

Bulletin d'histoire politique

Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge

Jean-François Cardin



Volume 14, numéro 3, printemps 2006

Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire : dix ans plus tard

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1054463ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1054463ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cardin, J.-F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 53–74. <https://doi.org/10.7202/1054463ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2006

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/>

érudit

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/>

Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge

JEAN-FRANÇOIS CARDIN
Professeur de didactique de l'histoire
Université Laval

INTRODUCTION

Depuis les années 1960, la relation entre les historiens universitaires et ceux qu'ils ont formés pour l'enseignement secondaire et collégial ressemble à celle d'un tuteur à l'égard d'un mineur qui aurait progressivement repris le contrôle de ses affaires et de sa destinée. Au départ très présents, voire même encadrants – notamment quant à leurs rapports avec le ministère de l'Éducation (MEQ) – les premiers ont vu leurs « pupilles » gagner de l'assurance, prendre le contrôle de leur association corporative, mener leurs propres batailles et réfléchir à partir de leur point de vue de praticiens, et souvent de manière critique, sur la didactique de la discipline. Il en est résulté, sur plus de 40 ans, une relative mise en marge des historiens professionnels quant à tout ce qui concerne le dossier de l'enseignement de l'histoire au Québec. C'est en quelque sorte à une description analytique de cette évolution à laquelle vous convie cet article.

Le développement de ce thème central s'appuiera sur d'autres idées qui vont également orienter et structurer notre propos :

- au fil des réformes et des programmes d'histoire qui se sont succédés, les historiens sont demeurés des consultants incontournables, mais leur avis a été relativisé par celui d'autres « experts » en éducation ;
- parmi ces derniers, on retrouve d'abord et avant tout les didacticiens universitaires, devenus ces dernières années des interlocuteurs de premier plan auprès du MEQ et des enseignants ;

- le passage de la formation des maîtres aux facultés d'éducation, durant les années 1990, a constitué un vecteur majeur de cette mise en marge des historiens ;
- dans son rapport de mai 1996, la commission Lacoursière¹ s'est largement inspirée des mémoires produits par les historiens universitaires qui y ont proposé une vision particulièrement ouverte et avant-gardiste de leur discipline, de son utilité sociale et de son enseignement ; cette vision a inspiré en partie la philosophie du nouveau programme d'histoire qui débute son implantation cette année ;
- il résulte de cette marginalisation une influence réduite des historiens dans la présente réforme des programmes d'histoire au secondaire.

C'est la volonté de démontrer le bien-fondé de ces affirmations qui a guidé l'organisation de notre développement en cinq parties. Mais avant d'aller plus loin, il importe de préciser que la recherche sur laquelle sont basées notre analyse et les conclusions qui en découlent est de nature exploratoire. Nous n'avons pas la prétention d'avoir compulsé tous les documents liés au sujet. De même, bien que nous ayons réalisé sept entrevues et accumulé près de dix heures de propos et confidences, nous sommes conscients que, par manque de temps, nous n'avons pu rencontrer plusieurs acteurs clés des événements et phénomènes dont nous traiterons dans cet article. Enfin, précisons que notre analyse concernera essentiellement le secteur de l'enseignement secondaire, là où se joue principalement la relation triangulaire qui est au cœur de notre propos, soit celle entre les historiens, les enseignants et le MEQ².

COUP D'ŒIL GÉNÉRAL

La relation entre les historiens et le dossier de l'enseignement de leur discipline est séculaire. En guise d'introduction à ce qui va suivre, situons d'abord son mouvement général sur le long terme.

AU COMMENCEMENT : DES LIENS ÉTROITS

On oublie souvent que l'histoire, à tout le moins chez les francophones, s'est d'abord affirmée comme discipline scolaire³. Au milieu du XIX^e siècle, alors que l'école publique se met en place au Québec, l'histoire scolaire (i.e. l'histoire que l'on enseigne à l'école) s'affirme très tôt comme une discipline de base gravitant autour du noyau dur du curriculum que constitue l'inséparable trio français-mathématique-religion. Elle précède donc l'affirmation

des premiers historiens dits nationaux, ces érudits qui, comme Garneau, Casgrain et plus tard Groulx, se sont faits connaître par leurs écrits à titre d'« historiens », et qui sont devenus des personnages majeurs du paysage culturel et académique. C'est d'ailleurs en bonne partie grâce à l'école, et plus spécifiquement avec l'adaptation de leurs œuvres sous la forme de manuels scolaires, maintes fois réédités, que s'est affirmée leur notoriété, de leur vivant comme à titre posthume. Bref, dès les commencements, et ce jusqu'aux années 1960, les rapports entre les historiens et l'école sont étroits et on peut même dire qu'il existe une certaine osmose entre les deux sphères.

Au ^{xx}^e siècle, l'histoire devient une discipline universitaire. C'est en 1947 que sont mis sur pied les instituts d'histoire de l'Université de Montréal et de l'Université Laval. Au début des années 1950, alors que la pensée de Lionel Groulx imprègne les manuels d'histoire nationale en circulation dans nos écoles, ouvrages publiés par des communautés religieuses et reposant essentiellement sur une narration édifiante⁴, trois jeunes historiens laïcs publient une *Histoire du Canada par les textes*⁵ ; cet outil pédagogique connaîtra un grand succès et sera réédité à quelques reprises⁶. Cela n'est pas étranger au fait que ces universitaires forment dans leurs classes ceux qui vont enseigner l'histoire au secondaire et au collège classique, y compris en histoire générale. Dans ce dernier cas, cependant, les manuels sont directement importés de France ou adaptés de manuels étrangers.

DE LA RÉVOLUTION TRANQUILLE À AUJOURD'HUI

La révolution tranquille a largement sollicité et mobilisé les campus universitaires. En éducation, la Commission Parent est dirigée par le vice-recteur de l'Université Laval et pionnier des sciences de l'éducation⁷. Trois autres membres, sur huit, sont des universitaires. Les historiens universitaires se montrent également très actifs durant cette période dans le dossier de l'enseignement de leur discipline, d'autant que le Rapport Parent en appelle à un renouveau en profondeur de la didactique et des manuels d'histoire⁸ et que l'arrivée des premiers enfants du baby boom fait augmenter de façon marquée le nombre de leurs étudiants⁹. Or une partie importante de ceux-ci iront vers l'enseignement secondaire et collégial pour répondre aux besoins criants d'enseignants liés à l'expansion des effectifs étudiants. À l'Université Laval, des professeurs d'histoire sentent le besoin d'encadrer et d'organiser en association professionnelle leurs diplômés ayant choisi la carrière d'enseignant, toujours plus nombreux. C'est ainsi que sous l'impulsion de Pierre Savard, secrétaire à l'Institut d'histoire, ils fondent en octobre 1962, à Québec, la Société des professeurs d'histoire (SPHQ). Marcel Trudel, directeur

de l'Institut, fait le discours de bienvenue, Pierre Savard est élu président, Roland Sansfaçon en devient le secrétaire et Claude Galarneau agit comme conseiller¹⁰. Comme le rappelle Micheline Johnson, l'Université Laval n'offre alors pas de formation didactique à ses diplômés, de sorte que « les nouveaux professeurs éprouvent le besoin d'échanger sur leurs expériences et leurs erreurs réciproques », tandis que la publication de son bulletin « stimule le zèle pédagogique de ses membres »¹¹.

