

## Bulletin d'histoire politique

### La politique de la mémoire

Michel Sarra-Bournet



Volume 24, numéro 2, hiver 2016

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035071ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035071ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

#### Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique  
VLB éditeur

#### ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

#### Citer cet article

Sarra-Bournet, M. (2016). La politique de la mémoire. *Bulletin d'histoire politique*, 24(2), 167–179. <https://doi.org/10.7202/1035071ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB Éditeur, 2016

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/>

**é**rudit

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/>

# La politique de la mémoire<sup>1</sup>

MICHEL SARRA-BOURNET

*Chargé de cours en histoire et en science politique  
UQAM et Université de Montréal*

La fonction des cours d'histoire dans la société québécoise a fait couler beaucoup d'encre depuis que le premier ministre Jacques Parizeau a déclaré, il y a plus de vingt ans, vouloir éviter aux jeunes Québécois «une sorte d'amnésie collective, avec les conséquences redoutables qui en découleraient<sup>2</sup>». Dès lors, l'apprentissage de l'histoire et de ses méthodes fut l'enjeu d'une bataille de mots, en particulier autour du projet de réforme du curriculum dans les cours d'histoire nationale (Canada/Québec) au secondaire, révélé en 2006.

Si les esprits se sont quelque peu calmés dernièrement, c'est que plusieurs ajustements demandés notamment par la Coalition pour l'histoire étaient à l'ordre du jour en 2013. Ils vinrent si près d'être tous mis en œuvre que Robert Comeau, fondateur et directeur sortant du *Bulletin d'histoire politique*, écrivit ce qui suit dans son dernier éditorial qui portait le titre de «Mission accomplie!» :

Nous souhaitons une réforme importante du cours d'histoire en troisième et quatrième années du secondaire. [...] Au niveau collégial, le ministre de l'Enseignement supérieur s'est engagé à implanter un cours d'histoire du Québec contemporain dans la formation générale, ce bloc de cours obligatoires. Et il s'est engagé à créer des chaires de recherche portant sur la langue et l'identité québécoise, de même que trois chaires d'histoire sur l'identité québécoise<sup>3</sup>.

Mais c'était sans compter la politique électorale. Dès qu'il fut élu, le nouveau gouvernement libéral de Philippe Couillard s'empressa d'abandonner les chaires universitaires et le cours obligatoire au collégial, mais il accepta intégralement la réforme du curriculum au secondaire qui avait été pilotée par le sociologue Jacques Beauchemin et l'historienne Nadia Fahmi-Eid.

Depuis 1995, à travers le rapport Lacoursière, les États généraux sur l'éducation, la «réforme de l'éducation» (rebaptisée «renouveau pédagogique»)

et les propositions de l'éphémère gouvernement Marois, les partisans de différents courants de pensée ont tour à tour posé l'histoire contre la mémoire, l'éducation à la citoyenneté contre l'histoire, le chronologique contre le thématique, l'histoire sociale contre l'histoire politique, les compétences contre les connaissances, et l'histoire nationaliste contre l'histoire nationale. Dans la plupart des cas, il s'agissait de faux dilemmes : ou bien les termes mis en opposition étaient compatibles entre eux ou alors leurs différences avaient été montées en épingle.

Derrière ces affrontements se profilaient deux disciplines et leurs méthodes : d'une part les sciences de l'éducation qui prennent graduellement le pas sur les sciences historiques ; d'autre part le constructivisme et les pédagogies centrées sur l'élève contre l'enseignement magistral. Après un bref rappel de certaines de ces contradictions, ce texte s'attardera aux changements dans les rapports de force entre différents acteurs dans les écoles, dans les universités, dans l'administration publique et chez les associations de professeurs.

### **Quelques pistes de réflexion sur l'effet de division qu'a eu la réforme de l'éducation**

En histoire, la réforme du curriculum a soulevé la controverse dès qu'elle a atteint les programmes d'histoire dite « nationale », celle du Québec et du Canada, car la fonction de ces cours de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires dépasse l'apprentissage des méthodes intellectuelles propres à cette discipline : elle touche également à la mémoire historique des élèves et aussi à leur capacité à jouer leur rôle de citoyen. Mais les échanges ne se sont pas limités à ces angles d'approche. Les prises de position ont également embrassé des discussions philosophiques et méthodologiques.

