

# Historiens et histoires nationales

Minicolloque

ACFAS 1998

UNIVERSITÉ LAVAL

QUÉBEC

11 MAI 1998

**Atelier n° 2**

**Histoire nationale et formation du futur citoyen**

**CHOIX ÉDUCATIFS ET ENSEIGNEMENT  
DE L'HISTOIRE NATIONALE**

**PAR**

**BRUNO DESHAIES**

**Le Rond-Point des sciences humaines**

**Page : <http://www.clic.net/~bdeshaie/>**

## TABLE DES MATIÈRES

GRAND MÉNAGE DANS LE CURRICULUM.....	1
HISTOIRE NATIONALE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	2
LES VALEURS DE L'IDÉAL DÉMOCRATIQUE.....	3
LES CINQ DIMENSIONS DE L'ACTE PÉDAGOGIQUE.....	4
EMPHASE ACTUELLE SUR LA CINQUIÈME DIMENSION.....	5
ESPRIT, POLITIQUE ET HISTOIRE.....	7
PÉDAGOGIE, HISTOIRE NATIONALE (AU QUÉBEC) ET ÉDUCATION CIVIQUE.....	8
ANNEXE I LES CINQ DIMENSIONS DE L'ACTE PÉDAGOGIQUE.....	12

## CHOIX ÉDUCATIFS ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE

PAR BRUNO DESHAIES

**Le Rond-Point des sciences humaines**

Page : <http://www.clic.net/~bdshaie>

« Je dirai tout d'abord que toute la structure sociale est fondée sur la *croissance* ou sur la *confiance*. »  
Paul Valéry, « La politique de l'Esprit » (1932).

Les coups de balancier en éducation vont dans toutes les directions. Les pouvoirs politiques successifs au Québec — et nous ne sommes pas les seuls au monde dans ce cas — recherchent des panacées pour résoudre des problèmes complexes. Depuis Paul Gérin-Lajoie et la réforme de l'éducation au Québec, aucun ministre, sauf peut-être Guy Saint-Pierre, n'a résisté à la tentation de proposer des solutions qui devaient régler le sort de l'éducation au Québec. Tous les partis confondus se sont lancés dans de telles opérations depuis François Cloutier jusqu'à Pauline Marois. Le chantier étant immense, chaque ministre veut bien montrer qu'il a fait finalement quelque chose ; chacun compte que son passage au ministère de l'Éducation sera marqué de ses volontés et que ses décisions seront dignes aux yeux de la postérité. Et pourquoi pas un grand ménage dans le curriculum ?

### ***Grand ménage dans le curriculum***

La dernière mouture connue est celle du slogan « Prendre le virage du succès ». Il s'agit d'un document administratif qui propose une série de dates-butoirs visant l'ensemble de la réforme scolaire. On y propose sept lignes d'action allant de l'intervention dès la petite enfance à la formation continue, de l'enseignement des matières essentielles à la rationalisation de l'enseignement supérieur, et le reste<sup>1</sup>. Dans cette foulée, la ministre annonce un ménage dans le curriculum. Elle déclare dans sa conférence de presse du 4 février 1997 :

Au primaire et au secondaire, la plupart de ces éléments [grille-matières, programmes, examens, etc.] n'ont pas été revus substantiellement depuis une quinzaine d'années [une exagération, bien sûr, mais pour la bonne cause !]. À partir de maintenant, et au cours des prochaines années, le Ministère procédera graduellement à leur révision, afin que le curriculum soit mieux adapté aux changements sociaux, économiques et culturels. En effet, on doit tenir compte, à la fois, de la diversité croissante de la population scolaire et de l'urgence pour les élèves, qu'ils et elles soient inscrits en formation générale ou professionnelle, d'être mieux outillés pour relever les défis du prochain siècle<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Ministère de l'Éducation, 4 février 1997. Document accessible dans l'Internet à l'adresse suivante : [http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_pub.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm)

<sup>2</sup> Cf. l'adresse Internet à la note 1.

Mais c'est quoi « un curriculum mieux adapté aux changements » pour des élèves qui auront à « relever les défis du prochain siècle » ? Essayons de voir les réponses formulées par les technocrates en ce qui a trait plus particulièrement à l'histoire nationale et l'éducation à la citoyenneté.