Fondée à l'initiative de leurs professeurs d'université, la SPHQ sera rapidement reprise en main par les enseignants eux-mêmes, bien que, jusqu'au début des années 1980, les premiers gravitent toujours de manière assez active autour des congrès et du bulletin de liaison. Lorsqu'on jette un coup d'œil sur les numéros des dernières années de la revue *Traces*, qui succède au *Bulletin* en 1988, on constate que les historiens universitaires n'y sont pratiquement plus présents, de même que leur participation au congrès est devenue rarissime. De même, dans nos entrevues comme en parcourant le dossier que nous avons monté pour les fins de cet article, nous avons été à même de constater que les historiens ne « sont plus dans le coup », ne manifestent plus un grand intérêt pour l'enseignement de l'histoire¹², notamment parce qu'ils jugent qu'on ne recherche plus tellement leur avis et leur expertise dans ce dossier. Voyons plus en détails différents thèmes liés à cette évolution et qui en constituent autant de facteurs explicatifs.

LA CONSULTATION POUR LES NOUVEAUX PROGRAMMES

En 1965, c'est à Denis Vaugeois, un historien formé également en pédagogie, et membre de la SPHQ, que le MEQ confie la tâche de moderniser les programmes d'histoire. Il produit notamment un volumineux guide pédagogique qui témoigne, selon Louise Charpentier, « d'un changement très net de perspectives méthodologiques de la discipline »¹³. Mais nous n'en sommes pas encore à l'ère des consultations avec le « milieu », c'est-à-dire avec les enseignants et l'association qui entend les représenter. Bien au contraire, le début des années 1970 sera marqué par la méfiance et par plusieurs confrontations entre la SPHQ et le jeune MEQ. En octobre 1970, en pleine crise que l'on sait, le gouvernement envoie dans les commissions scolaires un nouveau programme unique pour les francophones et les anglophones qui est particulièrement mal reçu par les enseignants. Quatre ans plus tard, un tollé semblable se reproduit, cette fois pour dénoncer le fait que l'histoire soit devenue une matière optionnelle depuis la réforme et que, du moins sur papier, un élève puisse obtenir un diplôme d'études secondaires sans suivre le cours d'histoire nationale. Il est intéressant de noter que c'est la SPHQ qui coordonne cette

montée aux barricades et que son président d'alors n'est nul autre que René Durocher, professeur d'histoire à l'Université de Montréal.

Ce dernier représente un cas particulier d'implication poussée et soutenue d'un historien professionnel envers l'enseignement de sa discipline auquel il convient de s'attarder quelque peu. En entrevue, René Durocher expliquera que cet intérêt pour l'enseignement vient de son expérience initiale de professeur au secondaire, au début des années 1960 : « Ça m'avait fait réfléchir beaucoup, dit-il. Et j'en avais tiré des conclusions ». Parmi celles-ci, il note l'importance d'avoir une solide formation en histoire pour l'enseigner au secondaire, notamment parce que même avec un mauvais manuel (il avait celui de Filteau, une « horreur ! »), l'enseignant peut départager ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Par ailleurs, il se souvient qu'il essayait déjà, alors, de faire comprendre aux élèves que l'histoire n'était pas comme la chimie ou la physique, ces sciences où les choses sont immuables, mais au contraire qu'elle permet plusieurs interprétations. Il se souvient d'avoir fait travailler abondamment ses élèves avec des documents ce qui, dit-il, était plutôt « original » à l'époque, du moins à son école. Les élèves appréciaient et cela faisait des cours animés. Mais, conclut-il, « pour faire cela, il faut connaître l'histoire ! », sinon, « tu dois te contenter de réciter le manuel »¹⁴.

Bien que Montréalais, René Durocher s'intéresse très tôt à la nouvelle SPHQ qui, à ses débuts, « ressemble davantage à une Amicale de l'Institut d'histoire de Laval qu'à toute autre chose », pour reprendre l'expression de Micheline Johnson¹⁵. Élu à l'exécutif, il propose de créer deux sections, l'une à Québec, l'autre à Montréal, ce qui est adopté en 1966. Suite à une période trouble de plusieurs années, marquée notamment par des divisions entre les sections de Montréal et de Québec et la confrontation avec le MEQ concernant le programme unique d'histoire nationale, René Durocher devient président de la SPHQ en 1974. Dès son arrivée, il engage la SPHQ dans la lutte pour l'élimination de l'optionalité du cours d'histoire nationale, lutte qui se fait en jonction active avec l'Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF) dont il est également membre et qui se solde par une victoire¹⁶. René Durocher quitte la présidence de la SPHQ en 1975, mais sa courte présence a certainement contribué à insuffler une certaine vigueur et une bonne dose de confiance en soi à l'organisation.

Ainsi, en 1977-1978, la SPHQ repart au combat contre la place jugée étriquée que réserve à l'histoire le Livre vert du ministre Camille Laurin. Encore une fois, le gouvernement change ses plans et, dans son Livre Orange de février 1979, donne raison à la SPHQ et prévoit un cours d'histoire générale en 2e secondaire et un cours d'histoire du Québec et du Canada en 4e

secondaire – deux cours obligatoires – formule qui sera celle que l'on connaîtra jusqu'à aujourd'hui. À travers toutes ces batailles des années 1970, auxquelles René Durocher, Micheline Johnson¹⁷, Jean-Paul Bernard¹⁸ et d'autres historiens sont associés, la SPHQ se positionne comme un groupe de pression incontournable auprès du gouvernement en ce qui concerne le dossier de l'enseignement de l'histoire. En 1987, Louise Charpentier pouvait écrire que les nouveaux programmes de 1982 devaient beaucoup à la SPHQ, notamment parce qu'elle avait contribué à installer au MEQ une volonté de consultation avec le milieu et les enseignants¹⁹. Cette volonté de concertation a également présidé ces dernières années à la confection des nouveaux programmes dits « par compétences », dont l'implantation débute cette année au secondaire. Toutefois, entre la consultation du début des années 1980 et celle liée à l'actuelle réforme du curriculum, il est clair que le rôle des historiens professionnels a changé d'intensité et de nature.

À propos des programmes d'histoire de 1982, René Durocher, membre avec Micheline Dumont du « Comité consultatif » pour l'histoire nationale en 4^e secondaire, se souvient qu'il s'agissait d'une « vraie » consultation, que la présence des historiens « n'était pas que pour la forme » et que « c'était sérieux », et ce du début jusqu'à la fin du processus. Les historiens présents intervenaient sur tous les aspects : contenus, objectifs d'enseignement, etc. Bref, « ça n'a pas été un programme de fonctionnaires », téléguidé d'en haut, conclut-il²⁰. En dehors du Comité consultatif, des historiens « spécialistes » de certaines thématiques ont été également consultés : Denys Delage (autochtones), Marie Lavigne et Micheline Dumont (histoire des femmes), Graeme Decarie et Ronald Rudin (anglophones et groupes culturels) et Jacques Rouillard (histoire ouvrière). Signalons aussi que Jean-Paul Bernard sera membre du « Comité de production » du programme. Bien qu'il n'était pas encore au MEQ à cette époque, l'actuel responsable des programmes d'histoire, Marius Langlois, pense aussi que les historiens consultés ont eu une influence réelle : « Si ça avait été pour la forme, on n'aurait pas été les chercher », dit-il en entrevue ; « c'était pour le fond », parce que c'étaient des spécialistes reconnus dans leur champ respectif²¹.

