

# L'enseignement de l'histoire du Québec

>>>

L'histoire dans  
la formation  
générale au  
Cégep

Le nouveau  
programme  
d'histoire  
au secondaire

Retour sur le  
congrès  
*L'histoire du  
Québec : je m'en  
souviens.*

- 1 **Mot du président**
- 2 **Quelle place pour l'histoire dans la formation générale des cégeps ?**
- 5 *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*  
**Que se passe-t-il au comité de validation du nouveau programme d'histoire de 3e et de 4e secondaire ?**
- 7 **Principales idéologies quant à l'enseignement-apprentissage de l'histoire nationale au Québec depuis 1830**
- 9 **La citoyenneté et l'histoire nationale au Québec, quelques jalons historiques**
- 11 **Un nouveau cours d'histoire du Québec dans la formation générale... Pourquoi ?**
- 13 **Histoire du Québec ou histoire du Canada français ?**

RETOUR SUR LE CONGRÈS

#### EN COUVERTURE :

Le Petit Séminaire de Québec, l'un des premiers collèges classiques au Canada, renommé le Collège François-de-Laval en mars 2011, dans le cadre de la relève institutionnelle dont il a fait l'objet.

(SOURCE : Jstremblay, Wikimedia Commons)

# Sommaire

Volume 20, numéro 3 – Automne 2014

#### Comité de rédaction

Vincent Duhaime  
(Collège Lionel-Groulx)  
Mélanie Laflamme  
(Collège de Rosemont)  
Patrice Regimbald  
(Cégep du Vieux Montréal)

#### Collaborateurs spéciaux

Pierre Anctil, Félix Bouvier, Charles-Philippe Courtois,  
David Lessard, Marc-André Éthier, David Lefrançois,  
Jacques Ouellet

**Conception et infographie :** Ocelot communication  
**Impression :** CopieXPress

#### Pour faire paraître un article ou une publicité dans le bulletin ou pour contribuer à la banque de photos :

Patrice Regimbald  
tél. : 514 982-3437, poste 7925  
courriel : pregimba@cvm.qc.ca

#### Prochaine publication : Mars 2015

#### Date de tombée : 10 février 2015

#### Thème : Ces livres qui nous ont marqués

Tous les articles portant sur des problématiques historiques, sur l'enseignement au collégial ou sur des interventions professionnelles dans la communauté peuvent également être publiés.

#### Spécifications des textes et visuels à fournir

Un fichier texte produit sur MAC ou PC, sauvegardé en format Word ou RTF, saisi en Times ou Arial 12 points avec le moins de travail de mise en page possible.

Une version imprimée ou un PDF correspondant à la version finale du fichier, doit obligatoirement accompagner tout texte fourni sur disquette ou par courriel.

Les auteurs sont responsables de leurs textes. Si vous avez des visuels à proposer, faites-nous les parvenir (meilleure qualité et grosseur possible) ou faire des suggestions pertinentes. Résolution idéale : 300 dpi, résolution minimale : 150 dpi. Captures d'écran : 72 dpi.

L'Association des professeures et professeurs d'histoire des collèges (APHCQ) est une association sans but lucratif incorporée en vertu de la loi sur les compagnies. L'APHCQ regroupe depuis 1994 les professeures et les professeurs d'histoire des collèges et des cégeps du Québec, qu'ils soient publics ou privés. On peut devenir membre associé de l'APHCQ même si on n'enseigne pas dans un collège.

#### Pour rejoindre l'Association

Vincent Duhaime  
courriel : vincent.duhaime@clg.qc.ca

[www.aphcq.qc.ca](http://www.aphcq.qc.ca)

**Pour devenir membre**, il suffit d'envoyer ses coordonnées (nom, adresse, institution s'il y a lieu, téléphone, télécopieur, courriel) et un chèque de 50 \$ à l'ordre de l'APHCQ à :  
*David Lessard, Cégep de Ste-Foy*  
2410, chemin Sainte-Foy, Québec (Québec) G1V 1T3 (courriel : lessard.david@oricom.ca)

#### EXÉCUTIF DE L'APHCQ 2014-2015

**Vincent Duhaime** > Président > vincent.duhaime@clg.qc.ca (Collège Lionel-Groulx)

**David Lessard** > Trésorier > lessard.david@oricom.ca (Cégep de Sainte-Foy)

**Émile Grenier-Robillard** > Conseiller > emile.grenier.robillard@hotmail.com

**Mélanie Laflamme** > Conseillère > me.laflamme@yahoo.ca (Collège de Rosemont)

**Jacques Pincince** > Conseiller > pinzezej@videotron.ca (Collège de Rosemont)

**Patrice Régimbald** > Conseiller > pregimba@cvm.qc.ca (Cégep du Vieux-Montréal)



# MOT DU PRÉSIDENT

# APHCQ

par **Vincent Duhaime**, Collège Lionel-Groulx

Chers membres,

Il me fait plaisir de vous présenter ce premier numéro de l'année 2014-2015, préparé par Patrice Régimbald, Mélanie Laflamme et moi-même.

D'entrée de jeu, je vous annonce que je quitterai la présidence de l'association à la fin de l'année. J'aurai eu l'honneur de vous représenter avec beaucoup de fierté pendant 4 ans. Je cède ma place à la relève avec la conviction que l'APHCQ continuera de s'épanouir au cours des prochaines années. Notre communauté est dynamique et repose sur de solides bases, elle me paraît en très bonne santé. Je crois profondément que les professeurs d'histoire du collégial doivent devenir une voix encore plus forte dans le débat public sur l'enseignement de l'histoire et l'éducation. Ces dernières années, j'ai eu la chance de travailler, à l'exécutif, avec des collègues qui partageaient cette vision et nous avons œuvré en ce sens en y mettant tout notre cœur. Je tiens à remercier, d'ailleurs, tous ceux et celles qui se sont engagés dans l'exécutif depuis 2011 et avec qui j'ai eu le plaisir de travailler. Et je vous assure que les membres de l'exécutif, dans l'avenir, pourront toujours compter sur mon soutien et ma collaboration. L'échec du projet d'implanter un cours d'histoire du Québec obligatoire pour tous les étudiants du collégial, l'an dernier, et l'attitude méprisante du nouveau ministre de l'Éducation, Yves Bolduc, furent des coups durs pour plusieurs d'entre

nous, mais le futur est loin d'être noir pour l'enseignement de l'histoire du Québec. Les changements annoncés au programme du secondaire constituent notamment de bonnes nouvelles. Et il faut, ensemble, demeurer vigilants et continuer de nous battre pour que cette histoire soit toujours mieux enseignée, toujours davantage valorisée.

Ce n'est pas un hasard : le présent numéro est consacré à l'enseignement de l'histoire du Québec. Vous pourrez lire un article de Patrice Régimbald qui analyse l'avis déposé le printemps dernier par le Conseil supérieur de l'éducation sur le projet d'introduire un cours d'histoire du Québec à la formation générale. Vous pourrez lire aussi un article de notre collègue Jacques Ouellet (Cégep de Chicoutimi), désigné par l'exécutif pour siéger au comité chargé de valider les changements apportés au programme d'histoire du Québec au secondaire. Notre collègue dresse un compte-rendu des premiers travaux de ce comité. Enfin, vous trouverez dans ce numéro plusieurs articles signés par des conférenciers entendus lors de notre dernier congrès *L'histoire du Québec : je m'en souviens* au Cégep André-Laurendeau.

