

# L'Histoire, envers et contre tout

Micheline Dumont  
Professeure émérite  
Université de Sherbrooke

L'Académie des lettres du Québec, au terme des trois colloques qu'elle a organisés, «espère préciser les points de ralliement qui serviraient de socle à la nécessaire reprise des travaux sur les programmes, un chantier désormais timidement amorcé en milieu d'éducation.»<sup>1</sup> Nous sommes donc à la recherche d'un socle. « Est-il possible, loin des prescriptions officielles et des codes, de formuler les grandes lignes de contenus d'une transmission contemporaine de la culture?»<sup>2</sup>. On m'a demandé de parler de l'histoire, élément important sinon central de la culture collective. J'ai été (je suis encore!) historienne, mais aussi didacticienne<sup>3</sup>. Je me sens donc doublement interpellée et j'éprouve vivement l'urgence de remettre les pendules à l'heure. Quand j'ai accepté avec témérité cette invitation, je savais que je me retrouverais au sein d'une tourmente idéologique interminable. Elle dure, en fait, depuis que l'histoire.... est enseignée à l'école. Elle vient d'être réanimée de nouveau par les propositions récentes de la nouvelle ministre de l'Éducation, Marie Malavoy, concernant l'enseignement de l'histoire, pas assez nationaliste à son goût.

Je ne reprendrai pas toutes les étapes de ce débat collectif. Il suffira de la dernière décennie, autour de la réforme pédagogique initiée dans les programmes d'études centrés désormais autour des compétences. Du premier avril 2006 au 31 mars

2007, dans la foulée de la présentation des derniers programmes d'histoire au secondaire, *Le Devoir* et *La Presse* ont publié pas moins de 580 éditoriaux et textes d'opinion dans lesquels se retrouvaient les trois mots **Québec, Canada et nation**<sup>4</sup>. Depuis cette date, on publie régulièrement des livres, des numéros spéciaux de revue, des articles sur l'enseignement de l'histoire, sur les programmes officiels jugés insipides ou passés à l'eau de javel, et sur la nation. Je vous fais grâce d'une bibliographie interminable. Par ailleurs, la recherche en histoire augmente de façon exponentielle et néglige scandaleusement l'histoire politique croit-on en certains milieux. On manque d'adjectifs pour catégoriser les «écoles» qui surgissent sur l'échiquier idéologique de l'interprétation de l'histoire. Les connaissances s'accroissent dangereusement. «Il faut délester»<sup>5</sup>, a suggéré Yvan Lamonde au colloque de l'an dernier.

Pendant ce temps, des doctorants et des doctorantes, soutiennent des thèses en didactique de l'histoire; un savoir nouveau est en voie de constitution, savoir souvent méprisé et vilipendé par quelques historiens patentés. En ce moment même, un colloque international de didactique de l'histoire réunit des spécialistes des deux continents dans les deux langues officielles, à l'Université Laval. Depuis une génération, la pédagogie s'est déplacée d'une pédagogie centrée sur l'enseignement vers une pédagogie centrée sur l'apprentissage<sup>6</sup>. Des débats semblables à celui qui nous rassemble ont eu lieu dans la majorité des pays. «Il y a, explique Christian Laville, un étrange paradoxe, celui d'un enseignement destiné à une fonction donnée, à qui on reproche de ne plus satisfaire une autre fonction qu'on ne lui attribue plus»<sup>7</sup>.

Il y a plus. L'histoire se retrouve partout. Dans les musées et les parcs historiques; dans les recherches généalogiques; dans les «vieux» quartiers; dans les romans historiques (qui enrichissent les éditeurs); dans les bandes dessinées; dans les romans policiers; dans les jeux vidéos; à la télévision; dans les commémorations innombrables; dans les bulletins de nouvelles; dans la publicité; dans la famille. N'oublions pas que l'histoire est amusante partout sauf à l'école.<sup>8</sup> Par ailleurs, n'oublions pas que n'importe qui peut s'improviser historien. «J'aime tellement l'histoire! me confiait un avocat. Quand je serai à la retraite, je vais faire de l'histoire» «Comme c'est curieux! lui ai-je répondu. Quand je serai à la retraite, je vais ouvrir un cabinet d'avocat». Le message historique culturel transmis à l'école et par l'école rencontre un nombre infini d'interférences : inutile de se boucher les yeux.