Le document de base pour comprendre les intentions de la réforme s'intitule *Réaffirmer l'école*<sup>3</sup>. Dans ce rapport présidé par Paul Inchauspé, ex-directeur général du cégep Ahuntic à Montréal, on y trouve les linéaments du projet de réforme concocté entre les mois de février et juin 1997 par un comité restreint de sept personnes. Le rapport de ce groupe de travail nous offre les balises autour desquelles vont se profiler les programmes d'études de demain. Il reviendra à la nouvelle Commission des programmes d'études composée de onze membres et présidée par Mme Jeanne-Paule Berger, directrice générale de la Commission scolaire La Neigette à Rimouski, « de faire des recommandations à la ministre sur :

1. les orientations et les encadrements généraux qui serviront de guides pour l'établissement des programmes d'études ;
2. le calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études ;
3. l'approbation des programmes d'études ;
4. l'adaptation continue des programmes d'études.<sup>4</sup> »

La nouvelle Commission ne vient pas remplacer la Direction des programmes du ministère de l'Éducation, car son mandat se situe en amont et en aval du processus de mise en oeuvre des programmes d'études. Il s'agit d'une Commission dont le mandat consiste à adresser des recommandations au Ministre de l'éducation sur les programmes avant leur approbation. Son travail restera à être évalué de près dans les mois à venir.

### ***Histoire nationale et éducation à la citoyenneté***

L'enseignement de l'histoire nationale au secondaire est placée en 3<sup>e</sup> secondaire et 4<sup>e</sup> secondaire dont une partie du cours doit être consacrée à l'éducation de la citoyenneté. La délivrance du diplôme d'études secondaires (DES) implique obligatoirement des unités d'histoire et d'éducation à la citoyenneté en 4<sup>e</sup> secondaire et connaissance du monde contemporain de 5<sup>e</sup> secondaire<sup>5</sup>. Mais ce n'est pas tant le temps alloué à cette matière dans la grille-horaire et les modes d'évaluation des apprentissages qui nous intéressent ici que l'esprit de ce programme consacré à la fois à « la question de l'histoire nationale » et à celle « des valeurs communes » comme on l'écrit dans le plan ministériel *Réaffirmer l'école*<sup>6</sup>.

Pour répondre à la réalité de la diversité sociale, les auteurs du rapport croient que l'école doit se préoccuper « de la compréhension interculturelle, du phénomène du pluralisme religieux, de

---

<sup>3</sup> Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. *Réaffirmer l'école* (23 juin 1997). Cf. l'adresse Internet à la note 1. Le document peut être obtenu en version Acrobat (1,1 Mo).

<sup>4</sup> Voir le communiqué du ministère de l'Éducation du 22 janvier 1998 dans l'Internet à l'adresse suivante : [http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_cpess.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_cpess.htm) (dossier les Communiqués de presse/Hiver 1998).

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 100.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 34-35.

l'éducation à la citoyenneté »<sup>7</sup>. C'est une adaptation obligée du curriculum aux changements sociaux. Le deuxième aspect de cette nécessité touche « aux valeurs communes fondées sur des raisons communes »<sup>8</sup>. « Or, une de ces raisons communes existe, trouve-t-on dans le rapport, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale.<sup>9</sup> » Étant donné que l'idéal démocratique, comme éducation aux valeurs, ne peut relever ni de l'enseignement moral et religieux ni de l'enseignement moral, il faut donc déterminer, croient les auteurs du rapport, un autre point d'appui pour former le citoyen. Au même titre que la réflexion sur les valeurs prodiguées par les cours de religion ou de morale, l'éducation à la citoyenneté pourrait comprendre à la fois une instruction civique « nécessaire » qui devrait « être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique.<sup>10</sup> »

### ***Les valeurs de l'idéal démocratique***

À l'enseignement religieux et/ou moral viendrait s'ajouter un enseignement aux valeurs de l'idéal démocratique. À cet égard, on peut lire dans le rapport *Réaffirmer l'école* ce qui suit :

Les valeurs que fonde l'idéal démocratique sont celles de la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect ; [...] Ce sont aussi des valeurs de solidarité : on est différents, autres, mais aussi semblables, égaux devant la loi, solidaires. Ce sont enfin des valeurs de responsabilité : pour fonctionner, une société démocratique requiert l'apport d'acteurs engagés dans sa continuelle construction, acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques.

La société démocratique [...] ne peut recourir à des méthodes totalitaires [...]. [L]e maintien de la société démocratique suppose la promotion de certaines valeurs.

Quelles sont-elles ces valeurs auxquelles le rapport fait références ?