Notons d'ailleurs que ces historiens se retrouvaient à siéger au sein de ce qu'un document du MEQ appelait « l'équipe de production du programme et du guide pédagogique »²². Au plan du contenu, l'influence « historique » se fait d'ailleurs sentir de manière assez évidente dans le fait que ces programmes sont nettement influencés par le courant historiographique dominant de l'époque, celui issu de l'École des Annales. Ainsi, la dominante politique, qui prévalait jusqu'ici dans les programmes et en classe, laisse

place à une structure explicative s'appuyant d'abord sur les dimensions socio-économiques, celles-ci expliquant ensuite le politique et le culturel. Plus particulièrement, la parenté entre le programme de 1982 et l'ouvrage *Histoire du Québec contemporain*, dont le premier tome paraît en 1979 et que cosigne René Durocher, n'a rien d'accidentelle : la structure plus socio-économique de cet ouvrage, se souvient celui-ci, « ça faisait partie de ma conception de l'histoire », conception qu'il a mise de l'avant au comité consultatif et qui a été retenue.

Si les historiens ont également été mis à contribution ces dernières années dans le cadre de la réécriture des nouveaux programmes d'histoire, leur influence apparaît nettement moins grande et leur rôle s'apparente davantage à celui de simple « consultants », c'est-à-dire de personnes à qui on demande leur avis sur un projet par ailleurs conçu et déterminé par d'autres. Selon nous, cela tient entre autres choses à une structure de consultation différente, d'une part, ainsi qu'à la présence d'un nouveau groupe de consultants universitaires, les didacticiens de l'histoire, d'autre part. Voyons d'abord la nature de la consultation, le deuxième facteur étant traité dans la partie suivante.

En entrevue, Marius Langlois rapporte qu'il a consulté plus de vingt historiens dans le processus de conception et d'élaboration du nouveau programme d'histoire au secondaire, premier et deuxième cycles confondus²³. S'il ne pense pas, à preuve du contraire, que cette consultation auprès des historiens ait été moins intense que la précédente, il confirme cependant que les modalités en ont été différentes. En effet, lui et son comité restreint ont consulté *des* historiens sur une base individuelle et ponctuelle, selon leur spécialité ou compétences respectives, et suivant un processus plutôt intuitif et non planifié. Certains d'entre eux, comme Jocelyn Létourneau, ont été rencontrés en amont du processus, afin de valider certaines grandes orientations, alimenter la réflexion à cet égard, connaître les dernières tendances de l'historiographie, ou donner leur opinion sur la structure de certaines compétences, tandis que d'autres ont été invités à réagir en aval sur un projet de programme relativement avancé. Entre les deux, les historiens ne semblent pas avoir eu l'impact décrit plus haut par René Durocher au début des années 1980. Cela ne veut pas dire cependant que les avis des historiens n'aient pas été adoptés par l'équipe restreinte de conception du programme. Ainsi, Marius Langlois se souvient que les « angles d'entrées » des différentes réalités sociales du nouveau programme ont souvent été proposés par des historiens spécialistes des différentes périodes. De même, il explique qu'il a adopté plusieurs concepts novateurs ou perspectives particulières proposés par certains historiens, particulièrement pour le programme de deuxième cycle. Enfin, Marius Langlois explique que lorsqu'il a rencontré quelques historiens au début du processus

à propos de l'épistémologie et de la nature de l'histoire, cette consultation, concernant plus spécifiquement les contenus, s'est faite sans préconceptions de sa part et *avec eux*²⁴.

Lorsqu'on regarde de près la liste des historiens consultés par Marius Langlois pour la préparation du nouveau programme, une chose frappe : plusieurs d'entre eux sont en fait des... didacticiens. Qu'en est-il de ceux que Micheline Dumont a jadis qualifié de « mutants »²⁵ et quel rôle ont-ils joué dans la mise en marge des historiens à l'égard du dossier de l'enseignement ?

L'INFLUENCE CROISSANTE DES DIDACTICIENS

La diminution de l'influence des historiens s'explique en partie par la montée de celle des didacticiens, ces spécialistes de l'enseignement de la discipline, généralement formés et diplômés initialement en histoire²⁶, mais œuvrant au niveau des facultés de sciences de l'éducation. Micheline Dumont rappelle qu'ils apparaissent au tournant des années 1970 :

[...] des mutants sont apparus au début des années 1970 : les didacticiens, venus en majeure partie des écoles normales mais tous munis d'une formation universitaire en histoire. Formés sur le tas, pour la plupart, ils deviennent responsables de la formation pédagogique spécialisée des futurs professeurs d'histoire au secondaire et de sciences primaires au primaire²⁷.

Aux pionniers de la première heure, les Christian Laville, Micheline Dumont, Huguette Dussault, Michel Allard, André Lefebvre et autres, s'ajoutera une génération d'universitaires plus jeunes, souvent formés par les premiers, les Jean-Pierre Charland, Robert Martineau, Luc Guay, etc. S'inspirant de courants de recherche venus des États-Unis ou d'Europe, les didacticiens vont se bâtir au fil des décennies une certaine crédibilité auprès du MEQ comme auprès des enseignants.

En entrevue, l'ancien président de la SPHQ, Grégoire Goulet, confirmera qu'il s'est opéré un glissement de collaboration des historiens, fondateurs de l'organisation, vers les didacticiens, desquels on se sent désormais plus proche, surtout depuis quelques années. Ces derniers apparaissent moins « théoriques », plus « pratiques », dit-il²⁸. La formation des maîtres, dispensée désormais au sein des facultés d'éducation, apparaît ainsi « plus accessible » et « moins lointaine » qu'avant. Il explique que depuis la mise en branle de la présente réforme du curriculum, l'expertise des didacticiens correspond mieux à ce qu'ils recherchent : « les historiens, on les invite moins maintenant [aux congrès de la SPHQ], parce qu'on est en problématique de

didactique, depuis quatre à cinq ans ». Par ailleurs, les historiens sont devenus à ses yeux des hyper-spécialistes, travaillant pendant de longues années sur des sujets très pointus qui apparaissent moins intéressants aux enseignants de terrain. Bref, « il y a vraiment deux clans, conclut-il, et moi j'ai remarqué que l'université était plus difficilement accessible avant qu'on ait des didacticiens, c'est clair et net, parce qu'ils [les historiens] sont moins collés au milieu », voire même dans certains cas plus « hautains » envers les enseignants du secondaire.

Bien qu'en suivant un parcours et des modalités différentes, une évolution semblable s'est également opérée du côté du MEQ. En 1974, le ministère organise une première rencontre réunissant l'ensemble des didacticiens de l'histoire des universités québécoises²⁹, leur attribuant du même coup une certaine reconnaissance de leur expertise. Au tournant des années 1980, bien que moins nombreux que les historiens, quelques didacticiens collaborent directement à la production des programmes d'histoire de 1982, dont Christian Laville et Micheline Dumont. Mais une vingtaine d'années plus tard, dans le contexte de l'actuelle réforme, il est clair que les didacticiens sont devenus des consultants privilégiés, dont l'expertise se situe davantage que celle des historiens au cœur du processus de conception et de production des nouveaux programmes.