La question qui nous rassemble serait donc la transmission de la culture historique. Toutefois, le message que nous voulons transmettre aux élèves des écoles secondaires ne peut pas être considéré dans l'abstrait. Il faut accepter d'examiner aussi la situation des élèves et la préparation des enseignants. Je voudrais vous dire que si «votre» objectif est important, il est illusoire de ne pas tenir compte de ces deux autres réalités.

Enfin, je n'arrive pas à comprendre pourquoi, depuis un demi-siècle, on continue de proclamer que l'histoire n'est pas enseignée à l'école. Il ne se passe pas de semaine sans que je ne lise cette sottise sous une plume quelconque. Rétablissons les faits pour le niveau secondaire.

- L'histoire a été optionnelle au secondaire de 1968 à 1974. Pourtant, durant cette période malheureuse, qui n'a duré que sept ans, jamais les élèves qui étudiaient l'histoire n'avaient été aussi nombreux!
- L'histoire nationale est obligatoire depuis 1974 par une décision de l'Assemblée nationale votée à l'unanimité.
- La réussite à l'examen d'histoire est exigée pour l'obtention du DES depuis plus de trois décennies.
- Un programme formel et plusieurs séries de manuels ont servi à cet enseignement de 1982 à 2004. Il s'alignait sur le cadre théorique de «L'Histoire du Québec contemporain» de Linteau, Durocher et Robert, lequel soumettait le politique à l'économique et au social. Il adoptait la formulation «par objectifs». Son objet était la société québécoise, et non la nation québécoise.
- Depuis la réforme pédagogique de 2004, (qui a suivi le Rapport Lacoursière de 1996), la place de l'histoire à l'école a été considérablement augmentée. L'histoire du Québec et du Canada est obligatoire en troisième et quatrième secondaire. Ajoutons que cet enseignement est précédé d'un enseignement obligatoire de 4 ans au primaire, de l'enseignement obligatoire de l'histoire générale en première et deuxième secondaire et suivi de l'enseignement obligatoire de «Monde Contemporain», qui plonge dans l'histoire, la géographie et l'économie du XXe siècle; et que va s'ajouter bientôt un programme optionnel d'histoire du XXe siècle, en 5<sup>E</sup> secondaire. Des manuels sont disponibles pour enseigner tous ces programmes.

- Contrairement à une légende populaire en certains milieux, le programme de 2004 n'est pas dû à un fonctionnaire du MEQ mais à une équipe d'enseignants en exercice de toutes les régions du Québec et comprenant des francophones, des anglophones et des Amérindiens.
- Depuis la réforme de 2004, l'examen d'histoire n'est PLUS un examen à choix multiples. «Cette pratique confortait les usages liés aux questions et réponses univoques, aux exposés basés sur un schéma narratif familier»<sup>9</sup>. La nouvelle formule n'est pas parfaite, mais elle constitue un pas dans la bonne direction. Cette année, en juin 2012, l'examen a été réussi par 78% des élèves; la moyenne a été de 68%.
- Le Québec est la province du Canada où l'on accorde le plus de temps à l'enseignement de l'histoire.

**Donc, les élèves du secondaire étudient l'histoire, il serait temps qu'on le sache.** Mais on continue de penser qu'ils ne l'étudient pas, qu'ils ne la savent pas. Certes, ils en oublient de grands morceaux, comme ils oublient d'ailleurs la plupart des disciplines qui sont au programme. Comme vous-mêmes avez oublié la trigonométrie, l'algèbre ou la chimie organique que pourtant vous avez étudiés. Ce que vous savez (ou croyez savoir) aujourd'hui en histoire a été construit sur le socle établi à l'école secondaire certes, mais ce savoir a été nourri par toutes les opérations intellectuelles que vous avez multipliées depuis cette date. Comme la majorité des gens n'ont pas cette préoccupation, ils oublient. Ils ne sont réceptifs désormais qu'aux messages variés à

teneur historique variable et discutable qui circulent dans la sphère publique et virtuelle.