#### *L'histoire contre la mémoire*

La question de la mémoire est la plus délicate. Plus que l'histoire, elle laisse une grande place à la subjectivité. Comme l'a écrit Jean-Philippe Warren, « la mémoire collective n'est pas un pur reflet des expériences du passé, mais une construction nourrie à la fois des événements d'hier et des attentes d'aujourd'hui. Il existe donc des tensions continues entre histoire et mémoire, rapports tendus qui n'en finissent plus d'être répercutés [...] dans les discussions autour de l'établissement des programmes d'enseignement de l'histoire.<sup>4</sup> » Chacun propose sa vision, qui pour l'établissement des faits, qui pour la transmission de la mémoire, qui pour le développement d'habiletés intellectuelles. « Or, poursuit-il, il est rare que leurs propositions concordent, ce qui les condamne à être d'éternels insatisfaits.<sup>5</sup> » Cela explique en partie pourquoi le débat a perduré : des diver-

gences sur contenu ont fait surface, qui étaient basées sur des différences idéologiques.

De son côté, Jocelyn Létourneau considère que les individus arrivent à l'école avec une mémoire préconstruite et que c'est le rôle des cours d'histoire de procéder à sa déconstruction. « La mémoire historique, écrit-il, découle de ce qu'un individu a vécu ou de ce qui lui a été transmis<sup>6</sup> ». Ainsi, les élèves arriveraient en classe avec des « visions d'histoire ailleurs acquises, qu'elles émanent de la famille, qu'elles soient tirées du discours social ou politique, qu'elles se fondent dans le discours mémoriel, proviennent des médias traditionnels ou sociaux, ou qu'elles sourdent d'autres sources encore.<sup>7</sup> » Sans indiquer si elles devaient être remplacées par d'autres, Létourneau propose de « changer la donne des visions d'histoire prévalant chez les jeunes », de briser leur « dépendance envers les visions simplistes et le discours mémoriel [...] promu par d'infatigables vigiles qui n'ont de cesse de revenir à la charge quand ils sont contestés.<sup>8</sup> » On comprend que ces vigiles sont les défenseurs de l'histoire nationale.

Dans le dernier numéro la *Revue Phronesis*, Louis LeVasseur et Jean-François Cardin ont un point de vue plus nuancé sur la chose. Ils étudient comment, depuis 1982 déjà, le « récit normatif prédéterminé<sup>9</sup> », basé sur une « mémoire et une identité » qualifiée « d'essentialiste<sup>10</sup> », est remplacé dans les écoles par un enseignement de l'histoire qui « semble accorder une place prépondérante à un espace de liberté qui revient au sujet dans sa construction identitaire qu'il mise sur la citoyenneté afin de recréer des liens qui sont à la base de la vie sociale ou du lien social.<sup>11</sup> » Dès lors, le lien social serait en voie de devenir intersubjectif (le dialogue entre les identités construites par chaque individu) et collectif (une solidarité basée sur la place de chacun dans la société), plutôt que déterminé par le récit national. Ainsi donc, celui-ci serait soluble dans l'approche socioconstructiviste.

Or, il convient d'apporter quelques remarques sur ce dernier portrait. Tout d'abord, on n'a pas attendu la réforme de 2006 pour introduire le pluralisme dans l'enseignement de l'histoire du Québec. Le type de lien social favorisé dans le programme de 1982 s'ouvrait aux différents pluralismes : culturel, idéologique, identitaire, reflétant la nouvelle identité québécoise plutôt qu'un récit univoque.

Deuxièmement, même si les auteurs posent en postulat de la nécessité d'un lien social, ils réfutent l'idée que ce lien social puisse encore reposer sur « un sentiment de ressemblance commun<sup>12</sup> ». Bien que le Québec moderne ait tourné le dos à l'identité canadienne-française, l'idée d'une culture nationale – par ailleurs mal définie – continue d'être valorisée par une partie importante de la population. L'importance que la population du Québec attache à cette culture commune distingue d'ailleurs le Québec du reste du Canada. D'où la préférence des Québécois pour la notion d'interculturalisme, par opposition à l'idée de multiculturalisme comme

mode de gestion de la diversité. Faire l'économie de la transmission de cette culture nationale – par l'histoire ou d'autres matières – nous laisse devant une culture publique commune qui ne serait essentiellement que procédurale et sans substance.