Je vous souhaite une bonne lecture et une excellente année 2015!



## Brunch de l'automne

Le brunch de l'automne de l'APHCQ était de retour cette année à Québec. Pour l'occasion, nos collègues du Cégep Garneau nous ont aimablement reçus dans l'antre de leur collège pour nous faire découvrir l'exposition sur la Première Guerre mondiale qu'ils ont préparée dans le cadre de leurs nombreuses activités entourant le centenaire de cet événement. Bravo pour cet excellent travail et surtout merci de nous avoir ainsi reçus, particulièrement à M. Denis Leclerc qui a été notre guide.



Pour plus d'information sur les activités de commémoration de la Première Guerre mondiale du Cégep Garneau, visitez le <http://pgm.cegepgarneau.ca/index.php/expo2>.

Texte et photos : David Lessard



# Quelle place pour l'histoire dans la formation générale des cégeps ?

par **Patrice Regimbald**,  
Cégep du Vieux Montréal



L'arrivée au pouvoir d'un nouveau gouvernement à la suite des élections générales du 7 avril dernier a sonné le glas du projet d'introduction d'un cours d'histoire du Québec contemporain à la formation générale commune dans les cégeps. L'APHCQ, attachée à cet objectif et soucieuse d'œuvrer à la promotion de l'enseignement de l'histoire dans les cégeps, a décidé lors de son dernier congrès de continuer de militer pour l'implantation d'un tel cours à la formation générale.

S'il ne semble pas y avoir beaucoup de motifs d'espérer une inflexion de la décision gouvernementale, plusieurs rumeurs, échos de la colline parlementaire et manchettes de journaux laissent entrevoir une possible révision de la formation générale dans les cégeps. Que faut-il en penser et en espérer ? Quelles sont les intentions du gouvernement et de l'énigmatique ministre de l'Enseignement supérieur, Yves Bolduc ? Bien malin qui pourrait y répondre tellement les signes semblent difficiles à interpréter. Deux documents commandés par le ministère de l'Enseignement supérieur et déposés le printemps dernier peuvent toutefois indiquer des pistes quant aux avenues possibles qui s'ouvrent au ministre : l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) sur l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale et le rapport Demers sur l'offre de formation collégiale<sup>1</sup>. L'examen des analyses et des recommandations avancées dans ces rapports permettra d'y voir plus clair, notamment en ce qui concerne une possible promotion de l'enseignement de l'histoire dans les cégeps.

## L'AVIS DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION SUR LE COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC CONTEMPORAIN

Le Conseil supérieur de l'Éducation a recommandé, dans son avis du printemps dernier, de ne pas procéder à l'introduction d'un cours d'histoire du Québec contemporain dans la formation générale commune du collégial. Bien que le CSE affirme que les réserves exprimées ne soient pas liées à la nature du cours, mais plutôt au caractère obligatoire de son introduction ainsi qu'à la ponction que cela entraînerait du côté de la formation générale complémentaire, c'est un véritable camouflet qui est asséné aux professeurs d'histoire des collèges. Car malgré la promesse de renoncer à prononcer un jugement sur la valeur des

éléments de formation en histoire du Québec, nombre d'indices expriment un biais défavorable du CSE face au nouveau cours d'histoire du Québec contemporain. Celui-ci est estimé redondant – «un objet couvert au secondaire» – et dépeint à l'aide d'un registre lexical marqué au sceau de la négativité, le terme le plus souvent utilisé étant celui de «contrainte» pour les étudiants qui «risque d'accentuer leur désintérêt» à l'égard de la formation générale<sup>2</sup>. Et lorsqu'il s'agit de proposer des solutions de rechange, le CSE suggère des pistes qui ont pour effet de diluer l'intention du gouvernement de l'époque «de renforcer l'enseignement de l'histoire nationale». Certes, on admet la légitimité de la transmission d'éléments de formation sur «le Québec contemporain», mais le mot «histoire» est systématiquement occulté. En outre, l'introduction de ces éléments d'apprentissage devrait être limitée à l'intérieur de la composante spécifique du seul programme de sciences humaines et à la formation complémentaire, mais «au moyen de disciplines variées (histoire, politique, sociologie, économie, géographie, anthropologie, etc.), voire d'approches multidisciplinaires ou transdisciplinaires»<sup>3</sup>. Malgré ce manque d'ouverture du CSE face à l'enseignement de l'histoire au cégep, les motifs invoqués pour rejeter son introduction à la formation générale commune donnent lieu d'espérer que tout n'est peut-être pas perdu.

## LES ARGUMENTS INVOQUÉS PAR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION ET L'AVENIR DE LA FORMATION GÉNÉRALE

Les raisons invoquées par le Conseil supérieur de l'éducation pour rejeter l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale commune sont, pour l'essentiel, liées aux conséquences du remplacement d'un cours de formation complémentaire par un cours obligatoire : croissance de la

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial : Projet de règlement visant à modifier le Règlement sur le régime des études collégiales – Avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la technologie*, avril 2014, 58 p. ; Guy DEMERS, *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*, juin 2014, 180 p.

2. CSE, *op. cit.*, p. 15.

3. *Ibid.*, p. 20.

part d'obligation dans le curriculum de l'enseignement collégial, attrition de la part de choix de l'étudiant dans son projet d'études, étiolement de l'autonomie des établissements collégiaux et définition normative de ce qui devrait faire partie de la culture commune.

Ces arguments qui traduisent des positions maintes fois exprimées par le CSE ont été repris dans le rapport Demers, lequel invoque inlassablement, comme s'il s'agissait de mantras, les notions de «souplesse», de «flexibilité», «d'adaptation aux réalités actuelles». L'existence ou la finalité de la formation générale ne sont pas remises en question dans ces deux rapports, mais les aménagements proposés s'articulent autour de quatre idées principales<sup>4</sup>:

**1 La nécessité de l'assouplissement de la formation générale** afin d'élargir la conception de ce que devrait être la culture commune en permettant, entre autres, à une plus grande variété de disciplines de dispenser la formation générale. La limite à tout cela étant le maintien du statut particulier accordé à la langue d'enseignement et la complémentarité nécessaire de la formation générale avec la formation spécifique.

**2 L'autonomie institutionnelle**, les établissements collégiaux étant jugés mieux aptes que le Ministère à développer une formation générale cohérente avec les besoins de leur milieu.

**3 L'autonomie pédagogique**, une plus grande latitude accordée au personnel enseignant quant aux stratégies pédagogiques à adopter se répercutant en une motivation accrue des élèves et une capacité plus grande de saisir la pertinence des apprentissages réalisés en formation générale.

**4 Le libre choix des étudiants**, lequel se traduirait par un rôle plus actif dans la composition de leur projet d'études, ces derniers pouvant choisir une partie significative de la composition de leur formation.

