<sup>151</sup>, pour parler comme un enseignant. Mais pourquoi faudrait-il que l'élève du secondaire fasse ce que la majorité des adultes sont bien incapables de faire, auraient-ils eux-mêmes parcouru toute l'histoire au secondaire ? S'il le pouvait, c'est que l'histoire nationale serait un jeu d'enfant, et alors, on ne comprendrait pas que de graves historiens lui consacrent leurs veilles, et, souvent, pour pas grand-chose. Ce qui devrait surprendre, ce n'est pas que l'élève du secondaire ne puisse pas, sauf à seules fins de bachotage, « faire toute son histoire », comme on dit, mais qu'on ait si longtemps cru, que d'aucuns croient encore, qu'il puisse et doive naturellement la faire.

Ce n'est pas qu'en se posant des questions, leurs questions, sur l'histoire nationale, les élèves n'apprennent pas une foule de choses, que certains, même, à la fin de l'année, n'auront pas une bonne idée de l'histoire nationale dans son ensemble. On connaît tous des gens qui, sans s'être jamais tapé une histoire du hockey, savent assez bien se la raconter à eux-mêmes, et même, parfois, la raconter à d'autres fort convenablement. Et il y a tous ceux-là qui, sans être capables de la raconter, sont loin d'être ignorants sur le sujet, connaissant bien des noms, et nombre de faits, et des tas de statistiques même. Si nos élèves du secondaire savaient aussi bien leur histoire nationale qu'ils possèdent leur histoire du hockey pour la plupart, ce ne serait pas si mal déjà. Mais, pour cela, il faut renoncer à la leur administrer à coup de manuels, de « feuilles-guide », de fiches à remplir, de tests objectifs, et s'inspirer plutôt, de la façon dont, justement, ils deviennent docteurs ès histoire du hockey. Qui, jamais, vient à la science autrement ?

Encore qu'il n'ait jamais été nécessaire ni utile de gaver les élèves de connaissances historiques, on était au moins excusable de le faire autrefois : « Le pédagogue français Frary, déplorant d'avoir à enseigner aux enfants de douze ans des choses qu'ils ne peuvent comprendre, concluait cependant comme suit : « on ne peut guère lancer les Français dans la vie sans leur avoir donné quelque idée de l'histoire moderne de la France, des institutions nationales, du droit usuel. Il vaudrait mieux attendre, mais les élèves vont échapper : il faut bien les pourvoir du bagage indispensable, bien qu'il soit trop lourd pour leurs épaules »<sup>152</sup>. » Mais aujourd'hui ? « On s'oriente, de plus en plus, vers une éducation permanente de l'individu. Dès lors, il devient de moins en moins nécessaire de vouloir gaver l'élève du secondaire du plus grand nombre de connaissances possibles. Il importe bien plus de lui faire acquérir une autonomie de pensée de façon à ce qu'il soit en état de constante réceptivité, intellectuellement parlant, et qu'il soit en mesure de poursuivre son perfectionnement durant tout le cours de sa vie »<sup>153</sup>. »

Comme le dit le professeur Pierre Savard, « au niveau secondaire ou à celui du CEGEP »<sup>154</sup>, le professeur d'histoire « a moins pour but de recruter de futurs historiens que d'éveiller à l'homme et au monde des esprits par le biais d'une discipline éminemment riche<sup>155</sup>. » « L'erreur que nous avons trop longtemps commise dans nos écoles quant à l'enseignement de l'histoire, écrit un enseignant, fut involontairement ou inconsciemment de considérer nos étudiants comme de futurs historiens ou professeurs d'histoire<sup>156</sup>. » Ce qui n'empêche pas que le bon cours d'histoire amène l'élève à penser en historien, comme le bon cours de physique dont parle un auteur américain « tâche d'amener les étudiants à penser comme des physiciens »<sup>157</sup>. L'enseignement qu'il faut bannir, c'est le bourrage de crâne, ce qui n'a jamais formé ni aidé personne à se former, et justement pas l'historien. L'authentique enseignement de l'histoire, qui est apprentissage de la démarche historique, prépare, lui, et dès l'enfance, et le futur historien, et l'homme qui est en tout homme, l'historien comme tout le monde.

En définitive, pourquoi l'histoire nationale à l'école secondaire ? « L'étude du Canada contemporain, lit-on dans le plan d'études d'histoire nationale, devrait permettre à l'élève d'acquérir une « conscience historique » des réalités humaines et sociales actuelles. C'est pourquoi, il est proposé dans ce plan d'études d'aborder trois problèmes au lieu de faire un survol de l'histoire du Canada depuis la première guerre mondiale<sup>158</sup>. » Ce ne sont pas les survols, en effet, qui permettent d'acquérir une conscience historique. Et l'on peut acquérir une conscience historique sans sortir de l'histoire du présent. Et tous les problèmes sont bons, qui font problèmes pour moi, qui me posent des questions à quoi j'ai envie de trouver réponse.