Cela n'a pas lieu d'être. Bien qu'elle ait succédé de la culture canadienne-française, la culture nationale québécoise contemporaine est, comme toutes celles des sociétés occidentales, pluraliste et métissée. Comme les autres, elle s'est construite dans le temps. Tous les Québécois, qu'ils soient arrivés au Québec à leur naissance ou après, en sont les héritiers. Elle fait partie de leur identité individuelle et collective dans des proportions qui peuvent varier. Et l'école a pour fonction de transmettre ce bagage culturel dont la mémoire fait partie. Ainsi, l'histoire et la mémoire font toutes les deux partie de la mission de l'école. Elles ne sont pas antinomiques. Il s'agit d'un premier faux dilemme.

C'est également ce qu'estime un des premiers acteurs de la réforme, Paul Inchauspé, président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dont le rapport a été publié en 1997 :

L'école est le lieu par excellence de la transmission. Obligatoire, elle est même dans nos sociétés sécularisées le seul lieu structuré de transmission. Mais quelle est la nature de cette transmission? C'est celle d'une transmission culturelle. En effet, la langue, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, les institutions sociales, les arts... qui sont étudiés à l'école sont des productions culturelles, fruits des créations humaines des générations précédentes. [...] Ces choses sont évidentes et pourtant l'école québécoise a du mal à assumer ce rôle et ce qu'il implique<sup>13</sup>.

En effet, tel qu'elle fut appliquée initialement, la réforme de l'éducation, qui devait en être une du curriculum (ou des programmes d'enseignement, si on préfère), s'est éloignée de ses objectifs initiaux en se transformant en réforme pédagogique.

### *L'éducation à la citoyenneté contre l'histoire*

L'arrimage de «l'éducation à la citoyenneté» à l'histoire n'est pas en soi une contradiction. Après, ce que les Anglo-saxons appellent «l'éducation civique» était autrefois implicitement transmis dans nos écoles par le cours d'histoire. Le véritable problème est l'assujettissement de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. Les compétences disciplinaires, qui sont l'alpha et l'oméga de la réforme des années 2000, imposent le «présentisme»: l'élève s'interroge d'abord sur l'histoire à partir du présent, pour y revenir à la fin du processus d'apprentissage, afin de réinvestir ses acquis dans son vécu citoyen. L'histoire n'existe plus qu'en relation avec le présent, avec un risque constant d'anachronisme.

### *Le chronologique contre le thématique*

La méfiance du chronologique vient de la crainte qu'il mène à la construction d'un récit. Pourtant, la compréhension de l'enchaînement des causes est impossible sans séquences temporelles. On peut faire du thématique à partir d'une trame chronologique et vice-versa. Le problème avec le programme des années 2000 en histoire nationale, c'est qu'il répète la même histoire deux fois, sur le mode chronologique en 3<sup>e</sup> secondaire, et sur le mode thématique en 4<sup>e</sup>. Il faut choisir.

### *L'histoire sociale contre l'histoire politique*

Il n'est pas nécessaire de faire la genèse de la montée en puissance de l'histoire sociale et de l'histoire culturelle au cours des trois dernières décennies, pour constater la place congrue faite à l'histoire politique dans nos facultés. « [L'histoire sociale], écrivent les historiens Robert Comeau et Jacques Rouillard, en est venue à détenir une position tellement dominante qu'elle occupe une large part de la recherche parmi les historiens francophones des universités québécoises. [...] C'est à un tel anathème que l'histoire politique est maintenant vouée. Autrefois la seule avenue pour explorer le passé, elle est maintenant devenue la refoulée, le paria de l'historiographie.<sup>14</sup> »

Ce rapport de force défavorable, à l'heure où l'histoire politique s'est renouvelée – elle ne fait plus l'apologie des grands personnages et des grands événements nationaux –, se reflète non seulement dans la production historique savante, mais dans les manuels scolaires. Pourtant, le politique est le lieu par excellence de l'exercice de la citoyenneté. Il y a là un paradoxe pour le moins étonnant. Faire table rase, plutôt que d'aider à enrichir l'histoire politique, n'aide en rien l'éducation à la citoyenneté. Parce qu'il agit comme un prisme, le politique peut être un angle d'entrée privilégié pour l'étude des réalités historiques d'une société. Il faut cesser de reléguer l'histoire politique comme un sous-produit de l'histoire sociale et de l'histoire culturelle.