Comment les aménagements proposés à la formation générale pourraient-ils se traduire concrètement? On peut certes imaginer que soit effectuée à l'échelle nationale une refonte des équilibres existants à l'intérieur de la formation générale actuelle, l'espace ainsi dégagé permettant d'ouvrir la formation générale à de nouvelles disciplines ou d'augmenter le nombre de cours complémentaires. Mais c'est peu probable, compte tenu des obstacles institutionnels que pose une telle solution. D'autant plus que, comme le reconnaît le CSE, jamais une discipline n'a été retranchée de la formation générale commune et l'ajout de l'une ou de plusieurs d'entre elles rendrait encore plus difficiles les évolutions futures. Le CSE a toutefois mis de l'avant deux voies de changement: assurer une diversification de l'offre de cours à l'intérieur de la formation générale existante et s'orienter vers une redéfinition locale de la formation générale.

En ce qui concerne la diversification de l'offre de cours, le CSE donne l'exemple de l'éducation physique, l'étudiant pouvant choisir parmi des cours jugés équivalents lui permettant d'atteindre les objectifs et les standards visés. La situation serait analogue dans les collèges anglophones, en langue d'enseignement et littérature ainsi qu'en *Humanities*. Le CSE déplore le fait que dans le réseau collégial francophone, on en soit venu à adopter un socle commun rigide et universel:

«...même si le Règlement (des études collégiales) ne prescrit pas des «cours obligatoires», mais plutôt des disciplines obligatoires, et bien que les devis ministériels ne prescrivent pas des cours, mais plutôt des objectifs et standards associés à des ensembles, cela s'est traduit dans les faits, par des «cours obligatoires» de langue d'enseignement et littérature et de philosophie dans les collèges francophones. Rien n'y obligeait, mais tout y a conduit.»<sup>5</sup>

Le CSE propose donc, moyennant quelques aménagements des devis ministériels, que les disciplines existantes inscrites au sein de la formation générale (lire français et philosophie) puissent se décliner, à l'intérieur d'un collège, en une diversité de cours, à la manière de la langue d'enseignement et de la littérature ainsi que les *Humanities* dans les collèges anglophones (voir tableaux 1 et 2).

Mais cette proposition, qui permettrait d'élargir l'offre de cours, ne modifie en rien l'éventail des disciplines qui composent la formation générale. Bien que l'on devine qu'à cet égard, le CSE pose la souplesse offerte par le domaine des *Humanities* dans les collèges anglophones comme le modèle qui aurait dû être adopté dans le réseau collégial francophone. Le CSE va donc plus loin et propose «de s'orienter vers une redéfinition locale de la formation générale»<sup>6</sup>. Ainsi, à partir d'exigences et de paramètres nationaux préalablement fixés, les établissements collégiaux se verraient confier le soin d'élaborer leur propre programme de formation générale, d'en définir la structure et le contenu, comme c'est le cas pour la composante spécifique des programmes techniques et préuniversitaires. C'est par cette voie que pourrait s'effectuer une redistribution des cartes où l'enseignement de l'histoire pourrait être promu.

Sur le plan des principes, la décentralisation de la formation générale peut apparaître louable. Les collèges pourraient ainsi aménager un programme de formation générale mieux adapté aux caractéristiques et aux besoins de leurs étudiants, processus dans lequel les professeurs seraient partie prenante. Mais l'expérience nous incite à la prudence. Une plus grande marge de manœuvre des cégeps est souvent associée à l'exercice d'un droit de gérance qui n'exclut ni l'arbitraire ni les réflexes autoritaires et où les considérations extra pédagogiques l'emportent trop

4. Guy Demers, *op. cit.*, p. 131.

5. CSE, *op. cit.* p. 25.

6. *Ibid.*, p. 24.

➤ TABLEAU 1

Cours offerts à la session d'hiver 2014 pour l'ensemble 2 de *Language of Instruction and Literature*, Collège Dawson<sup>7</sup>

Discipline	Exemples de cours offerts au Collège Dawson		
<i>English, Language of Instruction and Literature</i> Ensemble 2 : <i>Literary Genres</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Writing for Children</li> <li>➤ Modern Drama</li> <li>➤ Contemporary Irish Literature</li> <li>➤ Classical Myth and the Modern Imagination</li> <li>➤ Innocence and Experience</li> <li>➤ Shakespeare's Dramatic Art</li> <li>➤ Poetry</li> <li>➤ Modern British and American Fiction</li> <li>➤ The Shakespeare Mystery</li> <li>➤ Fairy Tales Then and Now</li> <li>➤ The Short Story</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Contemporary Canadian Novels</li> <li>➤ The Novel</li> <li>➤ Shakespeare</li> <li>➤ Disaster Narratives</li> <li>➤ Tolkien's Fantasy : Lord of the Rings</li> <li>➤ Contemporary Short Fiction</li> <li>➤ Introduction to Drama</li> <li>➤ The Memoir</li> <li>➤ Studies in Non Fiction</li> <li>➤ Arthurian Literature</li> <li>➤ Detective Fiction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ The Short Stories of Alice Munro</li> <li>➤ Short Story Cycle</li> <li>➤ Modern Poetry</li> <li>➤ Contemporary American Fiction</li> <li>➤ Comedy</li> <li>➤ Creative Nonfiction</li> <li>➤ Crime Fiction</li> <li>➤ Poetry from Planet Earth</li> <li>➤ The Contemporary Short Story</li> <li>➤ From Page to the Stage</li> <li>➤ The Novella</li> </ul>

souvent. Par ailleurs, la définition locale des programmes de formation générale soulève des questions sur la nature des standards nationaux et sur le maintien de la cohésion des formations à l'intérieur du réseau. Enfin, quand bien même cette redéfinition locale de la formation générale permettrait de rouvrir le jeu, on peut déjà anticiper, après une phase initiale de tiraillements, une pétrification à l'échelon local des places et des rôles respectifs de chacun en raison du dispositif des spécialisations disciplinaires qui règle l'octroi des postes de professeurs.

Voilà donc où nous en sommes aujourd'hui : le principal espoir d'une promotion de l'enseignement de l'histoire reposerait sur une configuration des choses où un ministère centralisateur accepterait une dévolution de responsabilités vers les établissements collégiaux. Or, les réorganisations récentes mises de l'avant par le gouvernement dans le domaine de la santé n'indiquent pas une inclination pour la

décentralisation. En outre, une telle refonte, pour peu qu'elle soit souhaitable, impliquerait que les établissements collégiaux puissent démontrer au ministre qu'elle s'accorde avec ce qui semble être le seul moteur de l'action gouvernementale : l'économie d'argent. Ce qui n'annoncerait rien de bon dans nos collèges, les impératifs budgétaires présidant alors à l'élaboration des programmes de formation générale. Et si par miracle il s'avérait possible de surmonter tous ces écueils, il faudrait alors que les professeurs d'histoire, dans leurs collèges respectifs, réussissent à convaincre leurs collègues et leurs patrons que des éléments de formation en histoire devraient participer d'une culture commune à transmettre. Le processus de consultation locale tenu l'an dernier sur le projet d'objectif et standard du cours sur l'histoire du Québec contemporain donne une mesure de l'immense défi à relever. Heureusement que l'avenir dure longtemps. Sinon, il y aurait motif à céder au découragement. ■

7. *Ibid*, Annexe 3, p. 42.

8. *Ibid*, p. 43.