Ce sont celles de la justice sociale : l'injustice, les processus d'exclusion et de marginalisation minent la cohésion sociale. Ce sont les valeurs relatives à l'existence du droit : le respect de l'autre (de ses biens, de sa vie, de sa réputation), l'égalité, la responsabilité [...] [L'existence du droit] [...] est toujours, dans une société, le signe du passage à une société démocratique. Ce sont, enfin, les valeurs relatives à la participation démocratique ; la société démocratique n'est pas uniforme [...]. [S]on existence implique donc que soit privilégiée la négociation, que soit exclue la violence comme méthode de résolution des conflits, que soit assurée l'information qui permettra de prendre des décisions éclairées.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 31-32.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 34-35.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

Ce sont sur ces bases que le ministère de l'Éducation souhaite bâtir son programme d'études d'histoire nationale et d'éducation à la citoyenneté. C'est presque le ton d'une encyclique ! Il s'agit là d'un choix éducatif social qui, d'après moi, ne constitue qu'une seule dimension d'un programme d'études, soit le domaine des objectifs pédagogiques ou des finalités éducatives. Or il en existe quatre autres qu'il serait important de ne pas négliger.

### ***Les cinq dimensions de l'acte pédagogique***

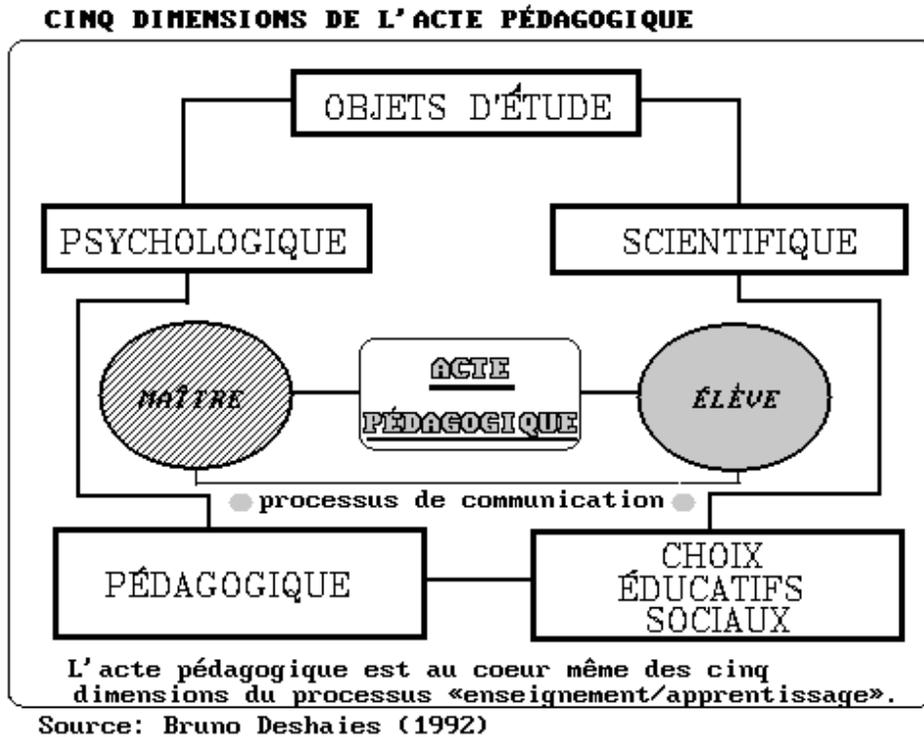
Dans l'hypothèse d'une éducation profonde, il est souhaitable de distinguer, à l'intérieur d'un système d'éducation donné, **cinq grandes dimensions de l'acte pédagogique**.<sup>12</sup> Ces dimensions du processus éducatif, pour dire les choses différemment, constituent une totalité dont les éléments, bien que distincts au plan logique, sont inséparables. C'est donc plus qu'un phénomène de vases communicants; plus justement, il s'agit d'un phénomène d'intégration et de fusion des cinq dimensions entre elles. En bref, ces cinq dimensions peuvent être résumées en ces termes.

- Dimension I : Le domaine pédagogique (la relation maître-élève) ;
- Dimension II : Le domaine des objets d'étude (les savoirs);
- Dimension III : Le domaine scientifique (le processus d'objectivation : épistémologie / méthodologie);
- Dimension IV : Le domaine psychologique (les mécanismes intellectuels et cognitifs);
- Dimension V : Le domaine des choix éducatifs sociaux (les conceptions de l'éducation et les options sociales).

Pour illustrer, présentons schématiquement ce processus éducatif afin de mieux faire comprendre la complexité des relations entre les cinq dimensions de l'enseignement d'un programme d'études (voir Annexe I).

---

<sup>12</sup> Voir Bruno Deshaies, « De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes », *La Presse Pédagogique* [Guérin éditeur], 1 (mai 1979), n° 5 ; « Éducation et sciences de l'homme au Québec », *McGill Journal of Education*, XI (janvier 1978), 2 : 142-154 et « Sur quoi évaluer le personnel enseignant », Québec, octobre 1993, 15 p. et 8 Annexes (document inédit).