### *Les compétences contre les connaissances*

Ici, le faux dilemme est du même type que celui qui concerne l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Au Québec, on a toujours acquis les compétences à travers l'apprentissage de connaissances, sans le faire explicitement. L'ancien programme par objectifs n'avait pas pour but de faire disparaître les compétences. Elles étaient inscrites au cœur même des objectifs. Pourquoi les programmes des années 2000 avaient-ils pour objectif d'instrumentaliser les connaissances pour les seules fins d'inculquer

des compétences ? L'apprentissage du curriculum tout entier n'était plus nécessaire, seules les compétences étant évaluées. Était-il nécessaire de relativiser les connaissances historiques au point qu'aucune culture historique commune n'était garantie aux élèves du Québec ?

### *L'histoire nationale contre l'histoire nationaliste*

L'histoire nationale n'a pas à être une histoire nationaliste. Ici, les deux termes ne font pas l'objet d'un faux dilemme mais d'un amalgame.

L'absence de jalons de l'histoire nationale dans la version préliminaire du programme d'histoire du Québec de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires a provoqué le tollé que l'on connaît : d'aucuns voyaient dans le projet de nouveau programme un complot fédéraliste (et donc, un complot nationaliste canadien) visant l'anéantissement des bases de la compréhension de la question nationale québécoise. La version d'avril 2006 a été en partie corrigée l'automne suivant. Ce fut alors l'inverse : on accusa le gouvernement de céder au lobby nationaliste et les critiques de la réforme de vouloir moucher un projet nationaliste. Encore tout récemment, Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois écrivaient dans la *Revue d'histoire de l'éducation* :

Débutait alors une autre phase du débat, lors de laquelle les opposants, surtout des historiens spécialistes de l'histoire du Québec, s'organisèrent mieux et tinrent un discours plus sophistiqué. Ainsi, Michel Sarra-Bournet et Michel Seymour dirent ne pas vouloir restaurer une histoire « nationaliste », mais bien défendre une « histoire nationale », voire une histoire du national. Or, la reprise de ce refrain par d'autres ne dupe personne : c'est bel et bien du tramage d'un canevas nationaliste traditionnel dont ce chœur chante les éloges<sup>15</sup>.

Ainsi, derrière chaque défenseur de l'histoire nationale, il y aurait un nationaliste. Les germes de la méfiance étaient bien en place et on pourrait bien répliquer : « ce n'est pas contre le nationalisme qu'en ont tous ces défenseurs de la réforme, mais bien contre le national ». Or, ce n'est pas le cas. Michèle Dagenais, grande défenderesse de l'intégrité du programme d'histoire d'avril 2006, a écrit :

Il importe de délaissier un enseignement du Canada où le pays est perçu comme un principe explicatif pour enfin le considérer comme le produit d'une histoire. Cela me semble une manière stimulante d'enseigner une histoire « nationale » qui ne soit pas nationaliste et qui offre aux étudiants la possibilité de réfléchir à la situation passée et présente d'un pays dans sa globalité<sup>16</sup>.

Remplacez Canada par Québec, et nous avons la base d'une entente sur l'histoire nationale. D'ailleurs, qui ne connaît pas les postures postnationales de Jocelyn Létourneau ? Pourtant, lui-même nous met en garde de

«sombrier dans l'antinationalisme [et de] négliger une intention nationale encore forte dans le paysage politique québécois.<sup>17</sup>» Il ne serait donc pas question d'éluder la question nationale dans le programme d'histoire nationale.

Enfin, au-delà des sensibilités politiques propres à chacun, l'histoire nationale a ses vertus propres, comme l'a soulevé le regretté Jean-Marie Fecteau, qui justifie ainsi «la pertinence de l'espace national comme aire principale de référence et de pratique des historiens [par] la nécessaire contextualisation des objets de recherche, surtout lorsqu'ils sont éclatés en mille thématiques, comme c'est le cas depuis une génération.<sup>18</sup>» On ne saurait trouver un argument plus empreint d'esprit historique. Et pour ne pas trahir sa pensée, on doit ajouter que pour Fecteau, cet espace national est signifiant d'abord et avant tout parce qu'il est politique. Il constate en outre que pour la plupart des Québécois, fédéralistes ou souverainistes, c'est l'espace politique québécois, et non l'espace politique dominant, canadien, qui est l'espace commun de référence.

