

Pour sortir de l'ambiguïté

Micheline Dumont

L'enseignement de l'histoire au Québec

Volume 5, numéro 1, automne 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1063582ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1063582ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique
Comeau & Nadeau Éditeurs

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dumont, M. (1996). Pour sortir de l'ambiguïté. *Bulletin d'histoire politique*, 5(1), 16–30. <https://doi.org/10.7202/1063582ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 1996

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/>

Pour sortir de l'ambiguïté



Micheline Dumont,
Université de Sherbrooke
Département d'histoire et de sciences politiques.

«Je sais pourquoi le pont Champlain s'appelle comme ça: c'est parce qu'il est toujours plein d'autos!» Ainsi s'exprimait une fillette de dix ans, coincée avec ses parents dans un des bouchons systémiques du pont Champlain. Cette anecdote va ravir les esprits superficiels qui croient qu'il est suffisant d'associer le nom d'un personnage avec son rôle historique pour manifester sa connaissance de l'histoire. Presque tous les articles récents que j'ai lus sur l'enseignement de l'histoire commencent par une anecdote similaire (1). C'était le titre de l'article du *Devoir* pour annoncer la Coalition pour la promotion de l'histoire au Québec: «La plupart des gens pensent que Mercier, c'est un pont (2)». Le phénomène n'est pas québécois: tel potache parisien croit que Charlemagne est un lycée. Laura Secord, c'est bien connu, fabrique des chocolats. Bloody mary est un cocktail à la mode. Passons. L'enseignement de l'histoire, est-il besoin de le rappeler, n'a pas pour objectif de savoir que Champlain a fondé Québec ou que la reine Marie Tudor avait été surnommée par ses contemporains «Bloody Mary». Si on n'a que ces ignorances anecdotiques à reprocher aux élèves, on ferait bien de passer à des affaires plus sérieuses. Si on veut aborder les vraies questions, il faut accepter de poser les vrais problèmes. L'enseignement de l'histoire scandalise autant par son absence que par sa présence dans les écoles. Pourquoi? C'est qu'il est au coeur de plusieurs ambiguïtés qu'il convient de déconstruire.

1. L'ambiguïté du mot «histoire»

Au-delà de la polysémie bien connue du mot «histoire», il importe de rappeler cette vérité que Raymond Aron a placée au centre de sa réflexion, il y a un demi-siècle:

«Le même mot, en français, en anglais, en allemand, s'applique à la réalité historique et à la connaissance que nous en prenons. "Histoire", "Hystory", "Geschichte" désignent à la fois le devenir de l'humanité et la science que les hommes s'efforcent d'élaborer de leur devenir (...). Cette ambiguïté me paraît bien fondée; la réalité et la connaissance de cette réalité sont inséparables l'une de l'autre d'une manière qui n'a rien de commun avec la solidarité de l'objet et du sujet. (...) La conscience du passé est constitutive de l'existence historique. L'homme n'a vraiment un passé que s'il a conscience d'en avoir un, car seule cette conscience introduit la possibilité du dialogue et du choix. Autrement, les individus et les sociétés portent en eux un passé qu'ils ignorent, qu'ils subissent passivement. Ils offrent éventuellement à un observateur du dehors une série de transformations, comparables à celles des espèces animales et susceptibles d'être rangées en un ordre temporel. Tant qu'ils n'ont pas conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils furent, ils n'accèdent pas à la dimension propre de l'histoire (3).»

Quarante ans plus tard, Michelle Perrot affirmait, dans sa préface à *Une histoire des femmes est-elle possible?*:

«On rappellera d'abord cette banalité: les deux sens du mot "histoire". Il désigne tantôt les événements, ce qui se passe ou ce qui a été; tantôt le récit qu'on en fait, l'histoire écrite, l'histoire comme discipline. C'est cette seconde acception qui est ici visée: est-il possible d'écrire l'histoire d'une catégorie de sexe, en l'occurrence, les femmes? Ce qui suppose qu'on donne un contenu positif à la première définition: il y a des événements propres aux femmes, il se passe quelque chose qui les concerne particulièrement (4).»

Jacques Le Goff vient renchérir dans les entretiens qu'il a livrés à Marc Heurgon:

«La difficulté vient du double sens du mot histoire en français: l'histoire, c'est d'abord la discipline historique, l'historiographie et cela, c'est notre métier; mais c'est aussi le déroulement des événements que l'historien essaie d'expliquer à travers sa discipline. C'est tout à fait différent, par exemple, de la physique: il n'y a pas une réalité objective qui s'appelle la physique; ce qui existe, c'est le monde, l'univers, et la physique est une discipline qui s'occupe des mécanismes de l'univers. Tandis qu'en histoire, il y a double sens qui amène souvent des confusions (...)» (5).