### ***Emphase actuelle sur la cinquième dimension***

Les documents ministériels actuels dont l'énoncé de politique éducative de septembre 1997 mettent principalement l'emphase sur les choix éducatifs sociaux<sup>13</sup>. Le programme « histoire et éducation à la citoyenneté » est présenté dans la même perspective que la réflexion sur les valeurs prévues dans le curriculum (cf. l'enseignement religieux et/ou moral). En mettant beaucoup d'insistance sur le partage des valeurs communes, on risque de soumettre la connaissance scientifique aux injections de l'idéologie démocratique. Il serait dangereux de confondre l'idéal et le réel et de recouvrir la réalité de ses bonnes intentions. Comme, par exemple, affirmer que « la société démocratique [...] ne peut recourir à des méthodes totalitaires [...] », c'est être bien naïf et ignorer l'histoire de la civilisation occidentale. On peut penser que de cette façon, le volet d'éducation à la citoyenneté risque de glisser dans la défense pro domo de nos démocraties comme valeur universelle d'organisation sociale. Cette fermeture sur nos valeurs peuvent s'apparenter à tous les discours comparables d'illustrations et de défenses du système capitaliste. Il en a été de même aux États-Unis au sujet des programmes d'éducation économique qui étaient plus purs que

<sup>13</sup> *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative. Ministère de l'Éducation du Québec, sept. 1998, 40 p. SOURCE : [http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_pub.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm)

le système lui-même. La question est de savoir si l'école a pour mission de dresser ou d'éduquer, d'agir sur les comportements plutôt que sur la pensée, de lamener à la place de faire naître l'inédit ou de défendre un point de vue béhavioriste à la place d'un point de vue humaniste.

L'éducation à la citoyenneté en terme de programme d'études soulève des problèmes considérables par rapport aux quatre autres dimensions de l'acte pédagogique. Sur quels objets d'études pourra porter l'éducation à la citoyenneté ? Quel mode de questionnement souhaiterions-nous développer ? De quelles manières les processus cognitifs seront-ils sollicités ? Comment peut-on entrevoir les mécanismes affectifs impliqués dans la relation maître-élèves sur la base de la défense des pluralismes ? Les choix éducatifs sociaux pris en tant que tels et s'imposant sans nuance à l'ensemble des autres dimensions de l'acte pédagogique me rappellent des années antérieures à 1960 au Québec où régnait un certain Département de l'instruction publique.

Pour le contenu de l'enseignement de l'histoire nationale, nous ne savons pas grand chose à l'heure actuelle. Nous savons cependant qu'un examen obligatoire sera exigé en 4<sup>e</sup> secondaire avec obligation de réussite en vue de l'obtention d'un DES. Cela étant dit, sur quoi ce programme repose-t-il pour le moment ? Ce que nous savons se trouve dans le rapport *Réaffirmer l'école*<sup>14</sup>. Le groupe Inchauspé propose une réforme du curriculum d'études qui devrait répondre aux attentes exprimées<sup>15</sup>. Or pour l'histoire nationale, il s'appuie sur le Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire<sup>16</sup>. Ce rapport a été fortement critiqué et même qualifié par Marc-Aimé Guérin de « Rapport mensonger et outrancièrement xénophile »<sup>17</sup>. Mais ce qu'en ont retenu les auteurs du rapport *Réaffirmer l'école* est terriblement inquiétant. Prenons un passage au hasard.

La question nationale, prise dans son sens politique, nous divise et, sur toute question à connotation nationale, notre sensibilité est exacerbée. Or, si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire. C'est pourquoi, nous ne pouvons éviter de préciser notre point de vue sur cette question.

Tout d'abord, nous croyons que la communauté nationale est l'une des réalités dans lesquelles se constitue l'identité. Est-elle là pour rester ? L'importance de cette réalité a varié dans le temps [...].<sup>18</sup>

<sup>14</sup> *Supra* note 3, voir les pages 35-36.

<sup>15</sup> En particulier par la Commission des états généraux sur l'éducation. 1995-1997.

<sup>16</sup> *Se souvenir et devenir* (autrement nommé le Rapport Lacourcière-Langlois). Ministère de l'Éducation, mai 1996, xi + 80 p.

<sup>17</sup> *In La faillite de l'enseignement de l'histoire (au Québec)*, Montréal, Guérin, 1996, p. 3 (coll. « Essais critiques »). D'autres critiques ont montré que le Rapport Lacourcière fait fausse route. Le numéro spécial sur « L'enseignement de l'histoire au Québec » du *Bulletin d'histoire politique du Québec* (automne 1996) ne laisse pas non plus de doute sur les inquiétudes des historiens concernant ce rapport.