#### *L'évaluation dans l'enseignement de l'histoire nationale*

Parce que le programme d'histoire nationale ne peut indiquer qu'une « orientation générale »<sup>159</sup>, qu'il ne doit être qu'« un guide, un cadre méthodologique »<sup>160</sup>, l'élève effectuant sa propre démarche historique, élaborant son propre contenu, seul l'enseignant peut évaluer le travail de l'élève, qui, seul, peut connaître « des indices pour une évaluation continue »<sup>161</sup>, « évaluation continue, elle-même constituée par l'ensemble de tous les travaux exécutés par les élèves<sup>162</sup>. » Par contre, tout examen venant de l'extérieur, objectif tant qu'on voudra, fausse le jeu. Parce qu'il oblige à transmettre un contenu déterminé à l'avance, contenu sans lequel il est impossible, un tel examen, par la force des choses, contraint à restreindre le temps que les élèves pourraient consacrer à effectuer leur propre démarche historique et à élaborer leurs propres connaissances historiques. À moins que les enseignants ne veuillent, comme dit le professeur Michel Brunet, « prendre le risque de faire échouer leurs élèves aux examens s'ils ne suivent pas servilement le programme et le manuel<sup>163</sup>. » Le programme, dit un enseignant, « il faut passer à travers, il faut travailler rapidement afin que l'élève ait le plus de notions et de connaissances possibles pour réussir avec succès l'examen<sup>164</sup>. »

Certes, comme le constate le professeur Micheline Johnson, existe, « dans les milieux de l'enseignement, le phénomène de la surenchère.... Tout se passe comme si les

enseignants, depuis qu'ils ont reçu leur formation à l'Université, n'avaient de cesse qu'ils ne puissent utiliser leurs notes de cours universitaires au niveau secondaire<sup>165</sup>. » Mais c'est qu'on nous pousse « à *livrer* ce qu'on a reçu à l'université, sans autre forme de procès »<sup>166</sup>.

À cause du fichu examen, il nous faut, bon gré mal gré, nos élèves et nous, passer aussi consciencieusement que possible à travers le « CONTENU »<sup>167</sup> du programme, assimiler tant bien que mal cette « synthèse des éléments d'histoire du Canada »<sup>168</sup> que propose le plan d'études, alors que le même plan d'études n'exige de nous, — quelqu'un quelque part n'est pas logique, — qu'un « enseignement sérieux de l'histoire qui soit adapté aux capacités intellectuelles des élèves »<sup>169</sup>, que le programme nous enjoint même de « tenir compte des capacités intellectuelles des élèves<sup>170</sup>. » La contrainte de l'examen, et du programme conséquemment, nouvel illogisme, empêche nos élèves de se soumettre aux « exigences de la science historique, c'est-à-dire de sa méthode »<sup>171</sup>, aux « contraintes inévitables de la science historique »<sup>172</sup>, aux « conditions méthodologiques précises »<sup>173</sup> dans lesquelles doit se faire l'histoire, et qui, toutes, découlent de la « nature même de l'histoire »<sup>174</sup>. Et qui sont, à n'en pas douter, « les conditions idéales d'une saine didactique appliquée à l'enseignement de l'histoire »<sup>175</sup>; et qui doivent déterminer « des situations d'apprentissage que le maître — dans bien des cas [pour ne pas dire : toujours] — sera le seul à pouvoir déterminer avec à propos et à bon escient »<sup>176</sup>; et qui, seules, peuvent lui valoir « une *liberté pédagogique* très grande »<sup>177</sup>, une *grande liberté pédagogique* »<sup>178</sup>, « une très grande liberté pédagogique quant aux procédés ou méthodes d'apprentissage<sup>179</sup>. » Non, avec cet examen de fin d'année, véritable épée de Damoclès, qu'on ne vienne pas nous dire que « la méthodologie de l'histoire... est le plus sûr fondement d'une saine didactique<sup>180</sup>. » Qu'on ne vienne pas nous parler de « renouveau dans les méthodes et les procédés pédagogiques »<sup>181</sup>.

Pourtant, on a de son côté le Conseil supérieur de l'éducation du Québec : « Il faut supprimer le plus tôt possible le système des examens uniformes imposés à tous les étudiants de la province par le ministère de l'Éducation du Québec, affirme le Conseil supérieur de l'éducation dans un rapport remis au ministre M. Cloutier et rendu public hier. « L'imposition d'examens de l'extérieur constitue une injustice flagrante à l'égard des élèves », affirme le document, ajoutant que « ce type d'examen unique évalue moins le rendement de l'étudiant que le degré de perspicacité de l'enseignant qui doit prévoir le genre de questions et les points du programme qui seront davantage traités dans un tel examen. » Qualifiant « d'inacceptable » un mode de certification qui repose surtout sur un examen final, le Conseil affirme que l'évaluation doit être « continue » et préparée dans le milieu d'enseignement lui-même. Selon le rapport, c'est le seul moyen valable d'adapter l'enseignement aux besoins des étudiants et de faire une réelle éducation. Au contraire, indique-t-il, le système actuel favorise le « bourrage de crâne », au détriment de la créativité, de l'originalité et de l'éducation véritable qui ne se résume pas à l'acquisition pure et simple de connaissances. Misant sur l'apprentissage individuel et

sur une éducation véritable, le Conseil demande que l'on cesse de soumettre l'enseignement à un examen conçu de l'extérieur pour appliquer plutôt le principe de base de toute saine pédagogie, c'est-à-dire « faire une évaluation qui soit soumise à l'activité éducative. » On fait exactement le contraire, estime-t-il, quand on impose à la grandeur du territoire québécois non plus des programmes-cadres mais de réels catalogues de notions dans le but de permettre des examens provinciaux uniformes. Le Conseil supérieur de l'éducation admet que le ministère de l'Éducation est responsable de la qualité de l'enseignement dans la province mais il précise que cela ne lui donne pas la compétence requise pour évaluer les possibilités de chaque étudiant... Le Conseil affirme que le ministère de l'Éducation ne peut aucunement se substituer aux enseignants ni remplacer le travail individuel de l'étudiant. Il doit donc faire confiance aux hommes en place et favoriser le dynamisme des milieux plutôt que de prendre en main ce qu'il ne juge pas satisfaisant. Au niveau collégial, le Conseil se félicite de l'autonomie laissée à chaque institution même s'il s'inquiète de la valeur de l'évaluation faite à certains endroits <sup>182</sup>. »