Ces trois citations me permettent de poser un problème fondamental: si la réalité historique constitue un en-soi objectif et incontournable, sa connaissance pose de redoutables problèmes. D'abord parce que cette réalité n'est pas reproductible: les ambitions positivistes des historiens du siècle dernier ont fait long feu, de même que les nouvelles aspirations scientifiques que semblait promettre la quantification en histoire. Ensuite, la perception de cette réalité est multiforme, et les différents acteurs ont forcément (et heureusement) des points de vue différents. Mieux, certains acteurs sont en mesure d'imposer une interprétation souvent dite «officielle», ce qui a été le cas, surtout, de la version européenne moderne. Cette connaissance se trouve donc continuellement suspecte et soupçonnée par les uns et les autres. Enfin, l'histoire-connaissance est un discours sur la réalité historique, discours dont les balises ont évolué depuis sa lointaine naissance à l'époque d'Hérodote et de Thucydide; discours dont on vient à peine, d'ailleurs, de prendre acte. Un exemple entre plusieurs: la tradition androcentrique de l'histoire a pu être critiquée par les historiennes de l'histoire, lorsqu'elles ont posé les femmes comme sujets de l'histoire, ce que personne ne s'était avisé de faire avant elles.

La réalité historique est donc inaccessible et en quelque sorte inconnaissable. Et pourtant sa connaissance est jugée indispensable, en dépit de l'aura idéologique qui lui colle à la peau. Toutefois, les signes extérieurs de cette connaissance sont presque tout le temps des miettes de la réalité historique objective, [Frontenac est un gouverneur de la Nouvelle-France, Mercier est un premier ministre du Québec, etc.], miettes qui ne présentent, en soi, qu'un objet d'étude sans intérêt. L'histoire, c'est bien autre chose. Allons plus loin.

2. L'ambiguïté de l'ambition d'objectivité

Les étudiants et les étudiantes qui arrivent à l'université pour étudier l'histoire ne sont guère familiers avec ce type de réflexion. Je l'expérimente année après année, dans le cours de théorie de l'histoire qui figure au programme de mon département (6). Pour les jeunes qui s'orientent en histoire, l'histoire est une réalité complexe qu'ils souhaitent mieux connaître et mieux comprendre. Très souvent, ils en ont une conception traditionnelle, liée à la pratique de l'histoire politique: «L'histoire, c'est rien que des dates»! La plupart découvrent avec passion les avenues, pour eux nouvelles, de l'histoire sociale ou de l'histoire culturelle. La pensée critique ne leur est pas familière pas plus que la connaissance de l'historiographie. La découverte de la méthode historique les met au fait de la suspicion qu'il convient d'avoir

pour tous les documents historiques et pour leurs conditions de production. L'ethnocentrisme de la tradition historique de l'Occident les stupéfie. Et souvent, la découverte des unes et des autres les plonge dans le désarroi. À quelle prétention scientifique peut donc souscrire cette discipline qui ne peut rien établir avec certitude: ni son objet, ni sa méthode, ni ses résultats? Ils se contentent avec mélancolie de la définition de Charles Samaran: «L'histoire est une science difficile condamnée à n'atteindre que par des chemins malaisés, une vérité toujours relative»(7). Ils confondent objectivité et impartialité. Ils ignorent ce que représente la subjectivité, implication nécessaire et incontournable du sujet dans le savoir. Comme le dit André Ségala:

«Le savoir dépend des qualités du sujet, de ses connaissances, de son habileté technique, de ses valeurs, de sa volonté, bref, de sa personnalité. Cette personnalité, elle-même, est conditionnée par l'époque et le milieu. La qualité de la subjectivité dépend de la qualité du sujet. Dans les sciences de la nature, la recherche et la vérification expérimentales, l'application de mesures et de formules mathématiques ont beaucoup réduit la part de la subjectivité. En histoire, et en général dans les sciences de l'homme, la personne du sujet demeure prépondérante dans l'élaboration du savoir. Est-ce une tare? L'objectif de l'histoire n'étant pas la résurrection du passé mais la représentation présente de ce passé, la relation du sujet et de l'objet est l'histoire même. La richesse du savoir historique dépend de la richesse du sujet. Loin de l'appauvrir, la multiplicité des sujets et des points de vue enrichit la connaissance historique. La subjectivité du savoir historique ne doit pas être honteuse ou voilée. Au contraire, il faut la déclarer. Elle est un élément du savoir. C'est cela, l'objectivation de la subjectivité. Objectivité et subjectivité ne sont donc nullement contradictoires. Elles ont l'une et l'autre une part légitime et féconde au savoir historique (8).»

Si on avait réfléchi sérieusement sur cette question, on se serait épargné bien des débats inutiles: débat sur l'histoire officielle, sur le manuel d'histoire unique au Canada, sur l'esprit international, sur le patriotisme, [dernier refuge des scélérats selon les uns; antidote contre les nationalismes selon les autres, allez savoir!]; sur les rapports inhérents de l'identité collective avec le passé. Cette réflexion semble même hors de la portée de la majorité des journalistes qui font leur tarte à la crème de l'objectivité! Mais cette réflexion est surtout trop difficile pour les clientèles scolaires à qui sont destinés les cours d'histoire. Elle l'est même parfois, pour les enseignants qui la dispensent puisque plusieurs d'entre eux n'ont pas reçu la formation requise pour dispenser cet enseignement. Or, entre l'histoire-connaissance (et non pas

l'histoire-réalité) à enseigner et les élèves qui l'étudient, on trouve l'inévitable courroie de transmission: le manuel d'histoire. Ici encore, l'ambiguïté est présente.