Cela doit d'abord être vu et compris, croyons-nous, dans le cadre de l'affirmation des facultés d'éducation, de la recherche et de la production intellectuelle qui en émanent, ainsi que de l'influence croissante qu'elles exercent au sein du système scolaire québécois. Si tous les programmes d'études qui se sont succédés depuis la réforme Parent reposaient sur une certaine conception de l'apprentissage et, par ricochet, de l'enseignement, celui qui a été récemment mis en place au primaire et qui le sera bientôt au secondaire m'apparaît encore plus marqué du sceau des facultés d'éducation et des recherches qu'on y mène. L'approche dite « par compétences », qui est loin d'être unique au Québec, découle en droite ligne d'un des grands paradigmes en sciences de l'éducation au cours des deux dernières décennies, soit celui de la psychologie cognitive, qui s'intéresse davantage à l'apprenant et aux processus par lesquels un enfant apprend et intègre des connaissances. Il en a découlé dans le monde de l'éducation, y compris chez les concepteurs de programmes du MEQ, une préoccupation beaucoup moins grande par rapport aux contenus d'enseignement, alors qu'ils étaient encore prédominants dans les programmes de 1982, et ce malgré une volonté très nette, déjà, de rendre l'élève plus actif dans son apprentissage³⁰.

Comme le relevait plus haut Grégoire Goulet, les nouveaux programmes au secondaire sont devenus beaucoup plus qu'auparavant affaire de pédagogues. Or les didacticiens se présentent justement comme les spécialistes

de l'apprentissage d'une discipline. Un coup d'œil rapide sur la production récente des didacticiens en histoire, ceux du Québec comme ceux d'ailleurs, montre leur préoccupation d'opérer une jonction entre la psychologie cognitive et tout ce qui en découle au plan de l'apprentissage, d'une part, et la discipline historique, sa nature et son épistémologie, d'autre part. Au Québec, Robert Martineau du département d'histoire de l'UQAM a sans doute été celui qui a le plus marqué cette tendance³¹. Parmi les thèmes dominants qui émergent de cette réflexion, deux concepts, celui de la « pensée historique » (*historical thinking*) et celui de l'éducation à la citoyenneté, sont désormais présentés comme indissociables : enseigner à l'école la pensée historique (plutôt que faire mémoriser des contenus) permet d'équiper le futur adulte dans son rôle de futur citoyen³².

Voilà, présenté j'en conviens de manière très simplifiée, l'essence du nouveau programme d'histoire au secondaire, un programme qui porte la marque des didacticiens de l'histoire, devenus très proches du MEQ. Pas étonnant, dès lors, si les différentes versions du programme ont été plutôt bien reçues par les didacticiens qui ont été, à ma connaissance, largement consultés. À l'automne 2002, lorsque est venu le temps pour le MEQ de solliciter l'avis de ses partenaires universitaires à l'égard de son projet de programme pour le premier cycle du secondaire, c'est aux facultés d'éducation auxquelles il s'est adressé et, pour le programme d'histoire, celles-ci ont délégué leurs... didacticiens³³.

Nous posons donc l'hypothèse que cette évolution explique, au moins en partie, la diminution au cours des dernières décennies de l'espace réservé aux historiens dans le processus de consultation et de conception des programmes d'histoire. C'est aussi le point de vue de certains didacticiens que nous avons rencontrés, dont Christian Laville et Jean-Pierre Charland³⁴. Ce dernier ira jusqu'à dire que les historiens ont été passablement « absents » des nouveaux programmes, notamment parce que les didacticiens, combinant à la fois une formation en discipline et une expertise en enseignement, sont maintenant perçus, notamment au MEQ, comme des gens « capables de faire la job ». Cette évolution est « normale », pense-t-il, et n'a rien d'un complot pour « tasser » les historiens. Mais ces derniers le voient-ils ainsi ? Comment jugent-ils et expliquent-ils leur évolution vers la marge au regard du dossier de l'enseignement ?

DÉSINTÉRÊT DES HISTORIENS ET FORMATION DES MAÎTRES

On l'aura compris, le schéma explicatif présenté dans la section précédente émane plus particulièrement des didacticiens. Bien que les historiens

que nous avons rencontrés en confirment plusieurs éléments, dont l'hypothèse centrale selon laquelle ils sont moins présents qu'auparavant dans le dossier de l'enseignement, ils jettent forcément un éclairage différent du phénomène et mettent de l'avant d'autres facteurs.

Ainsi, les historiens que nous avons rencontrés déplorent unanimement, bien qu'à des degrés divers, la prise de contrôle par les facultés d'éducation du secteur de la formation des maîtres et y voient un facteur majeur de leur désintérêt à l'égard de l'enseignement de leur discipline à l'école. Durant les années 1980, le modèle classique de formation d'un enseignant d'histoire au secondaire se composait d'un baccalauréat spécialisé en discipline suivi dans un département d'histoire, auquel s'ajoutait une année en « pédagogie » dans une faculté d'éducation. Quatre ans de formation au cours desquelles on formait donc d'abord des disciplinaires que l'on préparait ensuite à l'enseignement. Entre les deux formations, il n'y avait pas nécessairement d'articulation. Au milieu des années 1990, le MEQ met en place un nouveau modèle de formation dite « intégrée », suivant laquelle celui ou celle qui se destine à la carrière de professeur au secondaire doit s'inscrire dans une faculté d'éducation à un baccalauréat en enseignement et suivre pendant quatre ans des cours en pédagogie, incluant ici la didactique, en discipline, ainsi que des stages plus nombreux et plus longs. Non seulement la logique de formation est-elle inversée, puisque l'on forme désormais des « pédagogues » que l'on spécialise ensuite dans une discipline, mais aussi et surtout la part des crédits en histoire s'avère désormais largement réduite.

Dans ce dossier, l'IHAF réagit par la présentation de deux mémoires, l'un en décembre 1993 à la ministre de l'Éducation, Mme Lucienne Robillard, l'autre en octobre 1995 devant la Commission des États généraux sur l'éducation, afin de dénoncer ce qu'il qualifie de « diminution dramatique de [la] formation disciplinaire en histoire »³⁵. Ces deux prises de position publiques concernant la formation des maîtres s'inscrivent dans la foulée d'autres interventions récentes de l'Institut relativement au dossier de l'enseignement de l'histoire. En 1982, 1986 et 1990, il intervient sur la question de l'enseignement de l'histoire au niveau collégial³⁶. En 1986, à la suite d'une subvention obtenue du MEQ, il produit une étude sur l'état de l'enseignement de l'histoire nationale en 4e secondaire³⁷.