Pourtant, l'objet «Québec» disparaît peu à peu de nos programmes collégiaux<sup>19</sup> tout comme de ceux des universités. Ces dernières, qui sont devenues des institutions mondialisées, tournent le dos au cadre national, les historiens produisent de moins en moins d'études qui privilégient le cadre national, ce qui rend de plus en plus problématique leur utilisation dans les écoles. En un mot, les études canadiennes et québécoises sont en crise.

## **Une collision entre les sciences historiques et les sciences de l'éducation**

À quoi attribuer la réforme pédagogique et le débat acrimonieux qui s'en est suivi? À l'arrivée des spécialistes des sciences de l'éducation à l'avant-plan de la confection des programmes scolaires, de la formation des maîtres et de l'encadrement professionnel des enseignants.

### *Le recul des savoirs disciplinaires*

Les spécialistes universitaires des disciplines sont aujourd'hui marginalisés dans le monde de l'éducation. Il faut dire que ces derniers n'ont pas défendu leur terrain. Cette perte d'intérêt est attribuable aux conditions actuelles du travail universitaire: la pression pour la publication d'études savantes subventionnées leur laisse peu de temps pour la transmission de leur savoir au grand public, à commencer par les écoles.

Cette hégémonie des sciences de l'éducation est la première responsable du fétichisme des compétences que l'on a déjà évoqué. En 2006, l'ajout de prescriptions supplémentaires dans le programme d'histoire



des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires a été vu par plusieurs comme un «alourdissement», car pour reprendre la métaphore du didacticien Christian Laville, il ne faut pas présenter aux élèves à la fois la recette et le plat lui-même. Il faut laisser l'élève construire son savoir. Ce rejet d'une altération somme toute mineure du programme était fondé sur une vision centrée sur l'élève, mais aussi sur une approche constructiviste de l'éducation. L'enseignant n'est pas là pour transmettre ses connaissances, mais pour accompagner l'élève dans la construction des siennes.

### *La rédaction des programmes*

Cet esprit a pénétré toute l'opération de réforme des années 2000. Au sujet de la rédaction du nouveau curriculum, Julien Prud'homme écrit :

Les principaux animateurs de cette refonte appartiennent au groupe des didacticiens attachés au CSÉ et au MÉQ; la fortune de leurs idées, pas si neuves en elles-mêmes, est attribuable aux nouvelles positions occupées par leurs promoteurs au Conseil et au ministère, d'où viennent les soutiens les plus enthousiastes et les plus influents. En 2001, les représentants de la Direction de la formation générale des jeunes (DGFI) indiquent que «les savoirs [transversaux] remplaceront dorénavant le contenu disciplinaire» comme les clefs des programmes et que la pertinence de chaque discipline devra résider dans sa «contribution» à ces objectifs. Cette position est en continuité avec le discours du CSÉ qui, dès 1993, propose de «voir chaque discipline pour sa contribution à une tâche collective et non comme un objet d'appropriation en soi»<sup>20</sup>.

En d'autres termes, c'est depuis que l'enseignement de l'histoire est passé des mains des enseignants et des historiens à celles des conseillers pédagogiques qu'un nouveau paradigme s'est mis en place.

### *La formation des maîtres*

Même recul des disciplines au niveau de la formation des maîtres. Autrefois, les futurs enseignantes et enseignants devaient faire un an de pédagogie et de didactique sur un cursus de trois ans. Depuis que les sciences de l'éducation sont responsables de leur formation, on a doublé la mise. Par conséquent, le cours a été allongé d'une année. Mais ce ne serait plus assez. À l'Université de Montréal, l'expansion des cours en sciences de l'éducation et en didactique se fait maintenant au détriment des cours disciplinaires. À l'hiver de 2014, la Commission des Études de l'Université de Montréal a adopté des modifications aux neuf programmes de formation des maîtres. Dans cinq cas sur neuf, on augmentait de trois le nombre de crédits en éducation/didactique et on réduisait d'autant les crédits disci-

plinaires. Pour les quatre autres programmes déjà très axés sur la didactique, cette augmentation n'était pas claire pour différentes raisons.