3. *L'ambiguïté des manuels et des examens*

L'analyse idéologique des manuels scolaires est un créneau fort fréquenté, et cela depuis au moins un demi-siècle (9). Les manuels sont porteurs de stéréotypes ethnocentriques, nationalistes, sexistes, racistes, religieux, etc. Au premier rang des accusés figurent toujours les manuels d'histoire. Les bibliographies d'études sur cette question sont interminables, et finalement peu instructives. Je ne veux pas ici faire le point sur cette question qui a déjà trop occupé les esprits. Je veux réfléchir sur la fonction même du manuel scolaire, dans un contexte d'apprentissage scolaire.

«La science, sauf peut-être dans les manuels scolaires qui sont, par nécessité pédagogique, toujours dogmatiques, n'offre jamais ce visage de certitude et d'objectivité absolues» (10). Je tire cette citation d'un manuel d'épistémologie générale dont le contenu est entièrement axé sur les sciences dites exactes. Et j'en retiens cette affirmation en apparence anodine: «les manuels scolaires sont dogmatiques par nécessité pédagogique». Justement. C'est ce nécessaire dogmatisme pédagogique qui vient brouiller toutes les pistes. Je ne voudrais pas reprendre ici l'analyse que proposait naguère Christian Laville, mais je ne résiste pas à l'envie de le citer:

«Le récit (historique) est linéaire, continu, (...) il procède du plus ancien au plus récent, à travers une filiation simple de causes en conséquences. Ainsi il légitime l'aboutissement présent et en démontre l'état supérieur. Qui voudrait y toucher ensuite ? C'est un récit complet, achevé, fermé sur lui-même. Le passé y paraît établi une fois pour toutes par des spécialistes, les auteurs. Ce qui est fait est fait, enseigne-t-il implicitement, n'y revenons pas. L'élève risque de retenir que le passé est intouchable, qu'on peut le contempler, s'en inspirer, mais pas le questionner. Comme le présent, penseront certains. C'est aussi le récit "vrai" des faits "vrais", qu'il faut savoir. Il suggère à l'élève que, pas plus qu'on ne peut agir sur l'histoire, on ne doit en tenter une lecture personnelle. Et tant pis pour la pensée critique! Et en avant la passivité, devant le manuel d'aujourd'hui, le journal, la télé, le politicien de demain... Car la structure du manuel dicte une attitude mentale: celle du consommateur de connaissances; et un modèle de pensée: celui de la croyance en la vérité révélée et "exclusive» (11).

On a tenté au Québec, durant une quinzaine d'années de se passer de manuels. Dans la fièvre libertaire des années 1970, le manuel était vu comme un dictateur qui contribuait à bourrer le crâne des élèves. En lieu et place, les photocopieuses ont proposé un sous-produit construit selon les modes pédagogiques successives qui ont déferlé dans les écoles, [l'histoire par thèmes, l'histoire locale, l'enseignement par objectifs, l'histoire diachronique, etc.], sous-produit qui avait tous les défauts des manuels et aucune de leurs qualités ! Depuis, des manuels nouveaux ont été proposés, qui se permettent même de proposer des savoirs expérientiels [expérimenter la critique de document, discuter, faire des enquêtes historiques, comparer des interprétations, etc.]. On ne s'est d'ailleurs pas privé d'en publier: on en compte une vingtaine uniquement pour le niveau secondaire. Leurs objectifs sont clairement exposés et il est le plus souvent difficile d'y trouver une quelconque intention idéologique. Mais les manuels proposent un contenu, et c'est ce contenu qui fait problème. Car c'est lui qui sera appris, et mesuré par les examens. Malgré les prouesses des services d'évaluation du ministère, on n'est pas encore parvenu à pouvoir mesurer, par un examen constitué de questions dites «objectives», les beaux objectifs de formation qui figurent dans les programmes. Car l'enseignement, à tort ou à raison, appelle la mesure des apprentissages, l'examen. Qui dit examen dit contenu, «la définition du domaine», comme l'exprime le jargon ministériel. Dans ce contenu figurent des faits dits «objectifs», qui sont pointés du doigt quand les élèves les ignorent. Certains groupes dénoncent l'absence de certains faits qui n'ont pas été retenus dans la séquence. D'autres déplorent l'absence [ou la présence] de certains personnages, c'est selon. Certes, l'histoire-connaissance, on le sait, se construit avec des faits, des personnages, des dates, comme une maison se construit avec des pierres. Mais une liste de faits, de dates et de personnages ne constitue pas l'histoire, par plus qu'un tas de pierres ne constitue une maison. (Je crois que je plagie ici un grand historien français dont le nom m'échappe). L'histoire-connaissance, c'est le sens, c'est la mise en perspective, c'est le choix qui est effectué à partir des éléments de l'histoire-réalité. Le manuel propose une perspective, celle que les auteurs ont choisie, habituellement avec prudence. Mais l'élève apprend une réponse. Et le plus souvent, une réponse à une question qu'il ne s'est pas posée. On ne réussira jamais à sortir de cette ambiguïté.