➤ TABLEAU 2

Cours offerts à la session d'hiver 2014 pour l'ensemble 2 de *Humanities*, Collège Dawson<sup>8</sup>

Discipline	Exemples de cours offerts au Collège Dawson	
<i>Humanities</i> Ensemble 2 : <i>World Views</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Social Themes in European Art</li> <li>➤ Multicultural Identity : Peacock Effect</li> <li>➤ Quebec in the Modern World</li> <li>➤ Diversity in Women's Movements</li> <li>➤ Violence and Nonviolence</li> <li>➤ Political Christianity</li> <li>➤ Early Childhood Education</li> <li>➤ The Languages of Art</li> <li>➤ Justice, Development and Change</li> <li>➤ Political Ideologies</li> <li>➤ Food for Thought : Cultures and Cuisine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Plato's World</li> <li>➤ Introduction to Ideologies</li> <li>➤ Cultural Identity and Cultural Rights</li> <li>➤ The Foundation of Violence</li> <li>➤ Nietzsche's Impact on the Twentieth Century</li> <li>➤ Worldviews of the Ancients</li> <li>➤ Protest and Propaganda</li> <li>➤ Institutions, Identity and Worldviews</li> <li>➤ Political Worldviews</li> <li>➤ Modern Political Ideologies</li> </ul>

# Que se passe-t-il au comité de validation du nouveau programme d'histoire de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire ?



Par **Jacques Ouellet**,  
Cégep de Chicoutimi  
*Représentant de l'APHCQ  
sur le comité d'experts  
du programme d'histoire  
de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire  
provisoire en développement*

C'est en grande partie pour tenir les membres de l'APHCQ au courant de l'évolution de la situation concernant le nouveau programme d'histoire de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire que je résumerai, en quelques lignes, la situation. Au lendemain de ma première rencontre à Québec, mardi le 11 novembre 2014, je pense déterminer des informations intéressantes à transmettre à nos membres. Cependant, tous ceux et celles qui ont déjà participé à de tels comités savent qu'il est impératif de signer un protocole de confidentialité. Je partirai donc d'informations déjà publiques et connues pour en préciser le sens et la portée. Aucun nom et aucune fonction individuelle des membres du comité ne seront mentionnés non plus. J'irai d'impressions personnelles en utilisant des sources d'informations publiques connues.

## COMPOSITION ET MANDAT DU COMITÉ

Sans nommer personne, il est possible de parler de la composition du comité. Il est constitué de 14 personnes (7 hommes et 7 femmes) dont 6 travaillent pour le MELS et 8 proviennent de l'enseignement de l'histoire (2 didacticiens, 2 conseillers pédagogiques, 3 professeurs des ordres secondaire [1], collégial [1] et universitaire [1] et un doctorant en histoire du Québec). Le mandat du comité est de donner des avis d'experts sur le programme provisoire en développement. Toutes les suggestions et recommandations sont prises en notes et feront l'objet d'un suivi par le ministère.

## LE PROJET DU MELS

Cette réforme, amorcée par la ministre Malavoy, devait démarrer cet automne, mais le projet a été gelé par le ministre Bolduc ce printemps. Après une lecture attentive,

il a décidé d'aller de l'avant pour le secondaire seulement (Mathieu, 2014), malgré le fait que la réforme initiale s'étendait aussi au collégial (Labbé-Roy, 2013).

L'enseignement se fera de façon chronologique sur deux ans, comme le réclamaient les enseignants. Présentement, la matière est enseignée chronologiquement en troisième secondaire et présentée sous quatre grands thèmes l'année suivante, si bien que, les élèves de quatrième secondaire ont une impression de déjà vu. «Ce programme (provisoire) d'histoire du Québec et du Canada (remplacera) le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté*. L'évaluation sera modifiée (pour faire plus de place à) l'acquisition des connaissances. La compétence citoyenne [...] difficile à réaliser (sera évacuée). (Lemire, 2014)» Cela semble conforme à l'opinion mentionnée par les enseignants du secondaire et tel que mentionné

par le journal *Le Devoir* du 23 janvier 2014, rappelant le document collectif du 11 novembre 2013 dont voici un extrait :

En troisième secondaire, les élèves verraient selon nous l'histoire du Québec et du Canada de 1500 à 1840. À cela s'ajouteraient des éléments de géographie tels que les provinces, territoires, capitales, cours d'eau, régions physiographiques, les climats, la végétation, etc. pour l'ensemble du Québec et du Canada, certaines régions des États-Unis ayant joué un rôle dans notre histoire et les régions administratives du Québec. En quatrième secondaire, les élèves étudieraient la période s'échelonnant de 1840 à nos jours et se prépareraient à passer l'épreuve ministérielle d'histoire obligatoire à l'obtention du diplôme d'études secondaires. L'histoire enseignée dans les classes-pilotes traitertrait des questions



1. [http://bv.alloprof.qc.ca/histoire/histoire-et-education-a-la-citoyennete-\(2e-cycle-du-secondaire\).aspx](http://bv.alloprof.qc.ca/histoire/histoire-et-education-a-la-citoyennete-(2e-cycle-du-secondaire).aspx)

d'histoire nationale et politique à leur juste valeur, et ce, à toutes les époques. Elle mettrait l'accent sur le développement d'habiletés propres au développement de la méthode historique, sans négliger l'importance d'une trame continue comme moyen de transmission de l'histoire nationale. Les références actuelles à l'éducation à la citoyenneté seraient éliminées, car cette compétence, implicite à l'histoire, est impossible à évaluer de façon objective. (Collectif, 2014)

Toujours selon ce collectif, les enseignants auraient fait de nombreux perfectionnements en ce sens au cours des dernières années et se sentaient prêts pour entamer la réforme dès septembre dernier: «nous, enseignant(e)s d'histoire au secondaire qualifié(e)s et expérimenté(e)s, sommes prêts à appliquer le nouveau programme d'histoire au secondaire dès l'automne 2014, et ce, dans l'intérêt de la réussite de nos élèves et d'une compréhension de notre histoire nationale qui corresponde davantage à ce que fut véritablement notre passé » (*Idem*).

### UNE RESTRUCTURATION DU CONTENU

Une restructuration du contenu permettra de consacrer deux fois plus d'heures à la compréhension des événements. En gros, on a conservé

à peu près intacte la périodisation de l'ancien programme (disponible sur le site *Allô prof*<sup>1</sup> avec quelques retouches. Ainsi, tout en respectant les intitulés des sous-périodes du programme actuel – les premiers occupants (vers 1500); l'émergence d'une société en Nouvelle-France (1534-1760); le changement d'empire (1760-1791); revendications et luttes dans la colonie britannique (1791-1850) – le secondaire III permettra d'approfondir la période 1500-1840 (et non plus 1850 comme explicitée dans le programme actuel). Alors qu'en secondaire IV, l'approfondissement se fera de 1840 à aujourd'hui. On y modifiera, pour mieux l'approfondir, la périodisation actuelle qui se lit comme suit: la formation de la fédération canadienne (1850-1929); la modernisation de la société québécoise; les enjeux de la société québécoise depuis 1980. Débutant désormais la période avec l'Acte d'Union de 1840, en ajoutant aussi une sous-période d'approfondissement des deux guerres et de la crise des années 1930, ainsi qu'en ouvrant davantage sur le monde à partir de 1989. Ceci dit, sous réserve de la prochaine rencontre qui aura lieu quelque part au printemps 2015.

### MON IMPRESSION PERSONNELLE

Je pense que tous reconnaissent une amélioration dans le nouveau programme. On a vraiment

l'impression de doubler le temps consacré à l'histoire du Québec et du Canada (2 x 100 heures au lieu d'une fois pour la chronologie et une fois pour les thèmes).

