Document généré le 5 juin 2025 03:00

Bulletin d'histoire politique

Le programme d'histoire et les manuels
Réplique à MM. Jedwab et Anderson

Jean-François Cardin

Volume 5, numéro 2, hiver 1997

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1063609ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1063609ar

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 ce document

Cardin, J.-F. (1997). Le programme d'histoire et les manuels : réplique à MM. Jedwab et Anderson. *Bulletin d'histoire politique*, *5*(2), 115–119. https://doi.org/10.7202/1063609ar

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 1997

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

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

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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

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

Le programme d'histoire et les manuels : réplique à MM. Jedwab et Anderson

Jean-François Cardin
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Dans le dernier numéro du *Bulletin d'histoire politique*, Jack Jedwab et Marc Anderson, tous deux du Congrès juif canadien, Région du Québec, nous faisaient part de leurs commentaires à propos du rapport Lacoursière. (1) Ils se sont notamment attardés, ce qui est parfaitement légitime et normal compte tenu de leur fonction au sein de leur organisme, à l'analyse du rapport sous l'angle du pluralisme ethnique et culturel. Ils s'en prennent alors, en regard de cette question, à certains aspects des manuels d'histoire francophones actuellement utilisés dans les cours de secondaire IV (Histoire du Québec et du Canada), y compris *Le Québec: Héritages et projets*, un ouvrage dont je suis un des coauteurs et le rédacteur principal. (2) Or, les critiques de MM. Jedwab et Anderson nous semblent un peu à côté du problème qu'ils prétendent mettre en lumière et s'avèrent typiques d'une certaine méconnaissance de ce genre d'ouvrage particulier qu'est le manuel scolaire.

Le programme du ministère, les manuels et l'enseignant

Afin d'élargir le débat et de situer notre réplique dans le cadre du thème du dernier numéro du *Bulletin*, il nous apparaît d'abord essentiel de rappeler la nature d'un manuel d'histoire, notamment dans le contexte scolaire québécois. (3) Un manuel destiné au niveau secondaire n'est pas un livre d'histoire

comme les autres où les auteurs élaborent une interprétation personnelle issue de recherches originales. Au Québec, pour être approuvé, un manuel doit traduire les orientations pédagogiques et les objectifs de contenu du programme officiel du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). L'importance de chacun des sujets et même le sens suivant lequel ils doivent être abordés y sont prescrits, des prescriptions dont la maison d'édition surveille de près l'application par ses auteurs.

Toutefois, ce qui est paradoxal, c'est que cette cohésion obligée entre manuel et programme a moins d'importance au niveau de l'enseignement réel, tel qu'il est effectivement dispensé quotidiennement. En classe, le manuel est un outil pédagogique parmi d'autres dont l'enseignant peut disposer à sa guise. Certains professeurs n'en utilisent tout simplement pas et préfèrent utiliser leur propre matériel. De même, l'enseignant pourra présenter à sa manière les différents éléments de contenu du programme, quitte à opter pour une approche différente de celle du manuel. Par exemple, certains professeurs qui ont un intérêt marqué pour les autochtones des époques précolombienne et coloniale vont y consacrer plus de temps que ce qui est prévu dans le programme, et donc dans les manuels.

Il faut donc éviter cette erreur fréquente de faire des manuels en circulation le miroir de l'enseignement de l'histoire tel qu'il se dispense dans les classes, une réalité qui varie énormément d'un enseignant à l'autre. À cause de la diversité d'interprétations qu'elle suppose, l'histoire ne s'enseigne pas comme la physique ou la chimie, et c'est justement cette tension qui existe entre un programme relativement prescriptif et la marge de manoeuvre interprétative à laquelle tiennent les professeurs d'histoire qui rend difficile la tâche de ces derniers. De même, il faut aussi éviter de tirer sur le messager en ciblant dans les manuels des particularités qui relèvent en fait de contraintes venues du programme du MEQ. Si MM. Jedwab et Anderson estiment que nous ne parlons pas assez des groupes culturels dans notre manuel, ou que nous en parlons mal, c'est leur droit, mais il aurait fallu dans leurs commentaires qu'ils fassent la part des contraintes dont j'ai parlées plus haut et qui expliquent en bonne partie les faiblesses qu'ils nous reprochent. Or, qu'en est-il au juste de ces faiblesses?