D'ailleurs, pourquoi faudrait-il absolument que l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire soit affligé d'un examen imposé d'en haut ? Serait-ce que l'enseignement de l'histoire au secondaire est plus important que celui qu'on dispense au collège et à l'université, et qui est exempté d'un tel examen ? Serait-ce plutôt, au contraire, que l'école secondaire importe moins que le collège et l'université dans le développement de l'élève, et que, par conséquent, il importe peu que le temps de l'élève du secondaire soit consacré à effectuer une démarche historique personnelle plutôt qu'à bachoter ? Serait-ce qu'on jugerait que, dans son domaine, l'enseignant du secondaire n'est pas aussi compétent que celui du collège et de l'université dans le leur ? Mais croit-on sérieusement que des examens communs, quels qu'ils soient, puissent jamais bonifier les mauvais enseignants ? « Les examens, avec ou sans livres ouverts, écrit le responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation, ne peuvent eux aussi améliorer l'enseignement de l'histoire <sup>183</sup>. » En surveillant ce « qui a été transmis par le maître » <sup>184</sup> on obtient seulement que l'enseignant s'efforce de transmettre l'histoire qu'on veut qu'il transmette, au lieu de permettre à ses élèves d'effectuer leur propre démarche historique et d'élaborer, ce faisant, leurs propres connaissances historiques.

Si l'enseignant d'histoire nationale au secondaire n'est pas apte à évaluer lui-même le travail de ses élèves, croit-on qu'il soit capable de les faire travailler efficacement ? Si, depuis peu, on le demandait depuis longtemps <sup>185</sup>, on accorde « 50% des points à la note de l'école et 50% des autres points à la note du Ministère » <sup>186</sup>, est-ce à dire que l'enseignant d'histoire nationale n'est apte à évaluer qu'à demi le travail de ses élèves ? Et pourquoi un examen d'histoire nationale quand les « examens de fin d'année du ministère de l'Éducation ne servent même pas à être admis dans les Cegeps » ? <sup>187</sup> Et pourquoi des examens serviraient-ils à l'admission dans les collèges, quand il n'en est pas dans les collèges pour accéder à l'université ?



Et qu'est-ce qui est si important, après tout, en histoire nationale, pour qu'un examen empêche si peu que ce soit les élèves d'effectuer leur propre démarche historique et trouble le moindrement la paix des enseignants, quand, il n'y a guère, une directive du ministère de l'Éducation disant du thème « Le Québec d'aujourd'hui », commencement et fin de tout enseignement d'histoire nationale : « Comme il reste évident que ce thème n'est pas nettement du domaine de l'histoire et qu'on ne peut s'y engager à fond sans danger, on conviendra que *ce thème n'est pas matière d'examen* <sup>188</sup>. »

On comprend que l'examen du ministère de l'Éducation en histoire nationale, « une majorité substantielle en prône l'abolition » <sup>189</sup>. Mais ce ne devrait pas être pour que « les examens de fin d'année soient préparés par les instances locales ou régionales puis approuvés par le ministère de l'Éducation » <sup>190</sup>, ou, même, pour « laisser la responsabilité de l'examen à chaque école » <sup>191</sup>, à moins qu'on ne veuille signifier par là qu'ils doivent être la chose de chaque enseignant. Car, comme le dit le responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation, « si les examens du Ministère étaient remplacés par des examens locaux préparés par les commissions scolaires elles-mêmes, le problème soulevé ne serait pas réglé pour autant » <sup>192</sup>. On ne ferait que changer le mal de place, et il se pourrait même qu'on empire le mal. On comprend que les enseignants d'histoire nationale réunis en congrès aient refusé de laisser « à chaque commission scolaire la responsabilité de l'examen et que le dit examen soit approuvé par le M.E.Q. » <sup>193</sup>. Si l'enseignement doit être contrôlé, il vaut mieux que le contrôle soit le fait de l'instance la plus éloignée des élèves, car c'est elle qui oblige le moins, donc qui nuit le moins à la démarche historique de chacun.

Il fallait se réjouir du « test qui faisait appel presque exclusivement à la mémoire » <sup>194</sup>, des questionnaires qui ne faisaient « appel qu'à la mémoire et non au sens critique et à la compréhension de l'élève » <sup>195</sup>, de l'examen « qui ne traitait en définitive que de l'action politique » <sup>196</sup>. Et il ne faut pas insister pour que, « dans l'examen du Ministère ... l'accent soit mis sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation des faits » <sup>197</sup>, et qu'il comporte plus de questions traitant « de l'économie et de la société » <sup>198</sup>. Cela fait des examens moins subtils, portant sur une matière plus restreinte, et, partant, pour la préparation desquels on perd le minimum de temps. Au moins !

\*

\*      \*

S'impose-t-il de conclure ?