Car est-il possible de mesurer le sens? la perspective? Le choix? Au bout du compte, on finit toujours par mesurer des éléments de connaissance, comme en font l'expérience les profs d'histoire qui s'efforcent de construire des examens objectifs qui dépassent les deux premiers degrés de la taxonomie de Bloom (les connaissances et la compréhension), en tentant de mesurer

l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Les élèves, qui veulent toujours trouver la bonne réponse, mémorisent de nouveaux types de réponse, mais au bout du compte, endossent le point de vue adopté par le manuel comme une vérité intangible.

Et si d'aventure, un manuel tente autre chose, il se trouve toujours quelqu'un pour protester. Dans un colloque récent, une collaboratrice de *Cité libre*, Monique Nemni, s'est insurgée contre le fait que, dans un manuel, on propose aux élèves une discussion: «Faut-il célébrer le premier juillet?» (12). Et pourtant, cette question est beaucoup plus riche d'enseignement que l'information «objective» de la date de la Confédération. Il faut ne pas connaître le milieu scolaire pour s'insurger contre une telle question qui va soulever les passions dans n'importe quelle classe canadienne ou québécoise. Par contre, un cours sur les causes de la Confédération est presque certain de susciter l'ennui et l'apathie.

Il faudrait aussi noter que ce débat sur le contenu des manuels n'est pas une spécificité canadienne ou québécoise. Les discussions sont colossales, en ce moment aux États-Unis, sur la révision récente des manuels d'histoire, révision qui est contestée par la Droite américaine et jugée indispensable par les comités qui tentent de l'imposer (13). S'agit-il de rectitude politique ou de cohérence historique ? En France, on se dispute depuis une décennie sur l'apparition de nouveaux contenus plus thématiques ou moins événementiels, ou plus régionalistes, ou moins identitaires, qui ont remplacé la cohérence qui a caractérisé le contenu notionnel de l'histoire de France entre 1880 et 1950 (14). «Une pédagogie autoritaire, au service d'un régime sûr de lui-même s'en portait garante. Mieux, de servante, l'histoire devenait maîtresse; elle présidait à une entreprise d'unification culturelle, fondement de l'unification nationale (15)». C'est quand on s'est aperçu que l'école en général et l'enseignement de l'histoire en particulier était une machine à fabriquer des citoyens et des citoyennes d'un État-nation incontesté, parce que politiquement incontestable, et qu'on s'est mis à remettre en question cet état de fait au nom des différents sujets de l'histoire [immigrants, exclus, femmes, minorités, ex-colonisés, etc.], que tous les manuels d'histoire sont devenus contestables. Les manuels français n'ont pas encore trouvé le ton pour expliquer l'époque de la collaboration avec les Nazis ou la guerre d'Algérie. Les différents groupes d'appartenance se disputent sur la signification à donner à Jeanne d'Arc ou à la Révolution française. Marc Ferro parlait naguère à ce sujet de «guerre civile»! (16) Au Québec le débats sont tout aussi chauds. Comment parler «objectivement» de la conquête, des rébellions de 1837-1838, du gouvernement de Duplessis, du rôle de l'Église,

du chanoine Lionel Groulx, des événements d'octobre 1970, des deux référendums (1980, 1995)? Souvent, ce sont les auteurs de manuels que l'on chicane. Mais les élèves, eux, ont toujours été coupables de ne pas apprendre les réponses inscrites dans les manuels. Ce qu'on néglige, c'est qu'ils les ont apprises, mais qu'ils les ont oubliées.

Enfin, si ces exemples ne suffisent pas, je renvoie les lecteurs et les lectrices aux enquêtes menées par Marc Ferro sur L'Histoire enseignée aux enfants à travers le monde (17). Quelle histoire enseigner? Personne ne réussira jamais à répondre sereinement à cette question car l'histoire est sous surveillance.

Par contre, un enseignement de l'histoire qui ouvre à l'esprit critique et à la confrontation des idées risque de produire moins de connaissances dites objectives. Il faut peut-être choisir entre la mémorisation et la formation: les deux processus ne produiront jamais les mêmes effets. Aux États-Unis, un étudiant universitaire qui ignore la date de naissance de Washington est consi-déré comme un cancre. Entre nous, l'information n'a guère d'utilité formatrice!