Il est de bon ton également de se scandaliser du fait que l'enseignement de l'histoire ait intégré la formation à la citoyenneté. Jean-François Cardin a bien démontré en 2010, dans *Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure*<sup>10</sup>, que cette intention figure en toutes lettres dans le Rapport Parent et dans le Rapport Lacoursière et qu'elle figure en fait dans toutes les intentions éducatives depuis l'implantation de l'enseignement de l'histoire au milieu du XIXe siècle. **«L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication et de propagande. Elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent»**, lit-on au paragraphe 841 du Rapport Parent<sup>11</sup>. « La formation à la citoyenneté est une opération intellectuelle liée intrinsèquement à l'apprentissage de la pensée historique et surtout à l'apprentissage et à l'exercice de la critique historique. Toute la réflexion en épistémologie de l'histoire du dernier demi-siècle «a bien mis en évidence que les historiens construisent des interprétations subjectives sur le passé à partir des traces et des sources forcément lacunaires sur le plan des faits, parvenues jusqu'à nous. Faire de l'histoire ne consiste pas seulement à retracer les faits du passé mais bien à leur donner du sens en les mettant en relation, - de cause à effet par exemple-, en les expliquant – à l'aide de concepts par exemple-, en les éclairant par rapport aux enjeux d'aujourd'hui».

«L'histoire n'est pas un donné mais un construit» affirme d'entrée de jeu le Rapport Lacoursière de 1996. « L'histoire est une formation sociale en ce sens qu'elle aide à connaître et à comprendre la société dans laquelle on évolue. Elle aide aussi à y

agir dans l'esprit d'une saine participation démocratique. L'histoire permet d'acquérir les connaissances qui constituent les bases de l'alphabétisation sociale, puisque dans la culture de toute société, il existe un certain nombre de savoirs largement partagés, censément acquis par tous, qui, sous peine d'analphabétisme social, ne peuvent être ignorés»<sup>12</sup>.

On se leurre si on continue de penser que les faits sont là, inamovibles et objectifs, prêts à être consommés. L'usage qui en est fait maintenant dans tous les médias exige un minimum d'initiation à la pensée critique en histoire, objectif qui se trouve désormais au cœur des nouveaux programmes. Le mot «histoire» est galvaudé tous les jours dans les bulletins de nouvelles sportives car les records font entrer les athlètes dans l'histoire ainsi que nous le répètent à l'envie les journalistes. Qu'on se le dise : l'histoire n'est pas une appellation contrôlée.

## **1. Les enseignants.**

Les enseignants sont désormais davantage formés selon les nouvelles théories de l'apprentissage. La psychologie cognitive suscite des stratégies d'enseignement novatrices qui permettent de s'ancrer dans les connaissances préalables des élèves, seul gage de leur fécondité. Les didacticiens de l'histoire peuvent désormais appuyer leurs pratiques sur des recherches fondamentales qui concernent les enseignants, les élèves, l'apprentissage, les concepts, les représentations. Bien sûr, tout cela est encore en construction. Mais la pratique de l'enseignement de l'histoire est en pleine

transformation. Comme l'a expliqué Janick Auberger au Colloque de 2010, les nouveaux programmes sont exigeants pour les enseignants, puisqu'ils doivent désormais aborder la réalité historique à partir de concepts et amener les élèves à se doter d'une pensée historique, d'une pensée critique<sup>13</sup>.

Un bémol toutefois : une majorité d'enseignants sont encore très traditionnels en ce sens qu'ils font encore surtout usage, pour leur enseignement, à l'exposé magistral, au récit. «Ils racontent une saga occidentale ou québécoise, ponctuée de faits politiques et favorisant l'identification non réfléchie à une communauté prédéfinie»<sup>14</sup>. Leurs connaissances épistémologiques sont encore très lacunaires. Les besoins en formation continue sont criants.