A posteriori, l'historien Jacques Rouillard résume bien sa réaction et celle de ses collègues face à ce qui a été perçu à l'époque comme une véritable catastrophe³⁸ : « on a sacrifié le contenu pour le contenant, qui est la pédagogie »³⁹. Pour lui, au lieu des 30 à 40 crédits en histoire présentement alloués au BES en univers social de son institution, un minimum de 60 crédits en histoire serait nécessaire pour enseigner au secondaire, et il déplore la tendance des sciences de l'éducation à venir « gruger » régulièrement dans cette

part de la formation. L'attitude de résistance des départements d'histoire à cet égard, juge-t-il, n'est pas qu'une bataille intéressée et d'arrière-garde pour préserver « leur steak », mais un impératif de formation intellectuelle : « Sans connaissances historiques de base, fondamentales, il est difficile pour l'étudiant de comprendre les phénomènes [complexes en histoire] », pour pouvoir ensuite les expliquer à des jeunes. Le « goût » de la discipline doit être inculqué aux futurs enseignants, non seulement celui d'enseigner : « Si l'accent est trop mis sur cette formation-là [i.e. la pédagogie, les stages, la gestion de classe], le prof [...] risque d'avoir moins le goût pour sa discipline et de répéter continuellement, d'avoir une recette ».

René Durocher, qui se souvient d'avoir été « scandalisé » par cette réforme, abonde dans le même sens. C'est parce qu'il avait été solidement formé en discipline, rappelle-t-il, qu'il avait su capter l'attention des jeunes adolescents à qui il avait enseigné au début de sa carrière. Lorsqu'à la même époque il avait dû enseigner en géographie, discipline pour lui moins familière, il avait été « moins performant », notamment parce qu'il se sentait dépendant du manuel et de ses exercices. Jocelyn Létourneau, du Département d'histoire de l'Université Laval, replace cette question dans une perspective plus large d'affaiblissement généralisé de la qualité du corps enseignant dans son ensemble, au cours des dernières décennies. Il invoque ainsi la nécessité d'être passionné pour enseigner au secondaire, ce qui demeure l'exception quant à lui. Dans cette optique, il ne perçoit pas comme une amélioration, le passage aux facultés d'éducation de la formation des enseignants et déplore leur manque de connaissances disciplinaires.

Sur un plan plus politique, René Durocher se souvient qu'au moment de la réforme de la formation des maîtres, les gens des sciences de l'éducation arrivaient avec des arguments qui avaient l'heur de déplaire souverainement aux historiens, tels que la nécessité, exigée par le MEQ, de former les futurs enseignants dans deux disciplines, afin d'assurer une plus grande mobilité des profs d'une matière à l'autre⁴⁰. Aussi, on trouvait aberrant qu'un bachelier en histoire doive refaire un nouveau baccalauréat de quatre ans pour pouvoir enseigner. En août 1997, le raz le bol des gens d'histoire s'était exprimé avec beaucoup de vigueur lors du *Forum pour la réforme de l'enseignement de l'histoire*, une rencontre tenue à l'Université de Montréal à l'initiative, notamment, de René Durocher qui agissait également comme co-animateur avec le journaliste Pierre Maisonneuve. Devant un auditoire inquiet et passablement frustré, divers orateurs tels que Jacques Lacoursière, Jack Jedwab, Paul-André Linteau, José Igartua, étaient venus faire le point sur ce dossier. Ayant assisté personnellement à cette demi-journée, je me souviens encore de l'embarras du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Claude Lessard, qui, tel un Daniel dans la fosse aux lions,

tentait en vain d'expliquer et de défendre les motivations sous-jacente à la nouvelle politique du MEQ en matière de formation des maîtres.

Quoiqu'il en fut, celle-ci se mit en place et chaque université dut négocier cette nouvelle réalité suivant sa culture institutionnelle et les rapports de forces existant entre les facultés impliquées. À l'Université Laval, cela ne se fit pas sans grincements de dents ni résistance acharnée des départements disciplinaires, à telle enseigne que la mise en place du nouveau BES en histoire fut retardée d'un an par rapport aux autres grandes universités. À ce propos, Grégoire Goulet se souvient que les enseignants de la région de Québec jugèrent plutôt rétrograde l'attitude du Département d'histoire⁴¹. À Laval, il existe toujours une « tradition » au sein du baccalauréat d'enseignement secondaire (BES) selon laquelle le nombre de crédits en discipline doit être maintenu égal à celui en éducation. De même, Christian Dessureault, professeur d'histoire à l'Université de Montréal et actuel président de l'IHAF, se souvient qu'un équilibre fut négocié entre son département et la Faculté des sciences de l'éducation quant à la gestion du BES⁴². S'il est vrai, dit-il, que l'éducation détient la maîtrise d'œuvre du programme, il est exagéré de dire qu'elle décide de tout et qu'elle passe ensuite ses « commandes » aux départements disciplinaires. Le tout doit être négocié. À ma connaissance, c'est ce genre de *modus vivendi* qui prévaut maintenant dans la plupart des grandes universités, là où les facultés d'éducation doivent négocier avec les départements disciplinaires.

Cet épisode, qui demeure un mauvais souvenir pour beaucoup d'historiens universitaires, ne sera pas sans effet sur leur attitude à l'égard de l'enseignement de leur discipline. Pour Jacques Rouillard, on leur a ni plus ni moins montré la porte, en amenant ainsi plusieurs à décrocher de ce dossier. Il se combine avec la montée d'influence des didacticiens auprès du MEQ, de la SPHQ et des enseignants de terrain, tout en la mettant en évidence. Tout cela explique selon nous pour une bonne part leur désintérêt actuel à l'égard de ce dossier, désintérêt que confirment la plupart de nos interlocuteurs en entrevue. Pour René Durocher, la sur-spécialisation des historiens depuis une trentaine d'années a également contribué à leur mise en marge dans la société. Il rappelle que durant les années 1960, à l'époque où Pierre Savard initie la SPHQ, les historiens sont davantage des généralistes, des touche-à-tout, alors qu'aujourd'hui, ils sont plutôt chacun « dans leur bulle », préoccupés de recherches pointues⁴³. Point de vue que complète Jocelyn Létourneau en situant le travail universitaire d'aujourd'hui dans un contexte de forte concurrence pour les subventions et largement marqué par la production d'articles et de conférences, partie se jouant de plus en plus sur l'international, de sorte que les historiens sont moins portés vers ce qui se passe en amont de l'université :

Ça fait vingt ans que je suis à l'université et je ne pense pas que [l'enseignement de l'histoire au secondaire] n'ait jamais été au cœur des préoccupations de mes collègues, ni de moi-même. [...] La carrière d'un prof d'université fait en sorte maintenant que tu es en quelque sorte happé par une circulation internationale, une dynamique d'internationalisation du savoir qui te coupe de ton milieu [...]. Et d'interagir avec des enseignants au secondaire dans des milieux très locaux pour parler du b-a-ba de leurs problèmes quotidiens [...], ce n'est pas très valorisant du point de vue de ta carrière à l'heure actuelle. Peut-être que ça l'était davantage il y a quinze ou vingt ans [...]⁴⁴.

Mais la désillusion des historiens face à la question de la formation des maîtres ne peut se comprendre sans la mettre en parallèle avec un autre événement survenu à la même époque et dans lequel ils s'étaient passablement investis, soit la commission Lacoursière.

LA COMMISSION LACOURSIÈRE : UN BAROUD D'HONNEUR ?