N'est-il pas évident que c'est de liberté qu'à surtout besoin l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire ? Comme tout enseignement d'histoire, comme tout enseignement sans doute. Parce que c'est de liberté, essentiellement, qu'ont besoin les élèves pour effectuer leur propre démarche historique, sans quoi, à proprement parler, il n'est pas d'enseignement de l'histoire. « ... car cette délicate petite plante (la curiosité

du chercheur), dit Einstein, plus encore que de stimulation, a besoin de liberté ; si on l'en prive, elle s'étiole et meurt »<sup>199</sup>. Et l'enseignant d'histoire nationale, par conséquent, comme tout enseignant d'histoire, comme tout enseignant sans doute, doit pouvoir, en toute liberté, laisser toute liberté à ses élèves d'effectuer leur propre démarche, ayant seulement à les encourager, à les aider dans leur démarche. Et nul, l'enseignant ni personne, ne doit préjuger de ce que les élèves peuvent comprendre et apprendre en histoire nationale, faisant leur propre démarche historique. À moins qu'on ne veuille, à tout prix, leur imposant un savoir qui dépasse leur entendement, qui ne leur dit rien, dont ils ne retiendront rien, qui, donc, ne leur vaudra rien quant à leur formation comme homme et comme citoyen, à moins qu'on ne veuille absolument les empêcher de comprendre et d'apprendre ce qu'ils peuvent. Seul un voyant pourrait définir un programme à la portée et au goût de chacun. Pour avoir tant et tant essayé de le faire dans le passé, on doit commencer de le savoir. Le passé national est si vaste, si divers. Mais il n'y a pas que le passé : il y a aussi l'avenir, il y a le présent surtout, dont il faut enfin se soucier, après les avoir trop longtemps négligés.

S'impose-t-il de conclure ?

N'est-il pas évident que le plus clair de la pédagogie de l'histoire procède de la nature même de l'histoire, de sa méthode même ? On nous l'a dit bien des fois, mais ce fut, chaque fois, pour proposer, pour imposer à l'enseignant, du même souffle, un enseignement en contradiction avec ce beau principe. L'élève a-t-il la possibilité de faire sa propre démarche historique ? Tout est là. Et toute la pédagogie de l'histoire consiste à mettre l'élève à même, autant que possible, d'entreprendre sa démarche historique, de l'effectuer du mieux qu'il peut, d'en tirer autant que possible tous les fruits possibles. Et la méthode miraculeuse de X, et la technique révolutionnaire de Y, et le procédé sensationnel de Z, et les gadgets ultra-modernes, et les ingénieuses stratégies d'apprentissage ? On peut même s'en passer si l'élève a la possibilité de faire sa propre démarche historique. Mais on ne s'en passe pas facilement s'il faut, absolument, faire passer, comme on dit « passer un Québec », cette « matière » qui ne l'intéresse aucunement, qui n'est pas à sa portée. Car, dans ce cas, il faut bien, pour parler le jargon du milieu, « motiver ses élèves ». Du moins essayer. Qu'ils aient l'illusion au moins, grâce à quelque tour de passe-passe, que les passionne cette chose informe, immonde, ce « je ne sais quoi qui n'a plus de nom dans aucune langue », à quoi il faut bien, alors, réduire l'histoire. Il est bon, aussi, que l'enseignant, sous peine de tout lâcher faute de pouvoir croire à ce qu'il fait, s'excite sur toute espèce de trucs tout neufs, qui, au fond, sont de vieux machins usés jusqu'à la corde, pour se convaincre autant que possible que ses élèves comprennent et vont retenir tout cela qu'ils doivent savoir, parce que « c'est dans le programme », et qu'ils peuvent être questionnés là-dessus à la fin de l'année.

S'impose-t-il de conclure ?

L'enseignement de l'histoire nationale a besoin de liberté. Pour que l'élève puisse effectuer sa démarche historique. Pour que l'enseignant puisse l'y aider efficacement. Et

point d'authentique enseignement de l'histoire sans cela. Encore faut-il que l'histoire nationale ait sa place au secondaire. Et l'histoire nationale y a sa place. Et pour la réalité historique à laquelle elle ouvre, et pour la démarche à laquelle elle initie. Et peu importe la valeur de l'enseignement actuel, calomnié, et qui pourrait facilement s'améliorer. Car, quel qu'il soit, quelque chose de l'histoire nationale atteint toujours les élèves. Car les élèves, si peu que ce soit, s'initient à la démarche historique. Histoire dont nul ne niera l'importance pour un Québécois. Démarche dont nul ne contestera la valeur et l'utilité dans la vie de l'esprit, dans la vie quotidienne. Nul doute, l'enseignement de l'histoire nationale en vaut bien d'autres, qui en mènent plus large au secondaire, et dont on ne songerait jamais à contester la place qu'ils y occupent. Et c'est le moins qu'on puisse dire. Sinon, comment expliquer que, dans les écoles secondaires, l'aile marchante, c'est, bien souvent, les enseignants d'histoire nationale, parmi les autres enseignants d'histoire.

Oui, il s'impose de conclure sur cela, car cela, pour inimaginable que paraisse la chose, n'est pas évident pour tout le monde.