Cependant et en se référant au programme actuel, donc public et connu, nous devons insister sur les considérations trop ambitieuses du secondaire à propos de l'utilisation de la «méthode historique» (MELS, Compétence #2, p. 11) que l'on sous-entend comme cernée et comprise, voire facile à utiliser, pour des jeunes de quatorze et quinze ans en moyenne.

On prétend également avoir recours à des sources de première et de deuxième main, ce qui permettrait à l'élève de faire sa propre interprétation des faits. S'il est vrai que les Nouvelles Technologies de l'Information et des Communications (TIC), permettent une grande avancée dans la consultation des sources, cela ne peut s'interpréter sans l'aide de spécialistes.

Or, connaissant la situation de très grande mobilité du corps enseignant du secondaire, nous ne pouvons pas prétendre que celui-ci est composé de «spécialistes de l'histoire». Aussi, si l'on conserve comme objectif ou comme compétence le «recours à la méthode historique» dans la future réforme, cela mettra beaucoup de pression sur cet ordre d'enseignement, quand on sait, que cette méthode, commence à peine à être comprise et maîtrisée aux ordres collégial et universitaire, pour des jeunes qui ont fait le choix de l'étude de cette discipline.

Les nouveaux cours viseront pas moins de 80 000 élèves. Dans l'état actuel du projet, cet apprentissage devra se faire sans récidives pour plus de 80 % d'entre eux jusqu'au marché du travail. Peut-être les politiques verront-ils la nécessité de poursuivre, par la suite, la formation en histoire du Québec au collégial? À tout le moins, afin de concrétiser la compétence que l'on veut laisser tomber de «formation citoyenne». ▮



### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COLLECTIF, *Oui aux projets pilotes en histoire nationale*, 23 janvier 2014, [En ligne]. <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/397834/oui-aux-projets-pilotes-en-histoire-nationale>

Labbé-Roy, Lydia. *Histoire : réforme en vigueur dès septembre 2014*, 2 septembre 2013, [En ligne]. <http://fr.canoe.ca/infos/quebeccanada/politiqueprovinciale/archives/2013/09/20130902-161859.html>

Lemire, Andréanne. «Feu vert à la réforme des cours d'histoire», *Le Soleil*, 28 octobre 2014, [En ligne]. <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201410/28/01-4813670-feu-vert-a-la-reforme-des-cours-dhistoire.php> (Page consultée le 7 novembre 2014)

Mathieu, Annie. «La Fédération des cégeps met un frein au nouveau cours d'histoire», *Le Soleil*, 11 mars 2014, [En ligne]. [http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201404/10/01-4756495-la-federation-des-cegeps-met-un-frein-au-nouveau-cours-dhistoire.php?utm\\_categorieinterne=traficdrivers&utm\\_contenuinterne=cyberpresse\\_vous\\_suggere\\_4813670\\_article\\_POS2](http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201404/10/01-4756495-la-federation-des-cegeps-met-un-frein-au-nouveau-cours-dhistoire.php?utm_categorieinterne=traficdrivers&utm_contenuinterne=cyberpresse_vous_suggere_4813670_article_POS2) (Page consultée le 15 novembre 2014)

MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire et éducation à la citoyenneté*, DGEC, mars 2009.



# PRINCIPALES IDÉOLOGIES quant à l'enseignement-apprentissage de l'histoire nationale au Québec depuis 1830

Par **Félix Bouvier**, historien et didacticien, UQTR

## INTRODUCTION

Ce texte est un témoignage résumé de ma présentation du 29 mai 2014 au Cégep André-Laurendeau à l'occasion du congrès annuel de l'APHCQ. Le point de départ de cette conférence était constitué de quelques-unes des grandes lignes – idéologiques – du livre *L'histoire nationale à l'école québécoise, regard sur deux siècles d'enseignement*<sup>1</sup>. Il convient de savoir en effet que deux lignes de force s'opposent au long de ces quelques six générations. Il s'agit d'une part du *bon-ententisme* où la magnanimité du conquérant anglais envers le conquis francophone est priorisée dans les manuels scolaires et dans l'enseignement de l'histoire au Québec. D'autre part, une vision plus nationaliste, au sens franco-canadien devenu québécois, est aussi une ligne marquante du même enseignement-apprentissage.

## BON-ENTENTISME ET NATIONALISME

Dès le début des années 1830, Joseph-François Perreault publie à Québec plusieurs manuels scolaires qui reprennent la vision de William Smith, un Anglais qui ne voit dans l'épisode de la Conquête de 1759-1760 et ses suites qu'une accumulation de preuves de la bienfaisance anglaise envers les Canadiens de l'époque, c'est-à-dire les franco-catholiques récemment conquis<sup>2</sup>. Le *bon-ententisme* est donc à la base même de l'enseignement de notre histoire nationale, d'autant que les

manuels de Perreault auront une grande influence sur la rédaction de nombreux autres manuels scolaires pendant toute la suite du XIX<sup>e</sup> siècle, assurément jusqu'en 1875.

Dès les années 1850 toutefois, l'historien François-Xavier Garneau offre une vision plus lucide de l'histoire nationale des Canadiens, devenus Canadiens français à son époque. L'histoire du Canada qu'il rédige et les manuels scolaires qui en découlent ne taisent pas par exemple les graves violences de la guerre de la Conquête et de la lutte souvent difficile pour la survivance qu'elle signifie pour les Canadiens au long des générations suivantes<sup>3</sup>.

Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, le Québec est sous l'influence souvent ultramontaine du clergé et de l'Église, ce qui se répercute sur l'enseignement de son histoire. En histoire du Canada – l'histoire nationale sera nommée ainsi au Québec jusque dans les années 1960 –, cela signifie souvent qu'on juge la Conquête bienfaisante pour les francophones, car elle leur a évité de voir l'Église catholique souffrir de ce qui lui est arrivé en France à la Révolution française de 1789<sup>4</sup>. Après 1935 toutefois, l'idéologie dominante liée à l'enseignement de l'histoire du Canada devient de plus en plus nationaliste. Il en est ainsi car le clergé cherche à colmater une baisse de la ferveur religieuse en renforçant ce qui sous-tend son leitmotiv séculaire : la langue protège la foi, la foi protège la langue.

Parallèlement à cela, l'historien nationaliste Lionel Groulx domine le demi-siècle allant de 1915 à 1965 où il cherche à magnifier notre passé, ce qui en fait un éveillé de fierté incomparable dans notre histoire. Il est aussi celui qui a créé le Département d'histoire de l'Université de Montréal à la fin des années 1940, où sont engagés les historiens Maurice Séguin, Michel Brunet et Guy Frégault. Ils formeront « l'école de Montréal » pour qui la Conquête de 1760 est une défaite extrêmement grave pour les Canadiens français et signifiant depuis une infériorité politique, sociale et économique qui pourrait être palliée seulement par l'indépendance du Québec. Pendant ce temps, Arthur Maheux fonde le Département d'histoire de l'Université Laval où sont engagés les historiens Marcel Trudel, Jean Hamelin et Fernand Ouellet. Ceux-ci constitueront « l'école de Laval » pour qui la Conquête de 1760 est un événement parmi d'autres de notre histoire somme toute et ayant été bénéfique à plusieurs égards, en particulier économiques. Ce sont les principaux *bon-ententistes* de leur époque.