Il ne faudrait pas déduire de ce qui précède que les historiens n'ont rien à dire quant à l'enseignement de leur discipline, qu'ils se seraient eux-mêmes mis sur la touche par manque de réflexion ou de mise à jour intellectuelle, ou encore que, face au discours des didacticiens, le leur incarnerait une conception dépassée, traditionnelle, inadaptée aux nouvelles réalités de l'école. Les mémoires soumis par nombre d'historiens professionnels au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (GTEH) surprennent au contraire par leur avant-gardisme. Il s'agit d'un des derniers épisodes au cours duquel les historiens ont offert une position et un discours explicite et cohérent dans ce dossier. C'est peut-être aussi le dernier où ils ont été directement invités à le faire...

L'origine de la Commission Lacoursière remonte à l'été 1995 dans une lettre que le premier ministre de l'époque, Jacques Parizeau, adressa à son ministre de l'Éducation, Jean Garon, pour lui faire part de ses réflexions à l'égard de « l'état de l'enseignement de l'histoire, universelle aussi bien que nationale, dans notre système scolaire »⁴⁵. Essentiellement, le problème qu'il soulève en est un de temps d'enseignement : « [...] le temps qui y est consacré ne permet pas d'atteindre un seuil minimal de culture historique, ou simplement de connaissance de l'histoire ». Parmi les autres éléments mentionnés dans ce document, on retrouve la nécessité de prévenir une certaine « amnésie collective » chez les jeunes et de « conforter leur identité », de favoriser

l'intégration des immigrants et l'apprentissage de la citoyenneté, « alors que le Québec doit à la fois sauvegarder sa culture et son identité, inventer les formes nouvelles de son développement et de son émancipation ». L'annonce de la formation de la commission est faite le 18 octobre, quelques jours à peine avant le référendum. Sur une douzaine de membres, le groupe de travail comptait quatre historiens de profession : Jacques Lacoursière, Denis Vaugeois⁴⁶, Jean Provencher⁴⁷ et Brian Young⁴⁸. Christian Laville, didacticien à l'Université Laval, y siège également⁴⁹. Si elles ne sont pas exclusives, les motivations nationalistes du gouvernement dans la mise sur pied de la commission sont évidentes. Or il est intéressant de constater que le rapport qui en est issu ne prêche pas dans cette direction⁵⁰. Nous pensons que le discours déployé par les historiens dans les différents mémoires qu'ils ont soumis y est sans doute pour quelque chose.

Le GTEH doit proposer des pistes d'action suivant deux axes : les programmes, leurs contenus et leurs objectifs, ainsi que la formation et les qualifications des futurs enseignants. Quelque temps après sa formation paraît dans les journaux un avis public appelant toute personne ou tout organisme désirant s'exprimer sur ces sujets à soumettre un mémoire. Parmi les huit « personnes » ayant soumis un texte figurent les noms de Jean-Paul Bernard et de Josée Igartua, tous deux de l'UQAM et proches de la SPHQ, de même que ceux de Claire Dolan, de Laval, et de Michel Hébert, également de l'UQAM⁵¹. Un didacticien de la première heure, André Lefebvre, signe également un mémoire. Du côté des « organismes », quatre mémoires sur 25 peuvent être identifiés comme proposant le point de vue d'historiens⁵². Il ressort de ce corpus un discours relativement cohérent, marqué par une conception de la discipline historique et de son enseignement particulièrement solide et étayée, loin d'un discours corporatiste ou étroitement revendicateur. Un axe ressort avec force : l'histoire est une discipline intellectuelle reposant sur une épistémologie qui lui est propre, mais qui en même temps est universellement formatrice pour l'esprit. Elle prépare mieux que toute autre matière scolaire au rôle de citoyen dans une société en évolution rapide. À ce titre, l'histoire doit figurer en bonne place dans toute stratégie de formation des adultes de demain, et elle doit être enseignée par des gens formés dans cette optique. En somme, c'est à un retour aux fondements essentiels auquel nous convie le discours des historiens à cette occasion, à un « back to the basics », pourrait-on dire.

Deux mémoires, plus volumineux et étoffés que les autres, battent la marche, ceux de l'IHAF et du Département d'histoire de Laval. Ce dernier intitule son mémoire *Le sens du passé* et offre une synthèse particulièrement bien tournée des arguments fondamentaux qui plaident en faveur d'un enseignement « épistémologique » de l'histoire à l'école⁵³. Déplorant la vision

souvent « linéaire et simplificatrice » de l'histoire qui circule dans la société, y compris chez des gens cultivés qui la ramènent « à des personnages présentés sans perspective ou à une succession de dates, aplatissant [ainsi] l'expérience du passé ou encore la confinant à une mise en scène », les auteurs insistent pour que l'enseignement de l'histoire soit axé sur « une démarche rationnelle sensible aux interrogations du présent »⁵⁴. Énonçant une vérité chère aux didacticiens de l'histoire mais trop souvent perdue de vue, le mémoire rappelle que « l'histoire n'est pas un donné, mais un construit », et que « l'histoire ou le passé n'existe pas une fois pour toutes, de façon définitive et immuable », qu'elle « ne peut se ramener à une science cumulative », et que « l'histoire qui a du sens se distingue par sa pertinence dans le présent »⁵⁵. De ce message, récurrent dans les mémoires des historiens universitaires, découle tout naturellement une piste d'action pour l'enseignement : « [...] pour que l'histoire ait cette fonction [d'éclairer le présent], elle doit moins être une connaissance qu'une façon de penser. Elle doit être non pas un catalogue de faits mais une vision du monde »⁵⁶. En concomitance avec ce thème, on retrouve celui de la mémoire collective – et le rôle que joue l'école sur ce plan – sur lequel s'étend davantage le texte soumis par l'IHAF, rédigé par sa présidente, Micheline Dumont :

[...] il n'est pas facile de faire le partage entre les exigences de la conscience collective et celles de la pédagogie de l'apprentissage et de la formation de l'intelligence. Les adultes qui s'intéressent à l'enseignement de l'histoire oublient trop souvent que leurs connaissances actuelles ont mûri et qu'elles n'ont pas été produites uniquement à l'école. Mais l'école, cela est certain, a labouré le terrain pour que s'enracinent les connaissances et les convictions qui sont jugées indispensables à l'ensemble des citoyens⁵⁷.

Pour l'IHAF, l'histoire scolaire doit former à un certain sens critique face à cette mémoire : « C'est dire la grande prudence avec laquelle il faut aborder la question du rôle identitaire de l'enseignement de l'histoire. [...] En prendre acte, c'est déjà se situer dans une perspective critique [...] ». De même, les « opérations culturelles et mentales » liées à la pensée historique « transforment le souvenir en un héritage [...]. Non seulement ces opérations définissent-elles ce qu'il faut retenir du passé pour lui donner sens dans le présent, mais plus encore, elles donnent sens à l'avenir »⁵⁸.

Cette conception de l'enseignement de l'histoire exige tout naturellement une solide formation disciplinaire chez les futurs enseignants. Claire Dolan résume bien le point de vue de ses collègues :

[...] dès qu'on tente de former l'esprit par l'histoire, d'apprendre à relativiser par l'histoire, d'apprendre à remettre en perspective, il ne suffit plus d'avoir des connaissances mais encore faut-il avoir soi-même appris à penser historiquement. [...] cet état d'esprit s'acquiert par la pratique continue de l'histoire. Au secondaire, il faut à tout prix éviter de confier les cours d'histoire à des enseignants qui n'ont pas [de] formation historique⁵⁹.