- 1) Enseignement de l'éducation physique et à la santé. La proportion de crédits en éducation et didactique par rapport aux crédits de cours disciplinaires est passée de 53/67 à 57/63. Total de 120 crédits.
- 2) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire: de 60/63 à 63/60. Total de 123 crédits.
- 3) Enseignement des mathématiques au secondaire: de 66/57 à 69/54. Total de 123 crédits.
- 4) Enseignement du français au secondaire: de 63/60 à 66/57. Total de 123 crédits.
- 5) Enseignement de l'univers social au secondaire: de 63/60 à 66/57. Total de 123 crédits.

En 1994, quand le ministère de l'Éducation a créé le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et confié la formation des maîtres aux facultés de sciences de l'éducation, on a doublé le nombre de crédits en éducation et didactique. Mais ce ne fut pas au détriment des cours disciplinaires puisqu'on avait simplement ajouté une année. Mais aujourd'hui, la pédagogie et la didactique tentent de gagner face au contenu disciplinaire, crédit par crédit. L'historien Jacques Rouillard constate qu'il en est de même partout, pas seulement à l'Université de Montréal<sup>21</sup>.

### *Les organisations regroupant les enseignants*

Dans foulée de la réforme, des pressions se sont exercées en 2005 pour que les associations d'enseignants d'économie, de géographie et d'histoire au secondaire soient fusionnées, au nom d'un autre canon des sciences de l'éducation, le décloisonnement des disciplines. La société des professeurs en économie n'étant plus active, on s'adressa aux enseignants de géographie et d'histoire. Ces derniers résistèrent aux pressions, préférant une entente de service pour la tenue d'un congrès commun. Mal leur en prit. En 2007, la société des professeurs de géographie se transforma en Association québécoise des enseignants en univers social (AQEUS). Sa présidente, Lise Proulx, la décrit ainsi :

Au fond, ce qu'on appelle aujourd'hui l'univers social, c'est ce qu'on appelait autrefois dans notre milieu les sciences sociales. Nos membres sont donc essentiellement des enseignants de géographie ou d'histoire et de sensibilisation à la citoyenneté. Nous comptons aussi parmi nos membres des conseillers pédagogiques ainsi que certains universitaires, principalement des didacticiens, dont des spécialistes de la pédagogie.<sup>22</sup>

Étant donné qu'elle tient la ligne officielle, les enseignants ont eu tôt fait de rejoindre l'AQEUS. Conséquemment, la Société des professeurs d'histoire périlcite.

Il n'est dès lors pas étonnant que les deux organismes divergent sur leur appréciation des modifications souhaitables au programme du secondaire, dans la foulée de la consultation faite en 2013 par le ministère de l'Éducation, notamment sur la place d'approche thématique, de l'éducation à la citoyenneté et des connaissances<sup>23</sup>.

Avec l'arrivée des « enfants de la réforme » au collégial, la convergence disciplinaire tend également à se tailler une place à ce niveau. Le 24 mai 2011 est né le Réseau des Sciences humaines des Collèges du Québec (RSHCQ), à partir du Comité des enseignants en sciences humaines mis sur pied par le ministère de l'Éducation pour des fins de consultations sur les programmes. Or, l'idée d'une association d'enseignants y courait depuis cinq ans<sup>24</sup>. Le Réseau, qui fait maintenant concurrence aux associations disciplinaires d'enseignant du secteur collégial, s'est opposé à la mise en place d'un cours obligatoire d'histoire du Québec, lui préférant un cours en études québécoises<sup>25</sup> alors que l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec y était favorable. « Nous privilégions un cours d'histoire, qui devra être dispensé par des professeurs d'histoire, et non un cours dit multidisciplinaire », ont-ils écrit dans leur mémoire en réponse à la consultation du ministre de l'Éducation<sup>26</sup>.