## RÉFÉRENCES :

1. Presse canadienne, Port Hope, Ontario, « Après un sondage national qui a duré deux ans, on constate de dangereuses déficiences dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales », *La Presse*, vendredi, 8 décembre 1967.
2. A.B. Hodgetts, dir. *Quelle culture? Quel héritage? Une étude de l'éducation civique au Canada. Le rapport sur le projet de l'Histoire Nationale* (« Série du programme des études » 5, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1968).
3. Pierre Savard, « La formation des maîtres d'histoire au niveau secondaire et collégial », *Le professeur d'histoire*, 1 (novembre 1968) : 43.
4. Gilles Berger, « Histoire nationale : un cours qui répand la terreur », *Le Courrier pédagogique québécois*, 7 (automne 1975), 1 : 62.
5. Guy Frégault, « L'enseignement de l'histoire du Canada (1) », *L'École canadienne*, 20 (novembre 1944), 3 : 117.
6. *Id., ibid.*, 117.
7. Nelson Dubé, « Matière à congrès », *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, 12 (avril 1974), 3 : 8.
8. *Id., ibid.*, 8.
9. Gilles Berger, « Histoire nationale : un cours qui répand la terreur ».
10. Adèle Bélanger, *Portrait-robot de l'élève de 11e année (fille) en histoire du Canada. Enquête* (Mémoire pré-doctoral manuscrit présenté à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, septembre 1971). À l'avenir : Bélanger, *Portrait-robot*.
11. *Id., ibid.*, 12-13.
12. Michel Allard, « Remise en question de l'enseignement de l'histoire du Canada », *Le Courrier pédagogique québécois*, 3 (mars 1972), 4 : 202-203.
13. Bélanger, *Portrait-robot*, 25.
14. *Id., ibid.*, 30.
15. *Id., ibid.*, 40.
16. *Id., ibid.*, 44.
17. *Id., ibid.*, 56.
18. *Id., ibid.*, 65.
19. *Id., ibid.*, 70.
20. *Id., ibid.*, 80.
21. *Id., ibid.*, 88.
22. *Id., ibid.*, 77.
23. *Id., ibid.*, 77-79.
24. *Id., ibid.*, 85-88.
25. *Id., ibid.*, 85.
26. Gilles Pelletier, « L'initiative du professeur face au plan d'études (625) (Document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, mai 1975), 2.
27. Laurent Boivin et Grégoire Goulet, « Sondage auprès des professeurs et des étudiants en histoire nationale » (Document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, Commission Scolaire Régionale Chauveau, avril 1975).

28. *Id., ibid.*, 7.
29. *Id., ibid.*, 7.
30. *Id., ibid.*, 8.
31. *Id., ibid.*, 8.
32. *Id., ibid.*, 13.
33. *Id., ibid.*, 13-15.
34. Robert Specklin, « L'histoire et les intérêts des élèves », *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 12 (15 février 1957), 6 : 54.
35. Luc Savaria, « L'enseignement par fiches à l'École Mgr A.-M. Parent (Histoire, sec. IV) » travail présenté au professeur André Lefebvre dans le cadre du cours de didactique de l'histoire au secondaire, Section d'enseignement secondaire et collégial, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1974), 8-9.
36. Norman B. Massey, *L'image du Canada dans les écoles canadiennes* (Rapport photocopie présenté au Comité des programmes, Conseil des ministres de l'Éducation, 252 ouest, rue Bloor, Suite N1201, Toronto, Ontario, septembre 1971), 1.
37. *Id., ibid.*, 2.
38. Paul-Émile Gingras, « Place aux sciences humaines ! », *Prospectives*, 9 (avril 1973) : 107.
39. Bélanger, *Portrait-robot*, 80.
40. Norman B. Massey, *L'image du Canada dans les écoles canadiennes*, 17.
41. Jean-Pierre Harvey, « Les processus mentaux et l'histoire » (Document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 26 avril 1975), 2.
42. Bélanger, *Portrait-robot*, 39.
43. *Id., ibid.*, 49.
44. *Id., ibid.*, 49.
45. *Id., ibid.*, 56.
46. *Id., ibid.*, 66.
47. *Id., ibid.*, 72.
48. Voir : Gustav Jahoda, « Children's Concepts of Time and History », *Educational Review*, 15 (1963) ; Leo J. Alilunas, « History for Children — Too Much Too Soon », *The Elementary School Journal*, 52 (décembre 1951) ; Pasquale Pucella, *L'histoire au niveau secondaire. Étude sur les attitudes des élèves* (thèse manuscrite présentée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour l'obtention du grade de Ph.D. (Ed.), mars 1972) ; Roy Hallam, « Piaget and the Teaching of History », *Educational Review*, 12 (novembre 1969).
49. Léonard de Vinci, cité par Marcel Reinhard, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes* (« Nouvelle encyclopédie pédagogique » no 32, Paris, Presses Universitaires de France, 1967), 7.
50. Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique* (Paris, Éditions du Seuil, 1966), 44-45 ; cité dans « Histoire 412. Guide méthodologique » (texte photocopie, sans identification de source, Québec, 27 février 1974) ; 4.
51. Léo J. Alilunas, « History for children — Too Much Too Soon ».
52. Michel Allard, « Le temps et l'espace chez les enseignantes de l'élémentaire », 9-11.
53. C. Peter Hill, *L'enseignement de l'histoire. Conseils et suggestions* (Paris, Unesco, 1953), 25.