Et Michel Hébert, dont le mémoire se consacre uniquement à cette question, d'ajouter : « [...] je suis de ceux qui pensent que la réussite de l'enseignement passe par la compétence intellectuelle des maîtres et l'enthousiasme du maître pour la matière enseignée. Or la compétence et l'enthousiasme ne s'acquièrent qu'au moyen d'une solide formation dans la discipline enseignée »⁶⁰.

Si ce discours se situe à des années lumières de celui, répandu à l'époque, qui prêche pour un retour à un enseignement « à la dure » de l'histoire, celui du bon vieux temps qui passait par la mémorisation des dates et des noms de personnages⁶¹, il ne faut pas en déduire que les contenus n'ont plus d'importance. Le mémoire des départements d'histoire de McGill et de l'Université de Montréal rappelle que l'histoire peut contribuer « à hausser le degré d'alphabétisation par la lecture et l'enrichissement du vocabulaire »⁶². Pour Claire Dolan, « les personnages, les événements ont de grandes possibilités dramatiques qui retiennent l'attention des jeunes, et servent à concrétiser ce qu'on cherche à passer de façon parfois trop abstraite »⁶³. En entrevue, cette idée est revenue chez tous nos répondants historiens, notamment lorsqu'il était question de l'approche « par compétences » du nouveau programme d'histoire.

Sur un terrain plus concret, deux grandes recommandations viennent conclure la plupart des mémoires : hausse du temps d'enseignement de l'histoire à l'école, tant au primaire qu'au secondaire, et renforcement de la formation disciplinaire des futurs maîtres. Rien de bien surprenant ici, certes, et il m'apparaît évident que c'est là le genre de propos que voulait entendre le GTEH dont le rapport reproduit amplement cette analyse et ces recommandations, d'autant que le discours très « réforme » qui ressort des mémoires des historiens « purs » ressemble à s'y méprendre à celui qui provient des « historiens didacticiens ». C'est dans le cadre de cette unanimité et du rapport qui l'incarne, rendu public en juin 1996, que s'inscrit ce qui m'apparaît être un dernier « baroud d'honneur » des historiens dans un dossier envers lequel ils seront nettement moins présents par la suite et face auquel il se sentent moins impliqués, comme nous l'avons suggéré plus haut. Il y eut bien quelques voix

discordantes en réponse au Rapport Lacoursière, notamment au regard de la question nationale⁶⁴, mais il est clair que dans l'ensemble le document satisfaisait les historiens⁶⁵.

CONCLUSION

En 1965, dans la foulée de la réforme Parent, c'est à un historien, Denis Vaugeois, que le MEQ confie la mise à jour des programmes d'histoire. En 1980-1982, les historiens sont présents à la table de conception et d'élaboration des nouveaux programmes par objectifs. Au début des années 2000, dans le cadre de la récente réforme du curriculum, ils ne sont plus que consultés. Cette ligne événementielle résume bien, pensons-nous, le mouvement de mise en marge des historiens dans le dossier de l'enseignement de l'histoire depuis une trentaine d'années. Les personnes rencontrées en entrevue ont pour la plupart confirmé cette hypothèse qui devra, bien sûr, passer le test du temps.

La trop courte analyse que nous proposons ici, qui relate la perte d'influence d'un groupe socioprofessionnel dans un secteur sensible pour toute société, celui de la transmission de son passé, ne permet pas de répondre de manière claire et tranchée à la question de savoir si ce sont les historiens qui se sont mis eux-mêmes sur la touche, ou s'ils s'y sont faits mettre plus ou moins contre leur volonté. Mais la question est-elle vraiment pertinente ? Pour les historiens rencontrés, en effet, pas d'épanchements nostalgiques ou même de regrets à outrance face au phénomène, bien qu'ils ont conscience d'avoir perdu une influence qu'ils estiment toujours utile et pertinente pour la société. Que les didacticiens prennent désormais le relais à ce chapitre, cela est perçu comme une évolution normale des choses, d'autant que ces derniers sont vus par plusieurs historiens comme d'ex-collègues qui se sont spécialisés en éducation.

Quoiqu'il en soit, le dossier de l'enseignement de l'histoire continuera de bouger et de nécessiter des interventions. Au moment d'écrire ces lignes, le projet de programme d'histoire nationale pour les 3^e et 4^e secondaires est en consultation et sera rendu public sous peu. Nul doute qu'il devrait intéresser les historiens universitaires et l'ensemble de la société, comme l'ont fait par le passé les autres réformes dont il a fait l'objet. Et si les historiens se cherchent une bataille à mener de concert avec les didacticiens et la SPHQ, comme celles qui ont marqué les années 1970 et 1980, voici une belle cause : en février dernier, le ministre Reid, juste avant de quitter le MEQ, a annoncé en douce une modification au régime pédagogique prévoyant l'abolition pure et simple du cours obligatoire de 5^e secondaire « Connaissance du monde

contemporain », prévu au début de la réforme, pour le remplacer par un cours d'économie⁶⁶...

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. De son appellation officielle le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (GTEH).
2. Par manque de temps et de ressources, nous n'avons pas eu le temps d'investiguer du côté anglophone. Nos propos de limiteront donc au secteur francophone.
3. Voir à ce sujet Christian Laville et Jean Dionne, *La construction des savoirs*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 1996, p. 62-64.
4. C. Laville, « Évolution du manuel d'histoire au secondaire », *Bulletin de liaison SPHQ*, vol. 25, no. 5, octobre 1987, p. 21-25.
5. M. Brunet, Guy Frégault et Marcel Trudel, *Histoire du Canada par les textes*, Montréal, Fides, 1952.
6. Dans ses mémoires, Trudel relate le fait que de tous les ouvrages qu'il a publiés, celui-ci fut de loin le plus payant. . . (entrevue avec J.-P. Charland).
7. Mgr Alphonse-Marie Parent fut directeur de l'École de pédagogie de 1943 à 1949.
8. Félix Bouvier, « La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no. 2, hiver 2004, p. 129-136.
9. Lors de la rencontre de fondation de la Société des professeurs d'histoire (SPHQ), en 1962, Marcel Trudel fera état d'une augmentation de 186 à 286 étudiants à l'Institut d'histoire de l'Université Laval, entre 1961 et 1962.
10. Procès-verbal de la réunion du 20 octobre 1962, *Bulletin de liaison de la société des professeurs d'histoire*, vol. 1, no. 1, novembre 1962, p. 1-2. Sansfaçon et Galarneau sont également professeurs à l'Institut d'histoire. À titre de secrétaire de l'institut, Savard est davantage que les autres en lien avec les anciens étudiants (Micheline Johnson, « La S.P.H.Q., quinze années d'histoire », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, vol. XVI, no. 1, septembre 1977, p. 28-33).
11. *Ibid.*, p. 28.
12. Lors des entrevues que j'ai réalisées à l'hiver 2005 avec quelques historiens dont les noms sont mentionnés plus loin, j'ai dû à chaque fois informer mon interlocuteur de la venue prochaine d'un nouveau programme d'histoire au secondaire et en expliquer le contenu.
13. Louise Charpentier, « Qu'avons-nous enseigné ? », *Bulletin de liaison SPHQ*, vol. 25, no. 5, octobre 1987, p. 31.
14. Entrevue avec René Durocher.
15. Johnson, *loc. cit.*, p. 28.
16. En effet, le 27 novembre 1974, l'Assemblée nationale adopte une motion par laquelle « tous les étudiants québécois du secondaire [seront] tenus de s'inscrire [...] à

un cours d'histoire dont le contenu portera sur l'histoire du Canada et en particulier du Québec ».