<sup>18</sup> *Réaffirmer l'école*, p. 35 et les Annexes 4 et 5.

Et ça continue comme ça sur deux bonnes grandes pages. Une analyse et une critique nous prendraient trop de temps pour faire comprendre à l'équipe Inchauspé que le Québec est ni la Bosnie ni le Rwanda. Je vous prierais d'aller lire vous-mêmes ces pages sublimes pour y découvrir combien de sottises des pédagogues mal informés peuvent produire dans des documents aussi sérieux que celui-ci qui a été approuvé par un gouvernement du Parti Québécois. Sincèrement, je me demande si monsieur Garon, hier, et si madame Marois, aujourd'hui, peuvent endosser sérieusement un tel texte. Personnellement, je leur recommanderais cent fois d'aller lire Maurice Séguin, *Histoire de deux nationalismes au Canada*<sup>19</sup>. Quant à nous, attendons ce que va nous concocter la nouvelle Commission des programmes dans un avenir rapproché avant de trop nous réjouir de cette révolution « marois-iste » de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec.

Je m'arrête ici, car il m'apparaît inutile de poursuivre plus loin cette analyse. Je laisse à chacun d'entre vous le soin d'évaluer par vous-mêmes les contradictions fondamentales qui s'y trouvent<sup>20</sup>.

### ***Esprit, politique et histoire***

Si les auteurs du rapport Inchauspé avaient au moins lu de Paul Valéry cette « Lettre sur la Société des Esprits »<sup>21</sup>, peut-être qu'ils n'auraient pas eu besoin de courir après leur esprit ! Dans un premier temps, j'avais pensé résumer l'argumentaire de ce rapport sur « la question de l'histoire nationale »<sup>22</sup> ; après réflexions, je ne parvenais pas très bien à saisir leur pensée ; finalement, les propos me sont parus tellement inconsistants que j'ai préféré me retourner vers mon fidèle ami Paul Valéry qui, lorsque je manque moi-même d'esprit (!), me stimule et me reconforte.

J'aimerais évoquer un texte particulier de Valéry. Il remonte à 1933. Il a été publié par l'Institut International de Coopération Intellectuelle sous l'égide de la Société des Nations. Valéry veut montrer à quel point l'*esprit* peut *travailler* dans l'histoire et sur la politique. Il écrit : « J'entends ici par « Esprit » une certaine *puissance de transformation* qui intervient [...] pour résoudre, ou tenter de résoudre, tous les problèmes [...] ». Il complète en ajoutant ce qui suit : « Il est donc naturel, en présence du désordre généralisé, de l'insuffisance des expédients connus, de la nouveauté de situations auxquelles rien ne ressemble dans l'histoire, de recourir à cette puissance de l'esprit, plus énergiquement, plus rigoureusement sollicité, et de postuler ceci : *que si nous avons plus d'esprit, et si nous donnions à l'esprit plus de place et plus de pouvoir véritable dans les choses de ce monde, ce monde aurait plus de chances de se rétablir, et plus promptement.*<sup>23</sup> »

<sup>19</sup> Consulter « Le Rond-Point des sciences humaines » dans l'Internet : <http://www.clic.net/~bdeshaie/>

<sup>20</sup> Une perle parmi d'autres : « Les lectures de l'histoire nationale peuvent varier selon la perspective identitaire dans laquelle on se place. Les anglophones du Québec ne désirent pas un contenu historique qui leur serait propre. » *In Réaffirmer l'école*, p. 136.

<sup>21</sup> *In* Paul Valéry, *Oeuvres I*, Paris, Gallimard, 1957, p. 1138-1150 et les « Notes » aux p. 1774-1775 (coll. « Bibliothèque de la Pléiade »). Voir aussi son autre texte du 16 novembre 1932, « La politique de l'esprit. Notre souverain bien. » *In Ibid.*, p. 1014-1040.

<sup>22</sup> Je vous invite à lire les pages 34-35 de ce rapport ainsi que les Annexes 4 et 5. Cf. *supra* note 3.

<sup>23</sup> *Oeuvres I*, Paris, Gallimard, 1957, p. 1138-39 (coll. « Bibliothèque de la Pléiade »).