## Conclusion

Peu de gens étaient prêts à parier qu'il restera quelque chose des réformes entreprises par le Parti québécois entre 2012 et 2014, avec l'arrivée d'un gouvernement plutôt tiède face aux revendications de la Coalition pour l'histoire. Sous le titre « Le gouvernement Couillard peut sauver la réforme de 2006 », Christian Laville et Michèle Dagenais se sont positionnées en faveur du *statu quo ante* :

Ces jours-ci, on discute beaucoup de ce qu'il adviendra de l'héritage du Parti québécois à propos de l'enseignement, en particulier du projet de réforme du programme Histoire et éducation à la citoyenneté du second cycle du secondaire, dont la matière est l'histoire du Québec. Ce projet venait tout juste d'être déposé lorsque les élections ont été déclenchées. Il importe aujourd'hui d'y revenir, car ce projet risque fort d'être politiquement orienté. [...] Comme on pouvait s'y attendre, le rapport Beauchemin-Famhy-Eid est bien conforme aux vœux du Parti québécois et de la Coalition. Ce qui est central dans ce rapport, c'est la proposition de revenir à un programme ordonné selon la trame nationale<sup>27</sup>.

Les défenseurs du « nouveau pédagogique » au secondaire font très souvent et trop rapidement cet amalgame entre les critiques de la réforme

et le nationalisme conservateur. Il faut dire que ceux et celles qui ont sonné l'alarme en 2006, constatant l'oblitération des grands événements politiques dans le nouveau programme d'histoire, leur ont facilité la tâche par le ton de leurs interventions. Pourtant, il ne faut pas confondre histoire nationale, histoire politique et histoire nationaliste. En clair, l'histoire nationale n'a pas à se transformer en un plaidoyer nationaliste sur une trame politique téléologique qui mène à l'indépendance du Québec.

L'histoire nationale renvoie à la recomposition des différents niveaux de la réalité québécoise dans le cadre national qui correspond depuis 1960 principalement aux frontières du Québec. Ce cadre peut encore s'envisager dans le contexte canadien, la question nationale n'était pas résolue. C'est pourquoi on parle encore de cours d'histoire du Québec et du Canada.

Cette recomposition de la réalité dans un cadre national, le programme de 1982 la réalisait très bien. Or, les termes Québec et Canada n'apparaissent même pas dans l'intitulé des programmes réformés de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires, ce qui confirme qu'il y avait à l'origine une volonté d'oblitération du national.

Pour sa part, l'histoire politique couvre l'affrontement des idées et les rapports de force dans la cité. N'est-ce pas justement un des objectifs de la réforme de permettre aux jeunes Québécois d'acquérir des compétences à la citoyenneté?

Toutefois, l'histoire nationaliste est nécessairement idéologique. Si l'intention du gouvernement est d'empêcher une telle dérive, il faut y applaudir. En même temps, cela ne veut pas dire qu'il faille passer outre l'histoire du nationalisme et la compréhension de la question nationale. Si c'était le cas, il y aurait anguille sous roche...

Or, le groupe de travail piloté par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmi-Eid, en plus de s'attaquer à la résolution de la question de l'histoire nationale posée par la réforme de 2006 en histoire, avait aussi le mandat de considérer d'autres problèmes, tout aussi importants, qui avaient fait l'objet de critiques:

- 1) La répétition en quatrième secondaire sur un mode thématique de l'histoire du Québec présentée en 3<sup>e</sup> secondaire sur un mode chronologique.
- 2) L'instrumentalisation des connaissances historiques au profit de l'approche par compétences.
- 3) La soumission de l'histoire à un questionnement contemporain, centré sur l'expérience des élèves, dans le but de leur faire leur éducation à la citoyenneté.
- 4) L'enseignement conjoint de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.

Leur rapport apporte des réponses nuancées à toutes ces critiques, sans sacrifier la place des compétences, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté<sup>28</sup>. L'application de leurs recommandations est à même de corriger avec intelligence la réforme de 2006.

Il serait injuste de m'arrêter ici sans dire que Laville et Dagenais, même s'ils se méfient de l'histoire nationale, se rallient à certaines recommandations de ce rapport : le rétablissement de la chronologie continue, la clarification des connaissances et l'accroissement de la part de l'histoire dans la formation des maîtres<sup>29</sup>.

À l'heure où les recommandations du rapport du comité mis en place sous l'administration Marois sont en voie d'être mises en œuvre, espérons qu'à l'avenir, le Québec restera à l'écart du manichéisme qui a caractérisé le débat sur l'enseignement de l'histoire de 2006 à 2014, à grands coups d'amalgames, de faux dilemmes et de procès d'intention.