Au début des années 1960, une commission d'enquête produit ce que l'on nommera le *Rapport Parent* qui, entre autres rénovations éducatives, propose de réformer l'enseignement de l'histoire. Celui-ci, comme le reste du système éducatif d'ailleurs, sera dorénavant unifié quant aux secteurs anglophones et francophones, tant à l'élémentaire<sup>5</sup> qu'au secondaire<sup>6</sup>. Cet



1. Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec, Septentrion, 2012, 508 p.

2. Pour plus de détails, voir à ce sujet le chapitre de Michel Allard dans *Ibid.*, pp. 23-70.

3. *Idem.*

4. Voir à ce sujet les trois chapitres de Paul Aubin, dans *Ibid.*, pp. 71-217.

5. Voir les chapitres de Marie-Claude Larouche, dans *Ibid.*, pp. 218-317.

6. Voir les chapitres de Félix Bouvier, dans *Ibid.*, pp. 318-423.

7. C'est ce que Guy Rocher a affirmé clairement dans une entrevue de recherche tenue à l'Université de Montréal le 14 mars 2012.

8. Voir le chapitre de Gilles Laporte à ce sujet, dans Bouvier *et al.*, *op. cit.*, p. 424-450.

enseignement cherche dorénavant à éviter la prédication patriotique et fait la promotion par ses programmes d'une approche favorisant la mise en marche d'habiletés historiennes chez les élèves par le développement souhaité de la méthode historique. Il semble aussi que ce soient les historiens de l'Université Laval qui aient servi de grande influence quant à cette approche, selon ce que nous dit le sociologue Guy Rocher<sup>7</sup>. De là à voir un lien entre le *bon-ententisme* qui précède et qui suit cette époque, il n'y a qu'un pas... que nous ne franchirons pas ici.

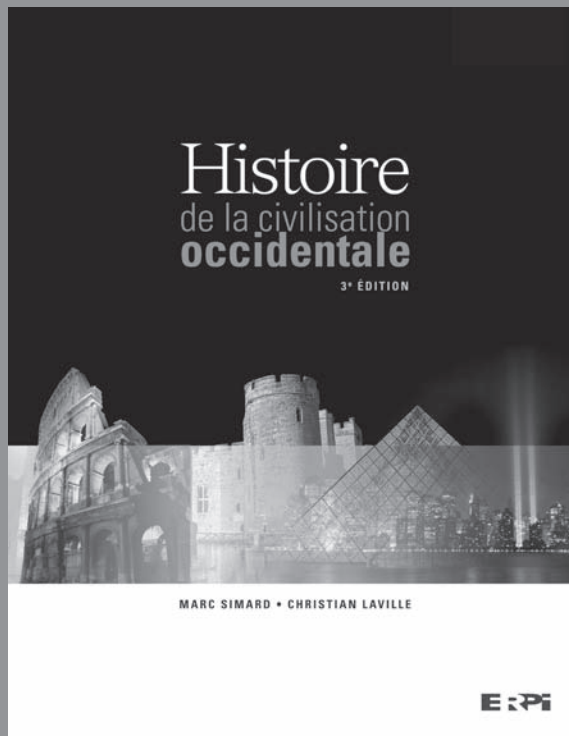
Depuis les années 1960 justement, la question nationale est d'actualité au Québec, souvent de façon brûlante, bien peu le nient. Tel n'est pas le cas lorsqu'on analyse finement tout ce qui entoure la confection des programmes d'histoire nationale tout particulièrement. Entre 1982 et 2007 par exemple, le simple mot nation disparaît du programme d'histoire

du Québec-Canada au secondaire. Depuis 2006 aussi, un débat d'une ampleur jamais vue au Québec secoue les enseignants d'histoire, les historiens et les didacticiens quant à ce que devrait être le programme d'histoire nationale enseigné aux adolescents. Le principal point d'achoppement est encore et toujours principalement lié au traitement souhaitable de la question nationale dans notre histoire. Encore une fois, les visions nationalistes et *bon-ententistes* s'affrontent.

### CONCLUSION

C'est là où nous en sommes en cet été 2014. Les protestations furent vives envers ce qu'a tenté de faire le gouvernement libéral en 2006 et la grogne nationaliste ne s'est jamais véritablement éteinte depuis. Quant au programme d'histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire – ne nommant même plus dans son titre

le Québec-Canada et son histoire nationale –, il ne s'est jamais véritablement implanté sereinement dans les écoles, pour plusieurs raisons. Au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, on procède actuellement à une refonte de ce programme. Attendons d'en voir les résultats, ce sera assurément important d'être vigilants. Chose certaine, ce n'est pas la première décision du ministre Bolduc prise en avril 2014 qui peut rassurer quant à ce qui s'en vient. Il a en effet annulé le projet prometteur et stimulant du ministre précédent Pierre Duchesne d'un cours d'histoire du Québec obligatoire au niveau collégial, cours présentement suivi par environ 5% des étudiants des cégeps<sup>8</sup>. À notre avis, nous approchons singulièrement du scandale devant un tel constat. Nous devons donc continuer de lutter pour qu'un tel cours puisse voir le jour le plus tôt possible. ■



Maintenant inclus!

# MonLab

Activités interactives en ligne  
avec autocorrection

Documents pédagogiques  
complémentaires

Matériel de préparation de cours  
et d'enseignement

Pour de plus amples  
renseignements:

Mathieu Thériault  
Produits et marketing  
I 800 263-3678, poste 2290  
mathieu.theriault@pearsonerpi.com  
pearsonerpi.com

ERPI

PEARSON

APPRENDRE, TOUJOURS

# La citoyenneté et l'histoire nationale au Québec

## QUELQUES JALONS HISTORIQUES

Par **Marc-André Éthier** (Université de Montréal) et **David Lefrançois** (UQO), membres du CRIFPE

Les programmes québécois d'histoire nationale expriment, depuis les 50 dernières années, les mêmes velléités quant à la citoyenneté, et cela risque de continuer. Certes, le programme actuel, qui met plus explicitement encore l'accent sur cette mission, a été mal reçu et le dévoilement officiel de son remplaçant est imminent, mais les fuites concernant cette prochaine mouture indiquent qu'elle revendiquera la même mission que le programme actuel, quoique sous des guises nouvelles.

Cet article, après avoir esquissé le passé récent des programmes d'histoire, comparera les caractéristiques du programme actuel et du programme annoncé, sur la base du rapport de la commission *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Connu sous le nom de rapport Beauchemin-Fahmy-Eid (ministère de l'Éducation [MELS], 2014), ce rapport remplit en effet une commande officielle à l'effet de revoir la teneur des programmes d'études au deuxième cycle du secondaire à la lueur des résultats d'une consultation tenue en novembre 2013.

### PASSÉ

Le programme d'histoire du Québec a connu de nombreuses mues, mais demeure fondamentalement le même, depuis la Révolution tranquille, en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté. Limitons-nous à quelques exemples pour illustrer cette constance.