Valéry ne présentait pas cette idée d'un point de vue pédagogique mais il ne serait pas inutile d'en tirer une leçon pour nous dans l'enseignement. À notre avis, cette promesse de l'esprit pourrait se développer à son meilleur si l'on tenait plus compte de la dimension IV de l'acte pédagogique, à savoir du développement des mécanismes intellectuels et cognitifs, soit de tout ce pan de la psychologie de l'intelligence et des processus de maturation psycho-génétique<sup>24</sup>. La formation du futur citoyen, s'il en est une valable, ne devrait pas emprunter la voie du *comportement* mais celle du *raisonnement*. Des professeurs d'histoire et de géographie ont reconnu qu' « il faudrait "rendre la parole à l'élève" pour qu'il puisse s'exercer à construire méthodiquement des argumentaires.<sup>25</sup> » Cette formation est bien loin de l'encyclopédisme ou d'un pédocentrisme du laisser-faire. L'élève du secondaire ressent le monde et l'interprète à sa façon selon ses expériences et ses connaissances personnelles. Pas moins qu'un autre esprit aussi universel que celui de Valéry, l'élève se sent dans un certain état de désarroi devant ce monde. Peut-être pourrait-il écrire lui aussi, comme Valéry, ce qui suit : « Nous nous sentons aveugles et impuissants, tout armés de connaissances et embarrassés d'immenses moyens, dans un monde que nous avons entièrement exploré, circonscrit, organisé, et nous ne savons accommoder à ce nouveau monde nos sentiments ni nos pensées.<sup>26</sup> »

### ***Pédagogie, histoire nationale (au Québec) et éducation civique***

En 1975, nous étions en train de faire le bilan de l'expérience de l'enseignement du cours d'histoire nationale qui avait été intitulé (après un long débat et pour satisfaire les susceptibilités culturelles) « Nouvelle-France, Canada et Québec ». Comme directeur de l'enseignement de sciences de l'homme au ministère de l'Éducation, j'avais demandé à André Lefebvre, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, de réfléchir sur ce programme d'histoire nationale. Il me soumit un rapport à l'automne 1976. Ce document de travail de 300 pages portait sur « Une histoire nationale pour l'élève du secondaire. » Comme on pouvait s'y attendre, ce document n'a jamais pu être utilisé, discuté et encore moins diffusé, car l'élection de 1976 porta un nouveau gouvernement au pouvoir et le ministre nommé à l'éducation, monsieur Jacques-Yvan Morin, crut bon lancer une opération de « renouveau pédagogique » en présidant lui-même des audiences publiques sur l'éducation. Il a fallu attendre les nouveaux programmes promis. Entre-temps, on ne s'est jamais demandé pourquoi tant d'efforts, entre 1969 et 1977, ont-ils pu être gaspillés sur l'hôtel de la raison technocratique et politicienne. Faudrait-il croire que Valéry a vu juste encore une fois lorsqu'il a écrit : « Plus les intérêts en jeu sont

---

<sup>24</sup> *Supra* note 12.

<sup>25</sup> Journées disciplinaires d'histoire et de géographie à Strasbourg, les 24 et 24 mars 1998 (rapport de synthèse). Cf. l'adresse Internet <http://www.cndp.fr/colloquelycee/histgeo.htm>. La lecture de ce rapport de synthèse montre l'ampleur des difficultés que soulève tout enseignement qui se voudrait utile, éducatif et formateur. On peut y lire ceci : « La citoyenneté européenne ne va pas de soi. Dans les 100 000 questionnaires lycéens de l'Académie de Versailles par exemple, « le mot Europe n'apparaît ni en positif ni en négatif ». Signe de méconnaissance ou de banalisation de la réalité européenne ? Quelle que puisse être la réponse, aucune n'est propre à satisfaire. »

<sup>26</sup> *Oeuvres* I, Paris, Gallimard, 1957, p. 1144 (coll. « Bibliothèque de la Pléiade »).

importants, plus pressante est la demande, et moins le loisir et le calme de la réflexion sont accordées aux personnes qui semblent être qualifiées pour s'en occuper.<sup>27</sup>»

Ce travail, réalisé par le professeur André Lefebvre, traite d'une manière exhaustive de « l'histoire (nationale) en procès dans l'enseignement secondaire »<sup>28</sup>. Les titres de la table des matières de son rapport sont à la fois évocateurs et significatifs. Dressons-en la liste brièvement.