Au surplus, la formation des enseignants en histoire me semble mal calibrée. La préparation historique, comme telle, constitue la portion congrue d'un baccalauréat de quatre années.

L'histoire est souvent enseignée par des enseignants spécialisés dans une autre discipline qui acceptent des cours d'histoire en complément de tâche. Mais cela est surtout vrai de l'enseignement de l'histoire générale en première et deuxième secondaire révèlent les études les plus récentes

Les profs d'histoire sont divisés en deux associations aux vues opposées. La Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), fondée en 1962, a rejoint la «Coalition pour l'enseignement de l'histoire nationale» et s'est jointe au cœur de lamentations contre le nouveau programme en «Univers social» pour cause de lèse-nationalisme. L'«Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social»,



beaucoup plus nombreuse, mise en place en 2007, a pris le parti d'endosser les difficiles objectifs de la formation à la pensée historique et à la pensée critique qui figurent au programme. Elle contribue certainement à la motivation des enseignants.

Je voudrais ici faire une parenthèse. Je déplore personnellement qu'on ait eu recours désormais à cette expression «Univers social» pour désigner globalement l'enseignement qui concerne les sciences humaines et la formation citoyenne : l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté et l'économique. Il y a là un message discursif voulant que l'histoire soit disparue du curriculum. Et pourtant, on l'a vu, il n'en est rien.

Allez passer une semaine dans une école secondaire, publique ou privée, et vous en ressortirez éperdus d'admiration pour les hommes et les femmes qui pratiquent le métier d'y enseigner l'histoire depuis de nombreuses années. Ceux qui incitent leurs élèves à participer au «Concours Lionel Groulx» depuis plus de trente ans. Ceux qui font participer leurs élèves au concours de la «Journée nationale des patriotes» depuis quelques années. Ceux qui organisent des visites historiques, des concours oratoires, des élections fictives, des débats, des expositions, des entrevues, des exercices avec les quotidiens. Ceux qui préparent des ateliers pour les congrès en enseignement de l'histoire. Nostalgiques, séchez vos larmes : l'ère de la bête mémorisation est terminée depuis belle lurette.

## 2. Les élèves

Les prochains élèves du niveau secondaire seront nés après l'an 2000: ils sont nés un iPod entre les mains et des écouteurs aux oreilles. La recherche récente démontre que les nouvelles générations sont des «digital natives», souvent en face de professeurs qui sont des «digital immigrants».

«Homo numericus» est en train de succéder à «homo sapiens» écrit Luc Guay, spécialiste des nouvelles technologies de l'enseignement en histoire<sup>15</sup>. Il déplore que trop d'enseignants en restent encore aux méthodes du siècle précédent. Le débat est ouvert, les avis contradictoires mais il serait illusoire de l'éluder : l'électronique est ici pour rester.

Les générations du XXIe siècle ont forcément un regard différent sur le passé. Pour eux, la guerre de 14-18 a cent ans. Faisons un petit exercice de comparaison. Prenez votre décennie de naissance et reculez de cent ans. Vous y découvrirez des événements qui vous sembleront extrêmement lointains. J'ai personnellement découvert les événements qui se sont produits au moment de ma naissance longtemps APRÈS mes études secondaires. Poursuivons ce petit exercice : qu'est-ce qui vous intéressait quand vous aviez 12 et 13 ans, âge des élèves de première et deuxième secondaire? Qu'est-ce qui vous passionnait à 14 et 15 ans?

Les ados aiment-ils l'histoire? Les résultats des recherches sont contradictoires mais une majorité d'étude concluent que les élèves n'aiment pas l'histoire<sup>16</sup>. Il semble

impossible de proposer une «théorie» consistante. Ils la trouvent peu intéressante, parfois agréable mais peu utile. Ils réussissent moins, ce qui pourrait expliquer le désintérêt.

Mais il y a plus important. Les élèves arrivent au secondaire avec une «tradition historique» de pacotille et farcie de violence héritée du cinéma et des jeux vidéos : préhistoire, antiquité, moyen-âge, futur, (remarquez l'absence insolite de la période moderne dans cette litanie) tradition qu'il sera difficile de déconstruire. Plusieurs jeunes filles rêvent déjà de faire un mariage médiéval.