54. Jacques Desautels, « Le cours d'histoire du Canada : un point de vue », 2 (24 novembre 1971), 7 : 22.
55. *La civilisation française et catholique au Canada. Guide à l'intention des maîtres de 11e année pour l'année 1967-1968. Cours général et scientifique.* (Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire), 122.
56. *Ibid.*, 122.
57. C. Peter Hill, *L'enseignement de l'histoire. Conseils et suggestions*, 25.
58. *Histoire 41. Plan d'études.* (Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, septembre 1970, édition revue et corrigée, septembre 1971, 26).
59. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, 15.
60. *Id., ibid.*, 15.
61. *Id., ibid.*, 10.
62. *La civilisation française et catholique au Canada. Guide à l'intention des maîtres de 11e année pour l'année 1967-1968. Cours général et scientifique*, 122.
63. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (« Cahiers des Annales » no 3, Paris, Armand Colin, 1964), 10.
64. Jean Thibault, [Sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec] (Document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, 1975), 36.
65. *Id., ibid.*, 43.
66. *Histoire 41. Plan d'études*, 3.
67. *Ibid.*, 5.
68. Paul-Émile Gingras, « Place aux sciences humaines », 107.
69. Yves Tremblay, « Un type de travail de recherche en Secondaire IV », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire*, novembre 1972, 22.
70. « Histoire 412. Guide méthodologique ». (Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement élémentaire et secondaire, document de travail photocopie, Québec, 27 février 1974), 18.
71. *Ibid.*, 18-19.
72. *Ibid.*, 18.
73. *Ibid.*, 19-20.
74. André Lefebvre, « Une et trine », *Le Courrier pédagogique québécois*, 5 (mars 1974), 4 : 41-42.
75. Norman B. Massey, *L'image du Canada dans les écoles canadiennes*, 43-44.
76. Fernand De Guise, « La polyvalente Jean-Nicolet : l'enseignement de l'histoire qu'on y dispense », *Le Courrier pédagogique québécois*, 5 (novembre 1973), 2 : 27.
77. Roger Dussault, « Stratégie d'enseignement : l'initiative du professeur en face du plan 625 » (document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, Cap-Santé, mars 1975), 3.
78. Étienne Desmadryl, « Plusieurs manières de lier l'histoire à l'actualité », *Cahiers pédagogiques*, 22 (février 1967), 66 : 138-139.
79. Bruno Deshaies, « L'enseignement de l'histoire nationale au Québec : état de la situation et perspective d'avenir », *Le Courrier pédagogique québécois*, 6 (mars 1975), 4 : 197.

80. Gilles Berger, « Histoire nationale : un cours qui répand la terreur », 65.
81. *Annuaire de l'enseignement secondaire. 01-1975/1976. Cours de formation générale.* (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire), 01-39.
82. « Histoire 43. L'histoire nationale à travers les réalités canadiennes » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, texte photocopie, juin 1976).
83. Jean Thibault, [Sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec], 30.
84. Fernand Lemaire, « Un programme d'histoire pour notre temps », *Cahiers de Clio*, 4 (1965) : 10, cité par Geneviève Racette, « À la recherche d'un programme d'histoire pour Secondaire II : le professeur et le programme », *Le Courrier pédagogique québécois*, 4 (mars 1973), 4 : 188.
85. *Id., ibid.*, 188-189.
86. Marcel Trudel, « Allocution prononcée lors du lancement de *Civilisation et vie quotidienne en Nouvelle-France* et de *Histoire du Canada à partir du Québec actuel* (20 novembre 1973), *Le Courrier pédagogique québécois*, 5 (janvier 1974), 3 : 48.
87. Michel Brunet, *Québec/Canada anglais : deux itinéraires, un affrontement* (Montréal, Éditions HMH, 1968), 44.
88. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. 14-15.
89. A. Bahu, « L'histoire et le présent », *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 12 (15 février 1957), 6 : 86-87.
90. *Id., ibid.*, 87.
91. *Id., ibid.*, 87.
92. *Histoire 41. Plan d'études*, 3.
93. *Ibid.*, 5.
94. *Ibid.*, 5.
95. Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme, et Kathleen Francœur, directeur général, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, aux commissaires et aux syndicats d'écoles, sur la « Mise en vigueur du PLAN D'ÉTUDES No 625 en « Histoire du Canada » dès l'année scolaire 1970-1971 », 13 novembre 1970.
96. *Histoire 41. Plan d'études*, 3.
97. Paul Maréchal, *L'histoire en question. Les voies éducatives.* (Carnets de pédagogie pratique no 336, Paris, A. Colin, 1969) 4, cité par Bruno Deshaies, « Le ministère de l'Éducation et l'enseignement de l'histoire », schéma d'un exposé, texte photocopie, 27 mars 1971, 4.
98. Luc Boisvert, « Le programme d'Histoire 412 répond-il aux intérêts des élèves ? » (Document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation, École polyvalente de Lévis, 16 avril 1975), 10.
99. *Id., ibid.*, 10.
100. Micheline Johnson, propos rapporté par Mariane Favreau, « Sur une recherche de Micheline D. Johnson », *La Presse*, 19 mars 1975, reproduit dans *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, 13 (avril 1975), 3 : 6.
101. Mariane Favreau, entrevue avec Micheline Johnson, « Sur une recherche de Micheline D. Johnson », 6.
102. Micheline Johnson, « Les élèves du secondaire face à l'actualité : Où se situe l'intérêt des élèves ? », 20.