- I. L'élève d'histoire nationale et le passé national
- II. L'élève d'histoire nationale et le présent national
- III. L'élève d'histoire nationale, le passé et le présent
- IV. Une histoire du présent national pour l'élève du secondaire
- V. Une histoire du passé national « à travers les réalités contemporaines » pour l'élève du secondaire
- VI. Une histoire du futur national pour l'élève du secondaire
- VII. L'histoire nationale pour l'élève du secondaire, « science des hommes (d'ici) dans le temps »
- VIII. Le programme d'histoire nationale de l'élève du secondaire
- IX. L'évaluation dans l'enseignement de l'histoire nationale
- X. L'enseignant d'histoire nationale

Toute cette réflexion est demeurée depuis sur les tablettes du ministère de l'Éducation. La page était tournée. On effaçait, puis on recommençait comme si les élèves n'étaient plus les mêmes et comme si les enseignants devenaient de « nouveaux » enseignants. La terre recommençait à tourner ! De nouveaux programmes qu'on s'apprêtait à refaire ont été à leur tour révisés plus tard et ils le seront à nouveau dans les mois à venir pour « prendre le virage du succès ».

Parmi les principales conclusions du travail de Lefebvre, il en est une qui se rapporte à la conscience historique, la conscience sociale et la conscience nationale. Le lecteur pourra remarquer à la lecture de la citation qui suivra, les nuances que Lefebvre apporte au sujet des buts de l'enseignement de l'histoire.

Certes, sans véhiculer toute l'histoire, l'enseignement de l'histoire est histoire, et l'élève est historien même sans posséder la maîtrise de qui fait métier d'historien. L'enseignement de l'histoire est histoire puisque, même s'il arrive à l'enseignant d'y faire obstacle, l'enseignement vise à aider l'élève à se donner lui-même un certain savoir historique, et d'abord, et surtout, à le mettre à même de pratiquer la démarche permettant d'approcher l'histoire. Il reste, toutefois, que l'école n'est pas un département d'histoire universitaire et que l'enseignant d'histoire a d'abord comme mission d'aider à former des hommes et des citoyens. Lorsqu'on parle d'histoire à l'école, on n'est pas que sur le plan de la science :

<sup>27</sup> *Oeuvres I*, Paris, Gallimard, 1957, p. 1142 (coll. « Bibliothèque de la Pléiade »).

<sup>28</sup> Dans *Une histoire nationale pour l'élève du secondaire*. Document de travail présenté à monsieur Bruno Deshaies, directeur de l'enseignement des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation du Québec, 1976, 299 p. Un peu plus de vingt ans plus tard, l'essentiel de ce rapport peut être retrouvé, dans A. Lefebvre, *De l'enseignement de l'histoire*, Montréal, Guérin, 1995, 206 p. (coll. « Bibliothèque d'histoire »). Il ne semble pas que les choses aient singulièrement changé depuis ce temps.

on est aussi sur le plan de l'éducation. C'est en ce sens que des historiens affirment que l'histoire, à l'école, « sans être un instrument de prédication ou de propagande, peut en même temps avoir une valeur éducative ». Et il est sans doute faux de prétendre que « le civisme, le patriotisme, la compréhension nationale et internationale ne peuvent en aucune façon être assignés comme buts de l'enseignement de l'histoire ». Certes, le civisme, le patriotisme, la compréhension nationale et internationale ne sont pas des buts de l'histoire, qui, comme toute science, vise la seule connaissance du réel, mais ils peuvent et doivent être des buts de l'enseignement de l'histoire à l'école.<sup>29</sup>

Au fond, Lefebvre reconnaît l'importance des dimensions I, IV et V de l'acte pédagogique ; implicitement, il considère aussi les deux autres dimensions (soit II et III) en ce qui concerne le savoir historique et les démarches scientifiques. C'est l'équilibre à établir dans la pratique de l'enseignement même qui exige du maître de la souplesse et de la cohérence en fonction de ce qu'il a à enseigner.

## **Conclusion**

Pour conclure cet exposé, il me semble pertinent de dire que le « virage du succès » en éducation au Québec risque de s'embourber dans les mêmes écueils que ceux que nous avons connus à la fin des années 1970. Conséquemment, il serait présomptueux de penser que l'enseignement de l'histoire nationale vient de reconquérir ses titres de noblesse dans le curriculum de l'enseignement secondaire quand une partie du temps d'enseignement consacré à l'histoire doit être partagé avec l'éducation à la citoyenneté. Ce qui plus est, ce curriculum vise uniquement les élèves du secondaire régulier. Toute la population des élèves qui s'orientent vers l'enseignement professionnel échappe à cette grille-matières. Il reste que cette clientèle étudiante sera la première à être sur le marché du travail et à vivre pleinement ses conditions de citoyens et de contribuables dans la société.