Alors que l'enseignement de l'histoire avait jusque là pour but explicite (nous paraphrasons à peine) de souligner la pureté des origines canadiennes-françaises, ainsi que le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste des ancêtres des Canadiens-français et la protection visible de la Providence sur la survivance de leur nationalisme (Département de l'Instruction publique, 1959, pp. 481-482), le rapport de la Commission Parent change la donne; il plaide pour un enseignement de l'histoire destiné à former des citoyens autonomes et tolérants, et ce, tant en leur faisant connaître la présence du passé dans le présent qu'en les exerçant aux éléments disciplinaires:

Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérerait pas; il peut, comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif. (...) L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent (Parent, 1965, p. 178).

Depuis lors, la prise de conscience, par les élèves, de leur rôle de citoyens responsables de l'avenir de la collectivité et leur instrumentation pour parvenir à jouer ce rôle se trouvent au centre des programmes d'études de l'histoire. Ainsi, le cours d'histoire qui a été obligatoire en quatrième secondaire des années 1980 aux années 2000 voulait-il les habituer à

(...) constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer leur pensée critique et finalement tenter leurs propres interprétations des situations historiques. Ils se familiarisent ainsi avec une démarche logique qui leur servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés. (...) tenir compte de la dimension pluraliste du passé québécois en soulignant l'apport de tous les groupes à l'histoire collective. L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. Par conséquent, elle doit refléter leur diversité: rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun. La démocratie suppose l'expression de valeurs différentes, au sein d'une même société. Bien présentées, ces divergences ne peuvent que sensibiliser l'adolescent à la défense des droits fondamentaux et le conduire à plus d'ouverture à l'égard des valeurs autres que les siennes. (MEQ, 1982, pp. 12-13).

L'éducation à la citoyenneté, dans cette optique, se faisait en principe en histoire autant par la promotion d'attitudes (curiosité intellectuelle, méticulosité, rigueur, scepticisme, etc.) et par l'initiation à des éléments de techniques associées à la méthode critique



(repérage, dépouillement, établissement, compréhension, analyse, comparaison et commentaire d'un corpus), que par la confrontation des élèves avec des idées diverses portées par des civilisations anciennes et avec des faits qui ébranlent ou confortent leurs opinions. Des recherches ont toutefois montré que cet enseignement ne se pratiquait pas comme prévu et n'entraînait pas les résultats escomptés (Martineau, 1999). C'est, entre autres, pour remédier à ce problème que fut écrit le programme actuel.

## PRÉSENT

Deux nouveaux cours d'histoire de deux ans ont été rendus obligatoires au secondaire, quoique seul le deuxième, celui d'histoire nationale, ait défrayé la chronique.

Le premier cours touche l'histoire occidentale (MELS, 2004). 75 heures lui sont allouées par année, en première et deuxième années du secondaire. Ce programme s'articule autour de 12 concepts centraux : société, civilisation, démocratie, État, Occident, bourgeoisie, humanisme, économie-monde, droit, classes sociales, impérialisme, libertés. Chacun de ces concepts est associé à deux réalités sociales du passé, contemporaines l'une de l'autre, et à un réseau de concepts subordonnés. Les 12 concepts principaux se distribuent en tout 71 concepts subordonnés, dont certains sont répétés quatre fois (comme c'est le cas de la notion de pouvoir).

L'expression «réalité sociale» recouvre les aspects culturels, économiques, politiques, territoriaux et sociaux de la vie d'une communauté humaine durant une période déterminée. L'intégration d'une réalité sociale au programme se justifie par «*son potentiel de réinvestissement conceptuel et méthodologique et sa contribution à la compréhension du monde occidental actuel*».

La réalité sociale principale est liée à l'Occident (comme l'essor urbain et commercial d'une ville européenne à la fin du Moyen Âge) et l'autre, à un «ailleurs» (comme Bagdad, Constantinople ou Tombouctou). Ces réalités sociales principales sont la sédentarisation autour du Croissant fertile vers 9000 av. J.-C.; l'émergence d'une civilisation en Mésopotamie vers 3300 av. J.-C.; une première expérience démocratique à Athènes au V<sup>e</sup> s. av. J.-C.; la romanisation du bassin méditerranéen au II<sup>e</sup> siècle; la christianisation de l'Occident durant le Haut Moyen Âge; l'essor urbain et commercial en Europe du Sud et de l'Ouest durant le Bas Moyen Âge; le renouvellement de la vision de l'Homme en Europe aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles; l'expansion européenne dans le monde du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle; les révolutions américaine ou française au XVIII<sup>e</sup> siècle; l'industrialisation: une révolution économique et sociale en Angleterre

au XVIII<sup>e</sup> siècle; l'expansion du monde industriel au XIX<sup>e</sup> siècle; la reconnaissance et la négation des libertés et des droits civils dans le monde au XX<sup>e</sup> siècle. Leur comparaison et l'obligation d'effectuer un transfert du concept central (comme la bourgeoisie) pour comprendre un aspect d'une réalité sociale du présent (rapports entre les institutions et les groupes sociaux) doivent permettre à l'élève d'induire un modèle général abstrait du concept central et d'organiser un réseau de concepts secondaires, comme bourg, capital, charte, droit, grand commerce, hiérarchie sociale, institution, urbanisation. Pour éviter la dispersion, un angle d'entrée est proposé. Il s'agit en fait de limiter l'étude d'une réalité sociale à un aspect particulier, par exemple, le contexte et les conditions qui favorisent la montée de la bourgeoisie marchande et son rôle dans le développement urbain.

On retrouve aussi dans le programme des «repères culturels», c'est-à-dire des suggestions d'exemples de phénomènes (économiques, artistiques, scientifiques, etc.) significatifs, comme une lettre de change, pour l'essor urbain et commercial, ou *Orfeo*, *La Joconde*, *La Piéta* et *La Naissance de Vénus*, pour l'humanisme. Ces repères ne sont pas objets d'études prescrits, mais peuvent servir de sources auxquelles l'élève peut se référer.

Le deuxième programme, celui qui a le plus fait couler d'encre, concerne l'histoire nationale. 200 heures lui sont départies, à raison de 100 heures annuelles, en troisième et en quatrième secondaire (MELS, 2007).

Avant même sa publication officielle, ce deuxième programme a fait l'objet de contestations diverses, comme nous l'avons mentionné plus haut. Certains lui reprochaient un fédéralisme présumé et d'autres, son rejet apparent des connaissances, son approche par compétences ou son caractère hybride.

Il faut en effet noter que ce programme articule deux façons dissemblables d'enseigner un contenu analogue: une approche chronologique en troisième secondaire et thématique en quatrième.

Ainsi, en troisième, sept réalités sociales sont étudiées en ordre chronologique: les rapports entre Amérindiens précolombiens de l'est de l'Amérique du Nord; le contact euroamérindien et l'émergence d'une société coloniale en Nouvelle-France; le changement de métropole; 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. En quatrième, cinq thèmes doivent être enseignés: population et peuplement; économie et développement; culture et mouvements de pensée; pouvoir et pouvoirs; un enjeu de société du temps



présent, déterminé par l'enseignant. Cependant, chaque thème est à son tour découpé en tranches, toujours les mêmes : les Premiers occupants vers 1500 ; le Régime français, 1608-1760 ; le Régime britannique, 1760-1867 ; le Régime canadien, 1867 à nos jours.

À l'instar du cours d'histoire occidentale (et en continuité avec leurs récents prédécesseurs respectifs), ce programme doit, à partir de ce contenu, pourvoir les élèves de trois compétences disciplinaires partageant, en principe, une forte composante critique.