Certes, on prendra toujours les jeunes en flagrant délit de ne pas connaître le nom d'Honoré Mercier ou celui de Louis-Joseph Papineau. Cela ne signifie nullement qu'ils ignorent l'histoire. Ils en ont tous une idée qu'ils sont en mesure de développer dans un texte cohérent, bien que lacunaire, mais chargé de sens, quand on le leur demande.

Depuis plus de trente ans, Jocelyn Létourneau recueille des récits écrits par des jeunes de 14 à 22 ans sur leur conception de l'histoire du Québec<sup>17</sup>. Ces récits sont formulés en début d'année scolaire par des élèves, des cégépiens/nes, des étudiants/tes. Ils sont suivis d'une phrase qui résumerait selon eux l'évolution de l'histoire de leur collectivité. Depuis trente ans, il reçoit des réponses presque identiques. Faisons abstraction des commentaires létourniens qui interprètent ces récits pour nous attarder exclusivement à la prose étudiante. Il est malgré tout remarquable de retrouver presque à l'identique des phrases comme :

- En éternelle recherche de son identité
  - Un peuple qui réussit à survivre, que les Canadiens tentent d'assimiler, mais qui est trop peureux pour prendre les moyens de ses ambitions
  - La découverte d'un climat très difficile à surmonter
  - En constante évolution, l'histoire du Québec est fascinante
  - Le village d'Astérix et Obélix
  - Vive le Québec libre!
  - Trop centrée sur elle-même
  - Le passé explique le présent
  - La conquête d'un nouveau territoire, suivi d'une quête
  - Un peuple qui a été limité et qui apprend progressivement à s'affirmer
  - Une chicane de famille
  - Se battre pour sa langue, sa culture et sa religion
  - La persévérance et la reconnaissance
  - Domination française sur les Amérindiens, domination anglaise sur les Français.
- Retour à un certain équilibre
- Tensions entre deux cultures
  - En quête d'une révolution par la voie de la tranquillité
  - Les Québécois sont fiers de leur culture et se battent pour la préserver.

Ces phrases ont été écrites au début du mois d'octobre 2012 par des étudiants et étudiantes qui se destinent à l'enseignement de l'histoire et qui n'ont PAS étudié l'histoire au cégep<sup>18</sup>. Ces jeunes ont appris l'histoire par le biais des programmes de la

récente réforme pédagogique. Dites-moi, ont-ils été privés d'histoire nationale? «Je me demande pourquoi on nous enseigne cela, se lamentait un ado après un cours d'histoire. On perd tout le temps!».

Les bêtisiers scolaires sont toujours hilarants en histoire. Mais ils nous informent sur la manière avec laquelle les élèves «traitent» les informations :

Marguerite Bourgeoys est une capitaliste

Cadillac avait des goûts de luxe

Les Patriotes sont des missiles américains en Irak

Je ne comprends pas pourquoi Champlain a fondé Québec mais a construit son pont à Montréal.

«Ton histoire est une des pas pires<sup>19</sup>».

Quelle conclusion faut-il tirer de ce constat? N'y pensons pas : nous allons nous disputer

### **3. La culture historique**

«Parce qu'on a enseigné l'histoire pour autre chose que l'histoire, on a été amené à enseigner autre chose que l'histoire»<sup>20</sup>. Cet aphorisme de Roger Cousinet date de 1926, dans la foulée des examens de conscience collectifs qui ont suivi la Première Guerre mondiale. L'enseignement de l'histoire nationale avait été cité au banc des accusés de la boucherie qui venait de se produire. L'enseignement de l'histoire est sur la sellette

depuis cette décennie. Pas moins de 26 congrès internationaux ont eu lieu sur ce thème entre 1919 et 1930<sup>21</sup>. «L'histoire, écrivait Valéry en 1920, est le produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré. Ses propriétés sont bien connues. Il fait rêver, il enivre les peuples, leur engendre de faux souvenirs, exagère leurs réflexes, entretient leurs vieilles plaies, les tourmente dans leur repos, les conduit au délire des grandeurs ou à celui de la persécution et rend les nations amères, superbes, insupportables et vaines. L'histoire justifie ce que l'on veut. Elle n'enseigne rigoureusement rien, car elle contient tout et donne des exemples de tout»<sup>22</sup>.