Le manuel : une synthèse

Un manuel d'histoire comme le nôtre est un ouvrage de synthèse. Qu'il puisse manquer de «nuances» (au sens d'un manque de détails), c'est en

quelque sorte dans sa nature et c'est un reproche auquel nous avons souvent été confrontés comme auteurs de ce type d'ouvrage. Le manuel, par nature, ne peut pas donner tous les détails, tous les tenants et aboutissants d'un phénomène historique. Mais ne pas tout dire n'est pas mentir. Il est inévitable que plusieurs sujets soient abordés trop rapidement et que l'on doive ne s'en tenir qu'aux faits essentiels. C'est justement le cas du premier passage mis en cause par MM. Jedwab et Anderson. Ainsi, lorsque nous affirmons que «Traditionnellement, les immigrants s'intégraient à la communauté anglo-québécoise et envoyaient leurs enfants à l'école anglaise», nous ne proposons pas d'interprétation historique. Nous nous contentons ici d'énoncer un fait absolument incontestable, soit que par tradition les immigrants ont massivement choisi l'école anglaise plutôt que l'école française. Dans l'énoncé de ce fait, il n'y avait pas de notre part de «reproche» aux immigrants, et il est dommage que les auteurs l'aient de toute évidence perçu ainsi. De même, ce passage ne pouvait «manquer de nuances» dans sa formulation puisqu'il ne s'agissait pas d'expliquer ou de donner un sens précis et particulier à ce fait.

Or MM. Jedwab et Anderson font eux-mêmes preuve d'un manque de nuance en interprétant ce choix des immigrants à partir d'un seul élément explicatif, à savoir que «les écoles catholiques refusaient d'admettre les enfants non catholiques, ce qui n'était pas le cas des écoles protestantes». Non seulement l'énoncé demanderait beaucoup de nuances quant au «refus» et au «non-refus» des immigrants dans l'un et l'autre des deux réseaux scolaires — et la communauté juive en sait quelque chose, elle qui ne fut que tolérée dans le réseau protestant et qui obtint en 1931 un système scolaire bien à elle —, mais surtout il laisse entendre que les immigrants cherchaient majoritairement à intégrer leurs enfants à la société francophone par le biais des écoles catholiques, ce qui bien sûr est faux. En fait, les immigrants ont vite compris que l'anglais était la langue de la promotion économique au Québec et particulièrement à Montréal où ils se sont concentrés. C'est d'ailleurs un choix que les francophones seraient bien mal venus de leur reprocher, puisqu'eux-mêmes ont souvent exigé de leurs enfants, du moins jusqu'aux années 1960, qu'ils fassent une partie de leurs études en anglais, langue des affaires et des bons emplois dans le Québec du temps. Par ailleurs, comme Montréal était une destination parmi d'autres pour les immigrants venant s'installer en Amérique du Nord, l'anglais est vite devenu la langue de communication naturelle des immigrants entre eux et entre la majorité anglophone du continent, que l'on ait été à New York, à Toronto ou dans l'ex-métropole du «Dominion of Canada», un pays lui-même majoritairement anglophone. Sans compter que, pendant longtemps, le gouvernement canadien n'informait pas, ou très peu, les nouveaux venus que le Québec et

Montréal étaient majoritairement peuplés de francophones, et que ces derniers avaient fondé, au début du XVIIe siècle, la société d'accueil où ils s'établissaient.

Quant au passage concernant les organisations communautaires immigrantes, nous convenons certes que douze lignes c'est peu pour définir leur rôle. Mais encore là, ce manque de détails amène MM. Jedwab et Anderson à donner un sens erroné aux passages qu'ils citent, laissant entendre que nous ferions reproche à ces organisations de ne pas encourager les immigrants à s'intégrer à la société d'accueil. Or, le programme a au contraire comme approche de valoriser la diversité ethnique en la présentant comme un enrichissement à la société québécoise, une démarche que nous avons suivie mais qui, comme on le sait, soulève par ailleurs l'ire des nationalistes qui veulent une histoire nationale intégrative et homogénéisante.