4. L'ambiguïté de nos souvenirs

Dans ce débat, il faut avoir aussi le courage de remettre en question les propos des thuriféraires ou des contempteurs de l'enseignement de l'histoire. Ce débat se construit le plus souvent sur des affirmations bien approximatives. Les journalistes, les parents, les intellectuels, les chercheurs, les historiens croient-ils que les informations qu'ils possèdent maintenant sont le résultat des apprentissages qu'ils ont faits à l'école? Dans ces conditions, comment se fait-il qu'ils aient oublié toutes les informations de chimie, de trigonométrie, de physique, de biologie qu'ils avaient apprises en même temps? Ne faut-il pas prendre en compte que les apprentissages initiaux n'ont produit de résultats si durables que parce que les personnes [les journalistes, les intellectuels, les chercheurs, les historiens] ont été mises en situation de revoir et répéter les informations plusieurs années. On se leurre grandement si on croit que c'est l'école qui a produit les informations que les adultes possèdent maintenant. Les universitaires, les journalistes qui se plaignent de la médiocre qualité de l'enseignement de l'histoire dans les écoles feraient bien d'aller passer une semaine dans une polyvalente. Ils y apprendraient un peu d'humilité et beaucoup d'admiration pour les enseignants et les enseignantes qui y travaillent depuis 25 ans!

Par ailleurs, pourquoi voudrait-on que les adolescents et les adolescentes tiennent l'histoire en haute estime pendant que toute la société voue un mépris global et organisé envers les sciences humaines? La réussite en histoire a-t-elle déjà ouvert une porte dans un programme collégial ou universitaire? L'histoire est-elle un divertissement ou une discipline scientifique dans les productions récentes des médias?

On se leurre aussi avec des déclarations sur le niveau qui baisse. Dans leur ouvrage *Le niveau monte*. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Baudelot et Establet reproduisent en série, vingt-sept citations d'inspecteurs généraux, qui de 1988 en remontant jusqu'à 1820, déclarent avec tristesse que le niveau des résultats d'examen a baissé sur les années précédentes (18). Strictement parlant, le niveau de 1820 aurait été supérieur à celui de 1988. Allons donc! La vérité est que nous n'avons aucune mesure précise pour évaluer les connaissances des générations passées. Si cet instrument est possible pour la mesure de connaissances en orthographe ou en calcul (de nombreuses expériences ont été tentées et ont conclu justement, ou à la stabilité des connaissances, ou à leurs progrès) il est par contre impossible à construire en histoire car la reprise, par des générations actuelles, d'un examen administré par exemple il y a trente ans, ne permettrait pas de comparaisons exactes. En effet, le contenu de l'histoire enseignée est continuellement en changement. Sans compter l'impossibilité pour les élèves des générations passées de répondre à des questions concernant les événements récents! Et surtout, la conception même de l'histoire et de son enseignement évolue continuellement. Honnêtement, je ne voudrais pas que les élèves d'aujourd'hui soient tenus de rédiger une dissertation sur le thème suivant en histoire de la Nouvelle-France: «Par la croix, la charrue et l'épée!», prouesse que j'ai accomplie en l'an de grâce 1956.

Les connaissances historiques des étudiants de naguère étaient-elles tellement vivaces? Il faut d'abord faire la part des clientèles scolaires. Sur le simple plan du nombre, la situation présente est meilleure ne serait-ce que parce que tous les adolescents sont à l'école, ce qui n'était pas le cas il y a trente ans (19). Des enquêtes en France ont permis de constater que parmi une population rurale, pourtant soumise à la scolarisation systématique, l'interprétation scolaire du temps national n'a pas tenu. On trouve des laissés-pour-compte de l'histoire. Des confusions s'établissent entre deux événements importants reliés aux deux guerres mondiales, sorte de syncrétisme historique qui mélange les souvenirs scolaires, la mémoire collective et les mémoires individuelles ou familiales (20). Une recherche de Jocelyn Létourneau vient de démontrer que les résultats des recherches

universitaires des vingt dernières années n'ont influé en rien sur la perception que les jeunes gens qui arrivent à l'université proposent de l'évolution récente de la nation québécoise (21).

La vérité est que, par de nombreux indices objectifs, la connaissance de l'histoire s'est approfondie aujourd'hui: nombre d'ouvrages publiés, nombre de revues savantes, nombre de thèses et de mémoires présentés dans les universités; nombre absolu d'élèves qui fréquentent les écoles secondaires, les collèges et les départements d'histoire des universités; nombre de manuels d'histoire en usage, variété et abondance du matériel didactique en circulation, compétitions nationales ou locales. Paradoxalement et en même temps, les fameuses connaissances dites objectives des élèves semblent en voie de disparition: connaissance des dates, des personnages et des événements; par conséquent, manque de balises chronologiques. Mystérieusement, ces mêmes groupes scolaires sont parfois capables de mémoriser les noms, les numéros de dossards, les équipes de dizaines de sportifs (hockey, baseball, etc.), aux noms souvent étrangers sans aucune difficulté ou les noms des groupes de chanteurs rock. Ce n'est donc pas la mémoire qui est en cause. Où est le problème?