L'enseignement de l'histoire, vous devez le savoir, possède une tradition désastreuse d'endoctrinement, de biais, de stéréotypes, de préjugés et de chicane : notre époque ne fait pas exception. On a examiné les manuels pour y détecter les préjugés de classe, de race, de genre; les biais ethnocentriques, européocentriques, religieux, nationaux et politiques. Les bibliographies sont interminables. Aucun pays, aucune époque n'ont été épargnés. Adolf Hitler a consacré un paragraphe à l'enseignement de l'histoire dans *Mein Kampf*. Ce paragraphe suscite habituellement l'enthousiasme quand on le fait lire et jette ensuite le lecteur dans la confusion quand on lui en révèle l'auteur. La chute du bloc soviétique a provoqué une onde de choc sur l'enseignement de l'histoire dans les pays du bloc de l'est.

Vers la fin des années 1980, le délégué de l'Espagne à l'ONU a présenté à ses collègues un projet pour souligner dignement les 500 ans de la découverte de l'Amérique. Les délégués en provenance des pays africains, ou asiatiques ou même latino- américains ont poliment fait remarquer qu'ils n'avaient aucunement l'intention

ou le désir de célébrer le début de la mainmise de l'Europe sur leurs ressources et leurs populations. Le projet n'est pas allé plus loin mais les premières nations des deux Amériques ont profité de l'occasion pour jeter les bases d'une vaste action collective. À qui appartient l'Amérique? Question redoutable qu'on a coutume d'éviter facilement sans état d'âme. Rappelez-vous les mappemondes scolaires, avec les «possessions britanniques» en rouge clair, message subliminal de l'évidente supériorité de la Grande-Bretagne dans le monde.

L'objectif ouvertement proclamé des programmes est de développer la pensée historique et la pensée critique. Je partage l'opinion de Christian Laille: il faut éviter à tout prix les manipulations de l'histoire. Mais dans tous les pays, les projets pédagogiques autour de l'enseignement de l'histoire ont suscité des levées de boucliers<sup>23</sup>. Les «national Standards» aux États Unis ont incité Jeb Bush, Gouverneur de la Floride, à proclamer en 2006, une loi sur l'éducation qui déclare : «L'histoire des États-Unis doit être enseignée en tant que vraie histoire et ne doit pas adopter les points de vue révisionnistes ou post-modernes à propos de la relativité et de la vérité. L'histoire américaine doit être considérée comme factuelle et non pas comme un construit»<sup>24</sup>. Qui dit mieux?

Charles Samaran écrivait, en 1961 : «Nous savons désormais que l'histoire est une science difficile, condamnée à n'atteindre que par des chemins malaisés une vérité toujours relative. (...) N'empêche que l'histoire est un besoin profond de l'humanité pensante et que, si elle n'existait pas, il faudrait l'inventer»<sup>25</sup>. Je souscris évidemment à ces deux propositions. C'est donc avec humilité que je ferai quelques propositions. Je

ne crois pas, toutefois, que je pourrai me situer «loin des prescriptions officielles et des codes». Toute proposition que je pourrais faire m'attirera les foudres d'un des deux camps en présence : elle sera jugée biaisée ou aseptisée.

L'enseignement de l'histoire est une course à relais. Il est important que les enseignants s'appuient sur les connaissances préalables pour initier le programme de chaque année. Les intitulés des programmes ne sont pas chronologiques : ils sont conceptuels. L'interprétation qu'on peut leur donner est donc ouverte. Ceux qui s'offusquent de l'absence de tel ou tel nom, ou de tel ou tel fait, n'ont rien compris au programme. Le programme est un cadre. Libre à chacun d'y insérer les personnages et les «faits» de son choix, à la condition qu'ils permettent l'exercice de la pensée historique ou la critique historique.