103. Roger Dussault, « Stratégie d'enseignement : l'initiative du professeur en face du plan 625 », 5.
104. Norman B. Massey, L'image du Canada dans les écoles canadiennes, 2.
105. A. B. Hodgetts, dir., *Quelle culture ? Quelle héritage ?*, 94.
106. « Perspectives démographiques au Québec, 1961-1991 », graphique tiré de *Les eaux douces du Québec* (Banque Canadienne Nationale, s.d.), 4, reproduit dans André Lefebvre, *Histoire du Canada à partir du Québec actuel* (Montréal, Guérin, 1973), document 73.
107. « Diminution d'enseignants » ?, *Les Enseignants*, vol. 2, no 7, 12, reproduit dans André Lefebvre, *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, document 1.
108. « Pour employer une main-d'œuvre grandissante, il faudra doubler d'ici 1976 le total des investissements annuels au Québec », *Le Devoir*, 20 avril 1972, 12, reproduit dans André Lefebvre, *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, document 167.
109. Tibor Mende, *Regards sur l'histoire de demain* (Paris, Éditions du Seuil, 1954).
110. Pierre-Henri Simon, *L'esprit et l'histoire. Essai sur la conscience historique dans la littérature du XXe siècle* (Paris, Librairie Arnaud Colin, 1954), 15.
111. Marc Bloch, *L'étrange défaite* (Paris, 1957), 156, cité par Michel Brunet, *Introduction à la discipline historique et méthodologie Hist 400*, 18-19.
112. C. G. Crump, *The Logic of History*, cité par Guy Frégault, « Antiquaires et historiens », 111.
113. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, 15.
114. Fernand De Guise, « La polyvalente Jean-Nicolet : l'enseignement de l'histoire qu'on y dispense », 24.
115. André Lefebvre, *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel. Guide pédagogique* (Montréal, Guérin, 1972), 12.
116. Id., *L'histoire à partir du monde actuel et autres essais de didactique de l'histoire* (Montréal, Guérin, 1975), 27.
117. Micheline Johnson, « La méthode historique au premier cycle du secondaire, *Le Courrier pédagogique québécois*, 5 (janvier 1974), 3 : 20 ; « La méthode historique au second cycle du secondaire », *Le Courrier pédagogique québécois*, 5 (mars 1974), 4 : 30.
118. Id., *ibid.*, 20 ; *ibid.*, 31.
119. Bruno Deshaies, « Commentaire sur diverses approches dans la méthodologie des programmes en sciences humaines », *Le Courrier pédagogique québécois*, 6 (janvier 1975), 3 : 149.
120. Id., *ibid.*, 149.
121. Id., *ibid.*, 149.
122. André Lefebvre, *L'histoire à partir du monde actuel et autres essais de didactique de l'histoire*, 65.
123. Laurent Boivin et Grégoire Goulet, « Sondage auprès des professeurs et des étudiants en histoire nationale », 1.
124. André Lefebvre, *L'histoire à partir du monde actuel et autres essais de didactique de l'histoire*, 65.
125. Id., *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel. Guide pédagogique*, 12.
126. *Annuaire de l'enseignement secondaire 01-1975/1976. Cours de formation générale*, 01-39 ; *Histoire 412. Guide méthodologique*, 10.
127. *Histoire 41. Plan d'études*, 5.
128. « Histoire 43. L'histoire nationale à travers les réalités canadiennes ».
129. Gilles Pelletier, « L'initiative du professeur face au plan d'études » (625), 1.



130. Luc Boisvert, « Le programme d'Histoire 412 répond-il aux intérêts des élèves » ?, 31.
131. André Lefebvre, *L'histoire à partir du monde actuel et autres essais de didactique de l'histoire*, 64-65.
132. *Histoire 210. Initiation à l'histoire. Plan d'études*. (Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1974), 1.
133. *Ibid.*, 1.
134. *Ibid.*, 2.
135. *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 1964, deuxième partie ou tome II, suite, paragraphe 170.
136. Michel Allard, « Recherche de critères pour l'enseignement de l'histoire », dans Michel Allard et André Lefebvre, dir., *L'histoire et son enseignement* (« Cahiers de l'Université du Québec » no 25, Les Presses de l'Université du Québec, 1970), 65.
137. François Blanchet. « L'initiative du professeur face au plan d'études 625 : organisation de l'enseignement » (Document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, École polyvalente Donnacona, 15 avril 1975), 5.
138. Laurent Boivin et Grégoire Goulet, « Sondage auprès des professeurs et des étudiants en histoire nationale », 26.
139. Jean Thibault, [Sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec], 43.
140. Gilles Pelletier, « L'initiative du professeur face au plan d'études » (625), 1.
141. « Cadre général des cours en sciences humaines, option histoire, état de la question sur quelques problèmes relatifs à l'enseignement des sciences humaines », document de travail présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, 21 février 1970), 5, cité par Geneviève Racette, « À la recherche d'un programme d'histoire pour Secondaire II : le professeur et le programme », *Le Courrier pédagogique québécois*, 4 (mars 1973), 4 : 191.
142. Jean Thibault, [Sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec], 31.
143. *Histoire 41. Plan d'études*. 3.
144. *Ibid.*, 5.
145. *Ibid.*, 3.
146. *Ibid.*, 5.
147. *Ibid.*, 5.
148. *Histoire 41. Plan d'études*, 31.
149. *Ibid.*, 31. On alloue 60 périodes à la Nouvelle-France, 80 à l'Amérique du Nord britannique et 40 au Canada Contemporain.
150. Jean Thibault, [Sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec], appendice C. On a aussi voulu consacrer le tiers des leçons à la Nouvelle-France, le tiers aux deux Canadas (1763-1867) et le tiers à Québec-Canada (1867 à nos jours) : Huguette Dussault, directeur de l'enseignement de l'histoire, aux directeurs d'études, aux coordonnateurs régionaux de l'enseignement de l'histoire, aux chefs de la section « histoire » dans l'école, aux professeurs d'histoire (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, août 1968).
151. Yves Tremblay, « Comment on stérilise l'enseignement de l'histoire », *Le Devoir*, 2 août 1972, reproduit dans *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire*, novembre 1972, 18.
152. Cité par Louis Verniers, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale* (Bruxelles, Lamertin, 1933) 18.