5. *L'ambiguïté du curriculum*

Ici, les causes sont plus faciles à détecter. Dans les années 1970, il était de bonne guerre d'accuser les autorités en place qui auraient volontairement marginalisé l'enseignement de l'histoire. Michel Brunet affirmait en 1976: «...les dirigeants de notre système d'enseignement ont presque éliminé l'histoire des programmes d'étude. (...) Depuis que les recherches ne permettent plus de l'embellir [le passé], plusieurs semblent avoir conclu qu'il valait mieux l'enterrer»(22). Alfred Dubuc renchérisait l'année suivante: «On a cessé d'enseigner l'histoire, non seulement parce qu'on craignait que l'histoire nationale du Québec n'ouvre une brèche dans l'unité canadienne, mais aussi, et peut-être davantage, parce que les nouveaux courants d'histoire socio-économique risquaient de mettre en brèche la domination bourgeoise de la société. C'est une conspiration de tous les pouvoirs qui a soustrait la quasi-totalité des enfants québécois à l'enseignement de l'histoire depuis le milieu des années soixante» (23). C'est devenu un lieu commun d'énoncer de telles déclarations. Il faut noter toutefois qu'on n'a jamais trouvé une seule preuve écrite de ces graves accusations. Comme je l'expliquais, à l'instar d'une analyse du Mouvement National des Québécois, à la fin des années 1970, ce sont des mesures administratives qui sont à l'origine de la situation (24). La réalité est en effet plus banale.

C'est le Comité catholique lui-même qui a condamné les manuels d'histoire en usage au primaire, en 1967, comme contraires aux principes de la nouvelle catéchèse. Pour ainsi dire, le Comité a fait disparaître cet enseignement de ce niveau d'études, car la condamnation n'a été accompagnée d'aucun produit de remplacement. Mais c'est aussi la lenteur à concevoir de nouveaux programmes: il a fallu attendre 1980. Et c'est surtout l'impuissance chronique du MEQ à imposer l'enseignement des programmes qu'il avait conçus: *Les Sciences humaines au primaire*, qui a aggravé la question. On se trompe quand on accuse les pédagogues ou les programmes. Lorsque 65% des écoles n'enseignent pas un programme, c'est cette infraction au règlement qu'il faut dénoncer, et non pas le programme, puisqu'il n'est pas enseigné. On peut croire aussi que l'expression «Sciences humaines» doit être remplacée par les enseignements spécifiques qui constituent le programme: Histoire, Géographie et Étude du milieu. Le simple fait de voir figurer sur le bulletin scolaire le mot Histoire pourrait alerter les parents, les institutrices et les directeurs d'école. La plupart n'ont pour ainsi dire pas encore saisi que les Sciences humaines comprenaient de l'histoire, de la géographie et des rudiments de quelques sciences sociales greffées à l'étude du milieu. Le contenu est là. Les manuels aussi. Ils n'attendent qu'à être enseignés. L'histoire peut s'enseigner au niveau primaire ailleurs que dans les manuels de Guy Laviolette et autrement que par la mémorisation des dates. Il faudrait commencer par se convaincre de cette vérité élémentaire.

Au secondaire, c'est l'optionnalité des matières, la lourdeur de la grille-horaire, les profils d'entrée au cégep, qui sont responsables de la réduction de la place de l'histoire entre 1965 et 1980. Mais les réactions ont été vives et importantes. L'histoire nationale est redevenue obligatoire au secondaire depuis 1974, il y a 22 ans! Et, depuis 1982, l'histoire est obligatoire durant deux années du cours secondaire. Certes, c'est peu, mais l'histoire est enseignée. Malgré tout, on continue de croire, dans de nombreux milieux, qu'elle n'est pas enseignée. Mais le statut de la discipline est mesuré par sa présence dans la grille-horaire. L'histoire ne fait pas le poids face aux disciplines-reines qui déterminent le profil d'entrée au cégep ou à l'université. Une matière qui ne figure pas à chaque année du programme scolaire n'est pas jugée importante. Une discipline qui ne figure sur aucun profil d'entrée du cégep n'est pas choisie. Et surtout, sur le plan pédagogique, les programmes sont trop copieux: on a voulu couvrir en deux années, un contenu qui en prendrait facilement le double! De même, la mémorisation n'est plus exigée des élèves. Et pourtant on continue d'évaluer les connaissances des élèves sur des traces de mémoire! Et enfin, pourquoi persiste-t-on à faire enseigner l'histoire par des enseignants qui n'ont pas la préparation voulue?

Et pourtant! S'est-on avisé que depuis 1978, les élèves du secondaire participent par centaines au «Concours Lionel-Groulx» organisé par la Société des professeurs d'histoire du Québec? Un peu partout on organise des expositions, des pièces de théâtre, des voyages en Grèce ou en France, des enquêtes auprès des personnes âgées, etc. Je voudrais citer ici une expérience personnelle. J'étais interrogée par une très jeune journaliste sur mes recherches en histoire des femmes. Son ignorance semblait totale. Et pourtant, en parlant avec elle, je découvrais que cette jeune femme, ancienne «bollée» de son école, avait participé au «Concours Lionel-Groulx» sur l'Histoire des femmes, il y avait cinq ans à peine, et elle avait lu plusieurs de mes livres. Mais elle avait tout oublié. Que devais-je conclure? Que les apprentissages de l'école secondaire ne peuvent pas s'enraciner s'ils ne sont pas poursuivis aux niveaux supérieurs.