On conviendra que le grand récit « de la survivance et de la protection visible de la Providence sur notre patrie», tel qu'il était proposé entre 1940 et 1965, relevait davantage de la mythologie que de l'histoire. Enseignants et élèves se sont d'ailleurs empressés de le jeter aux orties avec une belle unanimité non sans avoir suscité quelques débats collectifs. On en trouvait pourtant encore des relents dans des opinions de lecteurs la semaine dernière.

Le grand récit de la modernité et de la libération causée par la révolution tranquille, le récit de l'équipe gagnante, s'est imposé dans l'enthousiasme après 1960. C'est ce récit que ne réussissent pas à entamer les nouvelles recherches en histoire.



Gérard Bouchard a proposé à plusieurs reprises sa solution: s'inventer des mythes positifs<sup>26</sup>. De la part d'un historien chevronné, cela m'a toujours semblé problématique.

Comment a-t-on structuré les quatre siècles de notre histoire? Domination française, domination anglaise, disaient les manuels de ma petite enfance qui s'arrêtaient commodément à 1867. La force discursive de ce mot, «domination», ne saurait être minimisée. Régime français, Régime anglais, Régime canadien proposaient les manuels des années 1950. Les programmes de 1982 ont brisé cette emphase sur la Nouvelle-France et l'histoire politique et ont introduit de vastes sections sur l'économie, la société et la culture. Ils étaient construits autour d'objectifs (connaissance, compréhension, analyse, synthèse, évaluation) et non pas basés sur la mémorisation des faits et des dates.

J'examine les intitulés du programme actuel : ils me paraissent constituer un socle intéressant:

Les premiers occupants

L'émergence d'une société en Nouvelle France

Le changement d'empire

Les revendications et les luttes dans la colonie britannique

La formation de la fédération canadienne

La modernisation de la société québécoise

Les enjeux de la société québécoise depuis 1980.

Ils ont le mérite d'être englobant et ouverts.

On apprend à interroger les réalités sociales dans une perspective historique; à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique; de consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. Ce sont là les trois compétences qui sont proposées dans le programme. Les personnages, les faits sont là, à la disposition des profs. pour enrichir cette trame et atteindre ces objectifs, et ce faisant, en établir les multiples perspectives. Rien n'interdit une perspective nationaliste et les professeurs ne s'en privent guère. Mais elle doit être critique. Elle pourrait, par exemple, souligner que c'est le parti patriote qui a privé les femmes du droit de vote qu'elles détenaient depuis 1791<sup>27</sup>. Souligner également que le grand ténor du nationalisme canadien-français, Henri Bourassa, s'opposait farouchement au vote des femmes; qu'il soumettait les femmes à la nécessité nationale de leur subordination légale<sup>28</sup>. Que le nationalisme radical des années 1960, notamment celui qui s'exprime dans la revue *parti Pris*, comporte un volet symbolique sexiste profondément troublant<sup>29</sup>.

Ne comptez pas sur moi pour vous proposer un palmarès de noms et de faits : cette méthode me semble complètement inopérante, archaïque, anti-productive et anti-pédagogique. Je ne résiste pas à la tentation de reprendre les propos qui terminaient l'ouvrage que j'ai publié en 1979, «L'histoire apprivoisée» : «L'essentiel est que tous ceux qui sont engagés dans l'enseignement de l'histoire réalisent que cet enseignement doit rejoindre quelque part l'apprentissage de l'histoire. En histoire nationale, tous nos problèmes ne résident-ils pas dans l'abîme qui sépare trop souvent l'un de l'autre.» Nous avons besoin de citoyens qui jettent un regard critique sur

l'histoire et sur les messages contradictoires de la mémoire collective. Nous n'avons pas besoin de citoyens crédules.

Micheline Dumont, 26 octobre 2012.

---

<sup>1</sup> Invitation au Colloque

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Micheline Dumont, «Aux origines de la didactique de l'histoire au Québec. Considérations impressionnistes et politiques», dans Éthier, Lefrançois et Cardin. *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Québec, PUL, 2011, pp. 13-36.