153. Antonin Dupont, « Rapport présenté aux commissaires de la C.E.C.M. », *Bulletin de liaison de la S.P.H.O.*, 13 (novembre 1970), 1 : 24.
154. Pierre Savard, « La formation des maîtres d'histoire au niveau secondaire et collégial », 44.
155. *Id.*, *ibid.*, 44.
156. Fernand De Guise, « La polyvalente Jean-Nicolet : l'enseignement de l'histoire qu'on y dispense », 23.
157. Charle E. Silberman, « La refonte de l'enseignement aux États-Unis », *Collège et Famille*, juin 1961.
158. *Histoire 41. Plan d'études*, 26.
159. André Lefebvre, *À propos de l'histoire et des sciences humaines dans l'enseignement élémentaire et secondaire* (Montréal, Guérin, 1971), 172.
160. *Histoire 210. Initiation à l'histoire. Plan d'études*, 1.
161. Raymond Buzzanga, « Stratégies pédagogiques pour l'enseignement de l'histoire dans une situation globale d'apprentissage » (Document de travail manuscrit présenté à monsieur Bruno Deshaies, responsable des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, mars 1975), 19.
162. Société des professeurs d'histoire du Québec, « Examen d'Histoire 412 : position du problème », *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, 14 (novembre 1975), 1 : 57.
163. Michel Brunet, *Québec/Canada anglais : deux itinéraires, un affrontement*, 50.
164. François Blanchet, « L'initiative du professeur face au plan d'études 625 : organisation de l'enseignement », 5-6.
165. Micheline Johnson, « La méthode historique au second cycle du secondaire », 38.
166. Gilles Berger, « Histoire nationale : un cours qui répand la terreur », 63.
167. *Annuaire de l'enseignement secondaire 01-1975/1976. Cours de formation générale*, 01-39.
168. *Histoire 41. Plan d'études*, 3.
169. *Ibid.*, 5.
170. *Annuaire de l'enseignement secondaire 01-1975/1976. Cours de formation générale*, 01-39.
171. *Histoire 41. Plan d'études*, 3.
172. Bruno Deshaies et Kathleen Francœur, « Mise en vigueur du PLAN D'ÉTUDES No 625 en « Histoire du Canada » dès l'année scolaire 1970-1971 ».
173. *Histoire 41. Plan d'études*, 5.
174. *Ibid.*, 5.
175. *Ibid.*, 3.
176. *Ibid.*, 5.
177. *Ibid.*, 5.
178. *Ibid.*, 3.
179. Bruno Deshaies et Kathleen Francœur, « Mise en vigueur du PLAN D'ÉTUDES No 625 en « Histoire du Canada » dès l'année scolaire 1970-1971 ».
180. [Gilbert Vaillancourt], « De l'enseignement de l'histoire au secondaire », 17.
181. *Histoire 41. Plan d'études*, 3.
182. Gilles Provost, « Le CSE suggère d'abolir les examens du ministère », *Le Devoir*, vendredi, 2 mars 1973, 3.

183. Bruno Deshaies, « L'orientation de la recherche dans l'enseignement de l'histoire », *Le Courrier pédagogique québécois*, 4 (mars 1973), 4 : 207.
184. *Id.*, *ibid.*, 207.
185. « Propositions soumises par les ateliers de travail et adoptées par l'assemblée plénière des États Généraux de l'enseignement de l'histoire (mai 1971) », proposition 9, *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire*, juin 1971, 6.
186. Bruno Deshaies, « L'enseignement de l'histoire nationale au Québec : état de la situation et perspective d'avenir », 1964.
187. Yves Tremblay, « Comment on stérilise l'enseignement de l'histoire », 19.
188. *La civilisation française et catholique au Canada. Guide à l'intention des maîtres de 11e année pour l'année 1967-1968. Cours général et scientifique*, 122.
189. René Durocher, « Bilan du Congrès. Programme 74-75 », *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, 12, 4 : 7.
190. « Propositions soumises par les ateliers de travail et adoptées par l'assemblée plénière des États Généraux de l'enseignement de l'histoire (mai 1971) », proposition 9, *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire*, juin 1971, 6.
191. Société des professeurs d'histoire du Québec, « Examen d'histoire 412 », *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, 14 (novembre 1975), 1 : 58.
192. Bruno Deshaies, « L'enseignement de l'histoire nationale : état de la situation et perspective d'avenir », 194.
193. Société des professeurs d'histoire du Québec, « Examen d'histoire 412 : position du problème », 57.
194. Yves Tremblay, « Comment on stérilise l'enseignement de l'histoire », 17.
195. *Id.*, *ibid.*, 19.
196. *Id.*, *ibid.*, 17.
197. Jean Thibault, [Sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec], 44.
198. Yves Tremblay, « Comment on stérilise l'enseignement de l'histoire », 17.
199. A. Einstein, cité par B. Kouznestov, *Einstein*, 27.