Par ailleurs, nous ne pouvons prédire actuellement ce que nous réserve les travaux de la nouvelle *Commission des programmes d'études* que la ministre de l'Éducation vient de créer. Il y a bien des questions en suspens : le contenu de l'enseignement de l'histoire au secondaire ; le contenu de l'éducation à la citoyenneté et sa répartition du temps avec l'enseignement de l'histoire ; le contenu, les objectifs, les buts, l'évaluation, le matériel didactique et le reste concernant l'enseignement de l'histoire nationale dans les commissions scolaires francophones et anglophones ; le contenu de l'enseignement des matières de sciences humaines au primaire ; le support à offrir aux nouveaux enseignement des programmes, etc.

Quant au contenu des programmes, il serait urgent de s'interroger sur les cinq dimensions de l'acte pédagogique de manière à ne pas verser dans les excès de l'une ou l'autre des cinq dimensions. Présentement, l'emphase accordée à la dimension V, c'est-à-dire aux choix éducatifs sociaux, risque de conditionner étroitement non seulement les objets d'étude (dimension II) mais le style de relation pédagogique que le maître devra adopter quant à la transmission des savoirs (dimension I), des conditions d'apprentissage des processus d'objectivation (dimension III) et sans parler des

---

<sup>29</sup> *De l'enseignement de l'histoire*, Montréal, Guérin, 1995, p. 164-165.

processus cognitifs et intellectuels (dimension IV). Le pire danger de la position actuelle du gouvernement concernant le curriculum, c'est de croire que la définition des objectifs ou des finalités d'enseignement (dimension V) suffit à résoudre pratiquement la révision du curriculum.

Il ne suffit pas de parler de « raisons communes » ou de « valeurs communes » en sciences humaines pour aplanir des problèmes de diversités socio-politico-écono-culturelles quand nous savons très bien que la réalité se présente tout autrement quoiqu'on en dise, quoiqu'on en pense et quoiqu'on en fasse. Toutefois, il demeure que nous ne ferions pas fausse route si l'on s'interrogeait sur l'éducation de l'*Esprit* qui passe les comportements, les idéologies, les slogans, les modes de l'heure ou toutes les formes de simplification primaire des problèmes complexes de la vie en société.

Notre élève d'aujourd'hui, futur citoyen, doit d'ores et déjà comprendre qu'il ne vit pas dans une société abstraite, idéale, mais bien dans une société réelle et pleine de contradictions. Pour qu'il ne dise pas « boff ! » à l'histoire et aux sciences humaines, on doit lui apprendre, progressivement, selon son processus de maturation personnelle, ce qu'est la société dans laquelle il vit, dans laquelle il va travailler, dans laquelle il va agir, dans laquelle il sera une partie du tout et dans laquelle il pourra contribuer à son développement. La vie exige, à la limite, « *plus d'Esprit* » comme le pensait si justement Paul Valéry en 1933.

## ANNEXE I

## Les cinq dimensions de l'acte pédagogique

<b>DIMENSION I</b>	<b>DIMENSION II</b>	<b>DIMENSION III</b>	<b>DIMENSION IV</b>	<b>DIMENSION V</b>
<b>PÉDAGOGIQUE</b>	<b>OBJETS D'ÉTUDE</b>	<b>SCIENTIFIQUE</b>	<b>PSYCHOLOGIQUE</b>	<b>CHOIX ÉDUCATIFS SOCIAUX</b>
<b>RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE</b>	<b>LES DISCIPLINES</b>	<b>PAR RAPPORT À:</b>	<b>PAR RAPPORT À:</b>	<b>PAR RAPPORT À:</b>
<b>INTERACTION COMMUNICATION- NELLE</b>	<b>LE SAVOIR HIÉRARCHISÉ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LA SCIENCE (ÉPISTÉMOLOGIQUE)</li> <li>• LA MÉTHODOLOGIE (DÉMARCHE SCIENTIFIQUE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'INTELLIGENCE</li> <li>• LA MATURATION PSYCHO-GÉNÉTIQUE</li> </ul> <b>PROCESSUS COGNITIFS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LA SOCIÉTÉ</li> <li>• L'ÊTRE HUMAIN</li> </ul> <b>D'OÙ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LE MODÈLE DE SOCIALISATION (FINALITÉS ÉDUCATIVES)</li> <li>• LE MODÈLE DE TRANSMISSION CULTURELLE (OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES)</li> </ul>
<b>(MÉCANISMES AFFECTIFS)</b>	<b>(PARADIGMES DISCIPLINAIRES)</b>	<b>(PROCESSUS D'OBJECTIVATION)</b>	<b>(MÉCANISMES INTELLECTUELS ET COGNITIFS)</b>	<b>(CONCEPTIONS DE L'ÉDUCATION ET OPTIONS SOCIALES)</b>