17. Micheline Johnson (qui plus tard signera Micheline *Dumont* et que nous désignerons ainsi dans la suite du texte), didacticienne et historienne des femmes à l'Université de Sherbrooke, occupera également dans la deuxième moitié des années 1970 des fonctions importantes au sein de la SPHQ, dont celle de vice-présidente aux affaires internes.

18. Jean-Paul Bernard, historien du Québec à l'UQAM, gravitera également pendant plusieurs années autour de la SPHQ. En 1977, il participe au dossier de l'« histoire nationale » et à la dénonciation du Livre vert. Il collaborera encore plusieurs années au *Bulletin*.

19. Charpentier, *op. cit.*, p. 34.

20. Entrevue avec René Durocher.

21. Entrevue avec Marius Langlois.

22. Direction générale du développement pédagogique, *Guide pédagogique. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, MEQ, 1983, p. 279-281.

23. Entrevue avec Marius Langlois.

24. *Ibid.*

25. Micheline Dumont, « De l'école normale à l'université », *Bulletin de liaison SPHQ*, vol. 25, no. 5, octobre 1987, p. 15.

26. Lors de certaines de nos entrevues, la confusion entre didacticiens et historiens revenait souvent, les premiers étant souvent confondus avec les seconds. . . Deux répondants nous diront même qu'un didacticien, c'est « aussi » un historien, ou à tout le moins un *ancien* historien, qu'il porte les deux chapeaux. Pour être moi-même un de ces « mutants » formés sur le tas à la suite d'un doctorat en histoire, je peux témoigner que la fusion – voire la confusion. . . – entre histoire et didactique est très poussée et qu'à ce titre il nous faille constamment assumer notre « schizophrénie ». J'observe également ce phénomène chez mes collègues didacticiens des autres disciplines.

27. Dumont, *op. cit.*, p. 15.

28. Entrevue avec Grégoire Goulet.

29. Dumont, *op. cit.*, p. 16.

30. Jean-François Cardin, « L'enseignement stratégique : une mode ? », *Traces*, vol. 34, no. 2, 1996, p. 16-21.

31. Voir sa thèse de doctorat, dont une version remaniée a été publiée en 1999 : Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris, L'Harmattan, 1999, 400 p.

32. Robert Martineau et Christian Laville, « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ? », dans Arthur Marsolais et Luce Brossard, *Non-violence et citoyenneté : Un vivre-ensemble qui s'apprend*, Sainte-Foy, MultiMondes, 2000, p. 51-64.

33. Nous décrivons ici un processus auquel nous avons été personnellement associé de près. Nous avons commenté certaines versions préliminaires du nouveau programme d'histoire et, en novembre 2002, rédigé puis présenté au MEQ la synthèse des avis de mes collègues didacticiens pour le projet de premier cycle.
34. Entrevues avec Christian Laville et Jean-Pierre Charland.
35. Mémoire présenté au GTEH par l'IHAF, p. 3. Les deux mémoires en question s'intitulaient *Former des maîtres pour faire avancer l'école* (décembre 1993) et *La formation des maîtres et l'avenir de l'éducation au Québec* (octobre 1995).
36. Pour plus de détails à ce sujet, voir *ibid.*, p.3.
37. C. Dorion, *L'enseignement de l'histoire nationale en 4^e secondaire*, Outremont, IHAF, décembre 1986.
38. À l'Université Laval, la résistance du Département d'histoire a retardé d'un an la mise en place des nouveaux baccalauréats intégrés.
39. Entrevue avec Jacques Rouillard.
40. Rappelons qu'avant de redevenir plus récemment mono-disciplinaires, les baccalauréat d'enseignement au secondaire ont été d'abord bi-disciplinaires, ce qui réduisait encore davantage la part des cours d'histoire dans la formation.
41. Entrevue avec Grégoire Goulet.
42. Entrevue avec Christian Dessureault.
43. Entrevue avec René Durocher.
44. Entrevue avec Jocelyn Létourneau.
45. Lettre de Jacques Parizeau à Jean Garon, 1^{er} août 1995.
46. Denis Vaugois remplaça en décembre 1995 Marcel Masse, démissionnaire.
47. Jean Provencher démissionna en novembre.
48. Brian Young et deux autres membres furent nommés après coup, au début de novembre, notamment parce que la communauté anglophone était peu représentée dans l'équipe initiale.
49. Dans le communiqué de presse du 18 octobre, il est présenté comme « historien et professeur de didactique ».
50. En entrevue, Christian Laville, membre de la commission, dira que celle-ci fut probablement détournée en cours de route des intentions initiales du ministre.
51. GTEH, *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, ministère de l'Éducation 1996, p. 79-80. Notons que Yvan Lamonde, historien à l'Université McGill, présenta en mai 1995 devant les États généraux sur l'éducation un *Mémoire au sujet de l'enseignement de l'histoire* qui figure parmi les archives du groupe de travail. Celui-ci en a manifestement tenu compte dans ses réflexions. C'est pourquoi nous l'incorporons également dans notre analyse. Signalons aussi que même si son nom ne figure pas dans la liste des personnes ayant soumis un mémoire, les archives contiennent un court texte de l'anthropologue Sylvie Vincent.

52. Il s'agit de ceux de l'Institut d'histoire de l'Amérique française, du Département d'histoire de l'Université Laval, de la Société des études médiévales du Québec, et des départements d'histoire de l'Université de Montréal et de l'Université McGill qui soumièrent un mémoire commun.
53. Les auteurs en sont Réal Bélanger, Martine Cardin, Jean Du Berger, Richard Jones, Jacques Mathieu et Christine Piette.
54. Mémoire présenté au GTEH par le Département d'histoire de l'Université Laval, p. 5 et 7.
55. *Ibid.*, p. 6.
56. Mémoire présenté au GTEH par Claire Dolan, p. 2.
57. Mémoire présenté au GTEH par l'IHAF, p. 5 et 8.
58. Mémoire présenté au GTEH par le Département d'histoire de l'Université Laval, p. 15. Difficile de ne pas voir dans cet extrait une inspiration pour le titre du rapport du groupe de travail, *Se souvenir et devenir*.
59. Mémoire présenté au GTEH par Claire Dolan, p. 8.
60. Mémoire au GTEH présenté par Michel Hébert, p. 2.
61. J. L. Granatstein, *Who killed Canadian history?*, Toronto, Harper Collins Publishers, 1998.
62. Mémoire présenté au GTEH par les départements d'histoire de l'Université de Montréal et l'Université McGill, p. 1.
63. Mémoire présenté au GTEH par Claire Dolan, p. 9.
64. Voir notamment : Josée Legault, « Histoire d'exister », *Le Devoir*, 17 juillet 1996 et Béatrice Richard, « Se souvenir et devenir, ou oublier et disparaître ? », *Le Devoir*, 25 août 1996.
65. Cela ressort bien des entrevues que nous avons réalisées.
66. *La Presse*, 11 février 2005, cahier Affairesp. 14.