<sup>4</sup> Daniel Lefrançois, Marc-André Ethier et Stéphanie Demers, «Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire» dans *Enseigner et apprendre l'histoire*, pp. 59-94.

<sup>5</sup> Colloque de 2011

<sup>6</sup> Christian Laille, «À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle» dans *Traces Bulletin de la SPHQ*, vol. 18, no 4, novembre-décembre 2000, pp. 18-26.

<sup>7</sup> Ibid

<sup>8</sup> Micheline Dumont, critique de *Who killed Canadian history?*, de J.L. Granatstein, dans *Bulletin de la Société historique du Canada/Canadian Historical Association*, vol. 25, no 1, 1999, p. 12-14.

<sup>9</sup> Jean-François Cardin, Marc-André Éthier et David Lefrançois, «Cris et chuchotements : La citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire et de la culture religieuse au Québec», dans *Bulletin d'histoire politique*, ( sous presse).

<sup>10</sup> Jean-François Cardin Cardin , « Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure », dans M'hammed Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, pp. 191-219.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem

<sup>13</sup> Colloque de 2010

<sup>14</sup> «Cris et chuchotements», op. cit.

<sup>15</sup> Luc Guay, «Homo Sapiens et Homo Numericus à la même école», dans *Traces*, vol. 50, no 3, été 2012, pp.23=26.

<sup>16</sup> Jean Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec Presses de l'université Laval, 2003. Voir également Downey, Matthew T. et Linda S. Levstik. « Teaching and Learning History ». Dans James P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies. Teaching and Learning*. New York, Macmillan, 1991, p. 400-410. Robert Martineau, *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, 1997, 348 p.

<sup>17</sup> Quelques textes de Jocelyn Létourneau qui proposent des réponses d'étudiants :

- «L'imaginaire historique des jeunes québécois», dans *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 42, non 4, printemps 1988, pp. 53-74.

- « La production historique courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle » dans *Recherches sociographiques*, 36, 4 (1995), p. 9-45.
- «Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes francophones d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse de résultats, questionnements», dans *The Canadian Historical Review*, vol. 84, no 2, juin 2004, pp. 327-356. (avec Sabrina Moisan)
- «L'Histoire du Québec racontée par les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. L'Impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes québécois.», dans *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 62, no 1, 2008, pp. 68-93. (avec Christophe Caritey)

<sup>18</sup> Réponses communiquées par Sabrina Moisan, et prises lors d'un cours à l'automne 2012 à l'Université de Sherbrooke.

<sup>19</sup> Perles communiquées par Daniel Rouillard, prof d'histoire à la polyvalente «Le triolet», à Sherbrooke.

<sup>20</sup> Cité dans Micheline Johnson (Dumont) , *L' Histoire apprivoisée*. Montréal , Boréal, 1979.

<sup>21</sup> Voir ibidem, chapitre 1.

<sup>22</sup> Valéry dans *Histoire apprivoisée*

<sup>23</sup> Laille, op. cit.

<sup>24</sup> Cité dans «Cris et chuchotements». Op. cit.

<sup>25</sup> Introduction de *L'histoire et ses méthodes*, de Charles Samaran, La Pléiade, 1961, p. vii

<sup>26</sup> Cité dans Lefrançois, Éthier et Demers, op. cit.

<sup>27</sup> Voir Allen Greer, «La reine est une putain» dans *Habitants et Patriotes. La rébellion de 1837 dans les campagnes du Bas-Canada*, Montréal, Boréal, 1996.

<sup>28</sup> Micheline Dumont,«L'histoire nationale peut-elle intégrer la réflexion féministe sur l'histoire? » dans *À Propos de l'histoire nationale*, ( Robert Comeau et Bernard Dionne, eds.), Septentrion, 1998, pp.27-30.

<sup>29</sup> Stéphanie Lanthier, *L'impossible réciprocité des rapports politiques et idéologiques entre le nationalisme radical et le féminisme radical au Québec, 1962-1972*, Mémoire de maitrise, Université de Sherbrooke, 1998