Voilà des explications qu'un manuel de quatrième secondaire ne peut se permettre le luxe d'élaborer mais que les enseignants ont toujours le loisir de faire en classe (par leurs explications, par des activités de recherche, par l'organisation de débats ou d'autres exercices appliqués). Un des cinq thèmes d'enrichissement prévus dans le programme porte justement sur la diversité culturelle et un professeur peut parfaitement en faire un des fils conducteurs de son cours.

Notre manuel — et sans doute pourrait-on en dire autant des autres manuels d'histoire qui circulent dans les classes du Québec — ne fera jamais complètement le bonheur de tous les groupes militants qui débattent présentement sur les interprétations à donner à l'histoire du Québec. Si MM. Jedwab et Anderson, en tant que représentants d'une communauté ethnique, estiment que notre manuel ne parle pas convenablement de la pluralité culturelle, je connais des nationalistes militants qui ne le trouvent pas assez «histoire nationale», des fédéralistes qui estiment qu'on ne valorise pas assez l'unité canadienne, des féministes qui n'y voient pas assez de lutte des femmes, tandis que d'autres lui reprochent d'être trop «École des Annales» et de ne pas assez parler des personnages politiques comme dans le bon vieux temps.

Le programme actuel d'histoire du Québec et du Canada a été conçu au début des années 1980. À l'époque, il se situait plutôt à l'avant-garde de l'historiographie, une historiographie qui est aujourd'hui remise en question, ce qui est sain et normal, et ce qui va probablement conduire à des ajustements d'ici quelques années. Mais, rappelons-le, bien qu'il soit rigide dans son cadre général et prescriptif pour les auteurs de manuels, il demeure souple dans son

application par l'enseignant. Son approche globale et «socioéconomique» n'a rien à voir avec le fait que les cours soient devenus soi-disant ennuyeux et peu intéressants pour les élèves. Le programme est conçu de telle sorte que chaque enseignant puisse l'appliquer à sa manière, en utilisant les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent, en insistant sur les aspects qui lui semblent importants ou en introduisant les anecdotes et les faits événementiels qui à son avis vont le mieux éclairer et illustrer des éléments de contenus plus théoriques. Sur le plan pédagogique, c'est l'enseignant qui fait le cours, bien plus que le programme. Et si les jeunes d'aujourd'hui semblent avoir moins de culture historique qu'il y a 20 ou 30 ans — une prémisse qui reste toujours à vérifier et à mesurer avec précision —, cela ne tient pas selon nous à la démarche du programme ni à cette idée souvent colportée selon laquelle les professeurs d'histoire ne sauraient plus enseigner leur matière. Il faut plutôt, comme le relève avec pertinence le rapport Lacoursière, pointer du doigt le manque de temps d'enseignement et la non-continuité des cours d'histoire dans le curriculum du secondaire et du collégial.

Le rapport Lacoursière, qui sera sans doute tabletté comme les autres, aura eu au moins le mérite de relancer le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec, et particulièrement sur l'histoire du Québec. C'est à ce niveau que le débat doit se faire et non en s'en prenant aux manuels scolaires, bien que nous soyons convaincus que les propos de MM. Jedwab et Anderson aient découlé d'une volonté de dialogue constructif. À lire le dernier numéro du *Bulletin*, on constate cependant que le débat est complexe et à fleur de peau, car il déborde en fait largement le cadre restreint des écoles et des programmes du MEQ. Au Québec, et dans une certaine mesure aussi au Canada anglais, on a toujours eu des problèmes avec l'«histoire nationale» pour la simple raison que la question nationale elle-même ne se règle pas.

Notes

(1) J. Jedwab et M. Anderson, «Retour vers le futur, ou un commentaire sur le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, pp. 48-54.

(2) R. Bédard, J.-F. Cardin et R. Fortin, Le Québec: *Héritage et projets*, Laval, Éditions HRW, 1994.

(3) Voir notamment à ce sujet: J.-F. Cardin, «L'histoire qu'on enseigne», *Nuit blanche*, no. 50, décembre 1992, pp. 55-57.