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Une version antérieure de ce texte fut présentée sous forme de communication au congrès 2014 de la Société québécoise de science politique, «La science politique au cœur de la société», à Sherbrooke, le 21 mai 2014.
2. Cité dans Presse Canadienne, «Garon veut un rapport sur l'enseignement de l'histoire», *La Presse*, le 19 octobre 1995, p. B8.
3. Robert Comeau, «Mission accomplie!», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 22, n° 3, printemps-été 2014, p. 7-8.
4. Jean-Philippe Warren, «Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire du 4<sup>e</sup> secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012)», *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 25, n° 1, printemps 2013, p. 31-32.
5. *Ibid.* p. 47.
6. Jocelyn Létourneau, *Je me souviens. Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal, Fides, 2014, p. 13.
7. *Ibid.*, p. 229.
8. *Ibid.*, p. 231.
9. Louis LeVasseur et Jean-François Cardin, «L'enseignement de l'histoire au secondaire : de la certitude du récit sur la nation au vertige de la modernité», *Phronesis*, vol. 2, n° 2-3, avril-juillet 2013, p. 64.
10. *Ibid.*, p. 72.
11. *Ibid.*, p. 74.
12. *Ibid.*, p. 73.
13. Paul Inchauspé, «École québécoise et transmission culturelle», *Philo & Cie*, vol. 6, septembre-décembre 2013, p. 16.
14. Robert Comeau et Jacques Rouillard, «La marginalisation de l'histoire politique dans les universités francophones», *Le Devoir*, 13-14 janvier 2007.
15. Marc-André Éthier, Jean-François Cardin et David Lefrançois, «Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec», *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 25, n° 2, automne 2013, p. 93.

16. Michelle Dagenais, « S'interroger sur la « nation » : une autre manière d'enseigner l'histoire du Canada », *Thèmes canadiens*, octobre/novembre 2001, p. 25.
17. Jocelyn Létourneau, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2012, p. 229.
18. Jean-Marie Fecteau, « Deux ou trois choses que je sais d'elle... une "autre" histoire du Québec ? », *Thèmes canadiens*, automne 2008, p. 18.
19. Gilles Laporte, « La disparition de l'objet Québec des cours de niveau collégial », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 17, n° 2, hiver 2009, p. 7-16.
20. Julien Prud'homme, « L'école, le débat, l'expert... De Fernand Dumont à l'enseignement de l'histoire nationale », dans Serge Cantin (dir.), *L'éducation en péril. Pour mieux penser le « Printemps érable »*, Montréal, Fides, coll. « Les Cahiers Fernand Dumont. Pour l'avenir de la mémoire », 2012, p. 264.
21. Jacques Rouillard, « La formation disciplinaire dispensée en histoire par les facultés des sciences de l'Éducation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 22, n° 3, printemps-été 2014, p. 318.
22. Jacques Vallée, « « Identités et engagement » – À propos d'histoire, de géographie et de sensibilisation à la citoyenneté », *Le Devoir*, 12 octobre 2013.
23. Québec, *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*, Document de consultation, (novembre 2013), 22 p. ; Raymond Bédard, « Réforme des programmes d'histoire : position de la SPHQ », *Traces*, vol. 51, n° 1, hiver 2014, p. 10-13 ; AQEUS, « Réponse de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS) au document de consultation : Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire », 2013, [histoireengagee.ca](http://histoireengagee.ca).
24. RSHCQ, « Le RSHCQ est né », 24 mai 2011, [rshcq.blogspot.ca](http://rshcq.blogspot.ca), section « Historique ».
25. RSHCQ, « Cours en études québécoises ou cours d'histoire du Québec en formation générale? Options et enjeux à soupeser... », 8 janvier 2014, [rshcq.blogspot.ca/2014/01/cours-en-etudes-quebecoises-ou-cours.html](http://rshcq.blogspot.ca/2014/01/cours-en-etudes-quebecoises-ou-cours.html).
26. APHCQ, « Argumentaire de l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) », janvier 2013, [cgi.cvm.qc.ca](http://cgi.cvm.qc.ca).
27. Christian Laville et Michèle Dagenais, « Le gouvernement Couillard peut sauver la réforme de 2006 », *Le Devoir*, 23 avril 2014.
28. Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid, *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et 4e secondaire*, Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014, 64 p.
29. Christian Laville et Michèle Dagenais, « Une seconde vie pour l'histoire », *La Presse+*, 20 juin 2014, section DÉBATS, écran 9.