Au niveau collégial, la situation est beaucoup plus dramatique: 15% à peine des élèves choisissent l'histoire. Par conséquent, l'apprentissage obligatoire de l'histoire au secondaire, n'étant pas appuyé sur des éléments notionnels qui auraient été entrevus au primaire, et surtout n'étant pas approfondi par des études subséquentes au collégial, n'a aucune chance de prendre racine. Et pourtant, c'est à cet âge critique de 17 et 18 ans que l'enseignement de l'histoire est le plus nécessaire parce que les étudiants ont enfin atteint le degré de maturation intellectuelle qui permet la pensée formelle, base de la véritable pensée historique. Qui a décrété que les futurs professionnels de notre collectivité pouvaient être dispensés de l'enseignement de l'histoire? Ici, les profils d'entrée à l'université ont un effet dévastateur. Ici aussi, les disciplines qui n'ont pas une utilité immédiate sont mises de côté.

On pourrait ajouter à ce réquisitoire ce qu'on pourrait appeler la fureur commémorative qui caractérise cette fin de millénaire: 1989, 1992, 1995 [pour ne mentionner que les épisodes internationaux les plus célèbres: Révolution française, découverte de l'Amérique, Hiroshima (25)]. Ces activités ont ravivé de douloureux débats historiographiques. Les spécialistes ne peuvent dissimuler longtemps leurs positions idéologiques. S'est-on interrogé sur la signification de ces anniversaires? Le grand public en retient une chose: l'histoire, ce n'est pas très rigoureux; on nous a enseigné des bêtises à l'école.

Car l'histoire est aussi devenue une marchandise, un produit de consommation rapide, qu'on déguste au hasard de ses vacances ou en zappant devant l'écran de télévision. La prolifération des parcs historiques, des musées, des lieux historiques a transformé l'histoire en nourriture que l'on consomme en capsules, en pièces détachées. Le public achète ou fréquente avidement, mais l'histoire se

retrouve ainsi privée de ses grandes lignes directrices et de ses éléments d'explication fondamentaux. L'histoire souffre ainsi d'être trop ennuyeuse à l'école et trop amusante en dehors de l'école. Que doit-on conclure?

6. Conclusion

Si l'histoire se porte mal à l'école, c'est sans doute qu'elle n'a plus une place claire, ni à l'école, ni dans la société, ni dans la conscience collective. D'une part, l'étude de l'histoire est exigeante, mais elle n'ouvre aucune porte dans les avenues éducatives. Les responsables auront beau proclamer son importance, les élèves, eux, entendent surtout le double message qui place les sciences humaines au bas de la hiérarchie des disciplines scolaires. Ensuite, à côté du cinéma, de la télévision, de la littérature, des reportages, l'histoire scolaire fera toujours pauvre figure. Dans le tumulte tonitruant des messages médiatiques de toutes sortes, le professeur d'histoire joue du piccolo; son message n'a guère de possibilité de percer. Enfin, l'histoire n'est plus seule à exercer son magistère souverain sur la nation. Les autres sciences humaines proposent maintenant leurs messages qui ont tout l'attrait de la nouveauté. Certes, autant pour le développement de la pensée critique que pour la construction de l'identité collective, elle sera toujours indispensable. Mais comment maintenir l'équilibre entre les deux propositions? Au fond, on se retrouve toujours avec les deux prétentions contradictoires de l'enseignement de l'histoire:

«Il y a en effet deux versions successives au coeur des plaidoyers en sa faveur, une où il semble servir l'intérêt des élèves, une autre où il semble servir l'intérêt des adultes. (...) Dans la première de ses rationalisations, l'enseignement de l'histoire propose des connaissances pour la construction desquelles, par principe, tous les groupes sont examinés à la même aune, il développe l'esprit critique, l'aptitude à s'informer, il prépare à une certaine intelligence du mouvement des sociétés. Personne autonome et futur citoyen, l'élève en sera mieux armé pour des décisions individuelles et communes encore à venir. Dans la seconde, l'enseignement de l'histoire socialise les enfants, fonde leurs identifications sur des récits particuliers, les attache affectivement à des groupes, leur fait sentir où sont leurs causes d'appartenance et les bonnes causes en général. (...) Cette curieuse «duplicité» est un secret de Polichinelle; voilà une vérité sue, en fait, de tous, mais régulièrement oubliée, maquillée ou tue. C'est que les deux argumentations se minent réciproquement alors qu'on voudrait capitaliser sans gêne les prestiges et les ressorts des deux références à la fois, et pallier les faiblesses de chacune par les avantages de l'autre.» (26)

Faut-il déclarer forfait? Au contraire. Il faut plonger dans l'ambiguïté, la regarder en face, et la mettre au centre de nos objectifs d'enseignement. La prendre en compte, c'est se situer dans l'indispensable perspective critique qui est aussi indispensable à l'histoire-connaissance que l'air est nécessaire à la vie. Quant à l'histoire-réalité, elle restera toujours là, partiellement inaccessible, prêtant le flanc à tous les discours, mais offrant son bagage inépuisable de questions passionnantes. Quant à la problématique objectivité, il faut la remplacer par l'indispensable subjectivité qui colore tous les discours, même ceux des multiples pratiques dites scientifiques. Si l'école n'enseigne pas la vanité de l'objectivité humaine, elle a failli à sa mission.

Il est plus que temps de se débarrasser des images d'Épinal qui colorent nos souvenirs de l'enseignement de l'histoire de naguère. L'histoire est exigence, interrogation, rapport central entre l'aujourd'hui et le passé. Tant mieux si plusieurs groupes interrogent le passé. Tant mieux si l'interprétation hégémonique d'un groupe n'est plus possible.

Notes

1. Voir l'article de *L'Actualité*, de mars 1996: «L'école: zéro en histoire», de Micheline Lachance.
2. *Le Devoir*, 30 mai 1996, p. A-8.
3. R. Aron, *Dimensions de la conscience historique*, Plon, 1961, p. 5. Ce texte a été écrit en 1946 pour la *Chamber's Encyclopaedia*.
4. M. Perrot, «Préface», *Une histoire des femmes est-elle possible?*, Rivages, 1984, p. 7.
5. J. Le Goff, *Une vie pour l'histoire*, La Découverte, 1996, p. 242.
6. Ce cours a pris différents titres: *L'histoire aujourd'hui*; *L'Histoire hier et aujourd'hui*; *L'Histoire miroir de son époque*.
7. C. Samaran, *L'histoire et ses méthodes*, La Pléiade, p. vii.
8. A. Ségal. Texte miméographié. 1992.
9. Christian Laville le souligne dans son article «Le manuel d'histoire. Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante», dans *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, textes réunis et présentés par Henri Moniot, Peter Lang, 1984, p. 77-91. Voir note 1.
10. M. C. Bartholy, J.P. Despin et Gérald Grandpierre. *La Science. Épistémologie générale*, Magnard, 1978, p. 12.
11. C. Laville, *Le manuel...*, p. 79-80.
12. Dans une communication orale au récent congrès de l'ACFAS organisée par Desmond Morton: «L'enseignement de l'histoire dans les écoles».
13. Voir quelques articles récents dans les quotidiens: *La Presse*, 1 novembre 1995; *Le Devoir*, 16 mai 1996.

14. Cette question occupe l'actualité en France depuis le début des années 1980:

1. Jean-François Fayard (enquête de): *Des enfants sans histoire. Le livre blanc de l'enseignement de l'histoire*, préface par Alain Decaux, Paris, Librairie académique Perrin, 1984, 287 pages. (De larges extraits du rapport Girault sont donnés en appendice).

2. Henri Moniot (textes réunis et présentés par): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, travaux du colloque Manuels d'histoire et mémoire collective, U.E.R. de didactique des disciplines, Université de Paris VII, Berne, Peter Lang, 1984, 303 p.

3. Colloque *Cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981)*, Paris 13-14 novembre 1981, Société d'histoire moderne, hors-série, 1984, 216 p.

4. René Girault: *L'Histoire et la géographie en question*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale/Service d'information, 1983, 201 p.

5. Ministère de l'Éducation nationale: *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier, 19-20-21 janvier 1984, 179 p.

15. M. Crubellier, «Enseigner l'histoire. Analyse historique d'un malaise», dans *Histoire de l'éducation*, no 26, mai 1985, p. 51.

16. M. Ferro, «Tentation et peur de l'histoire», dans *Le Monde diplomatique*, février 1981.

17. M. Ferro, *L'histoire enseignée aux enfants dans le monde entier*, Paris, Prismes, 1986. Il faut noter que Ferro n'a pas jugé bon d'inclure le Canada ou le Québec dans son enquête.

18. C. Baudelot et R. Establet, *Le niveau monte*, Seuil, 1989, p. 10-13. Il faut lire cet ouvrage qu'on aimerait citer en entier!

19. M. Dumont, «L'enseignement de l'histoire», dans *L'Action nationale*, avril 1989, Vol. XXXLXXIX, no 4, p. 375-394.

20. Voir plusieurs articles dans l'ouvrage dirigé par Henri Moniot, déjà cité.

21. J. Létourneau, «La production historienne courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle», dans *Recherches sociographiques*, XXXVI, 1 (1995), p. 9-45.

22. M. Brunet, *Notre passé, le présent et nous*, Fides, 1976, p. 11.

23. A. Dubuc, «L'enseignement de l'histoire», dans *Le Jour*, 4 février 1977, p. 39. (C'était le premier numéro du défunt quotidien du Parti québécois).

24. M. Johnson [Dumont], *L'histoire apprivoisée*, Boréal, 1979, p. 19.

25. Je cite des exemples internationaux à dessein. On n'a pas oublié ici 1984 (Jacques Cartier), 1992 (fondation de Montréal), 1995 (événements d'octobre 1970).

26. H. Moniot, «Présentation», dans *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, p. 5-6.