La première implique, pour les élèves, de se questionner sur la société dans laquelle ils se trouvent en faisant des liens avec le passé, de poser des problèmes sociaux actuels, d'en chercher les causes, d'en reconnaître la complexité et de manifester un sens critique à l'égard des témoignages ou interprétations. La deuxième suppose d'enquêter pour établir les faits du passé, c'est-à-dire s'informer, dépouiller, classer et critiquer les documents ou artefacts, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens, en tirer l'information pertinente, l'analyser et l'évaluer pour expliquer des changements importants de l'histoire. Cette compétence entretient des relations étroites avec la définition courante de la pensée historienne. La troisième vise à faire prendre conscience aux élèves de leur place de citoyen dans la société, puis à leur faire définir leur rôle de citoyen à l'aide de l'histoire, notamment en les amenant à concevoir l'action humaine comme moteur de changement social, à reconnaître la fonction de la prise de parole, à cerner les enjeux de société, à considérer les solutions possibles et leurs conséquences éventuelles, à fonder et mettre en valeur leur opinion.

## FUTUR

(...) la compétence 3, qui traite de l'éducation à la citoyenneté, (...) ne devrait insister que sur la fréquentation d'habiletés critiques et délibératives, sans orienter le récit. On ne peut qu'adhérer à ces objectifs. Pour une majorité d'intervenants, le programme à venir devrait les préserver. Mais il semble que le programme de 2006 n'ait pas rendu justice à ces intentions généreuses (MELS, 2014, pp. 21-22).

Le cours présomptif des troisième et quatrième années du secondaire prévoit revenir à une structure chronologique du contenu, avec 1840 comme point de bascule, et de simplifier l'ensemble de la facture du programme, notamment en diminuant à deux le nombre de compétences disciplinaires (caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada ; interpréter une réalité sociale) et à trois chacun celui de leurs composantes. En troisième année, le contenu serait réparti en quatre périodes associées

à l'histoire politique traditionnelle : l'expérience des Amérindiens dans le projet de colonie (1500-1608) ; l'émergence de la société sous l'autorité de la métropole française (1608-1760) ; la Conquête et le changement d'empire (1760-1791) ; les revendications et luttes nationales (1791-1840). En quatrième année, le contenu est découpé en quatre tranches : l'industrialisation et la formation de la fédération canadienne, 1840-1914 ; la modernisation du Québec dans la tourmente mondiale, 1914-1945 ; l'État-providence, du duplessisme à la Révolution tranquille, 1945-1980 ; le Québec depuis 1980. Il s'agit, en somme, du même contenu que dans le cours actuel de troisième secondaire.

## CONCLUSION

Cet article a voulu présenter les contextes d'évolution récente des programmes d'histoire au Québec et le contenu du programme actuel. Celui-ci s'inscrit dans la mouvance des travaux récents sur la pensée historique et sur l'enseignement des modes de traitement et de raisonnement qui lui sont propres. L'article a aussi cherché à situer le programme en gestation par rapport aux programmes du passé et du présent. Deux grandes conclusions ressortent de ce rapide tableau.

D'abord, depuis la rupture avec l'histoire scolaire apologétique, dans les années 1960, les contenus et objectifs des programmes québécois d'histoire varient peu. Sur papier, ils favorisent toujours un enseignement qui aiguisé le sens critique des citoyens en leur donnant, entre autres, accès à une méthode permettant, par exemple, de déconstruire les discours publics, en particulier les argumentaires sociopolitiques invoquant le passé, et d'intervenir de façon éclairée dans les débats.

Ensuite, si la lettre et l'esprit du programme actuel valorisent la pensée historique, rien n'indique que les conditions d'effectuation et la mise en œuvre du programme permettent le développement des compétences visées, au contraire.

Ainsi, l'évaluation ministérielle ne nécessite pas, de la part des élèves, qu'ils aient été exercés à la démarche réflexive et méthodologique de la discipline historique ni au travail conceptuel abstrait (Warren, 2014). Cette lacune contredit le discours officiel qui réitère l'importance de rompre les élèves aux euristicques liées à l'enquête historique. Cette contradiction reflète toutefois le fait qu'une partie importante de l'enseignement qui prévaut repose souvent sur l'opinion voulant que les élèves doivent empiler les connaissances déclaratives issues de l'historiographie et acquérir une compréhension chronologique de l'évolution politique de la société québécoise avant qu'ils ne puissent se familiariser aux processus

d'interprétation historique. De fait, plusieurs observations se recoupent à cet égard : la méthode critique n'est pas enseignée explicitement par modelage ; les élèves ne la pratiquent guère ; au mieux, ils en utilisent sporadiquement des éléments isolés, dans des contextes artificiels (Boutonnet, 2012 ; Demers, 2010). Pourtant, des recherches de plus en plus nombreuses montrent qu'un enseignement adapté et ambitieux permet aux élèves de développer la pensée historienne à un niveau satisfaisant (voir notamment Reisman, 2012).

Partant, on peut espérer qu'un nombre croissant de résultats enrichira notre compréhension du développement de la pensée historienne. À terme, ces recherches pourront sans doute aider les concepteurs de programmes à redéfinir plus clairement les compétences, voire à identifier plus précisément, pour l'évaluation, les points de repère pertinents.

Quoi qu'il en soit, il est à espérer que cet article aura contribué à démystifier un peu les programmes d'histoire du secondaire auprès des professeurs qui accueillent les élèves que forment les enseignants du secondaire. ■



#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Montréal, Université de Montréal.

Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté*. Montréal, UQAM.

Département de l'Instruction publique (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*, Département de l'Instruction publique. Québec : Gouvernement du Québec.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal : L'Harmattan.

MEQ (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4<sup>e</sup> secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec : Direction générale du développement pédagogique.

MELS (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2014). *Le sens de l'histoire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Parent, A.-M. (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, t. 3*. Québec : ministère de l'Éducation.

Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian : a Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools, *Cognition and Instruction*, 30(1), pp. 86-112.

Warren, J.-P. (2014). Une histoire toujours-déjà détournée : savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les examens d'histoire au Québec (1970-2012), dans Éthier, M.-A., D. Lefrançois et S. Demers (codir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie*. Québec : Multimondes, pp. 155-160.

## Le 20<sup>e</sup> congrès de l'APHCQ en images

ÇA SE PASSAIT AU CÉGEP ANDRÉ-LAURENDEAU, LES 28, 29 ET 30 MAI DERNIERS

par Patrice Regimbald, Cégep du Vieux Montréal

Les professeurs se transforment < en élèves attentifs.



> Un Guy Rocher souriant nous fait l'honneur de sa présence pour la conférence d'ouverture.

> Guillaume Breault-Duncan a mené, de main de maître, l'animation du banquet et de la soirée.





➤ La bonne humeur règne au sein du comité organisateur : Philippe Münch, Marie Fortin, Mathilde Gaudreau, Nathalie Picard, Chantal Paquette. Sont absents sur la photo : Guillaume Breault-Duncan et Mathieu Boivin-Chouinard.



Les participants à l'Activité d'accueil font la pose avant de s'engager dans une visite des quartiers d'immigration de Montréal avec le Collectif d'animation urbaine : *L'Autre Montréal*. <



➤ Pour commémorer le 20<sup>e</sup> anniversaire de l'APHCQ, les présidents de notre association, anciens comme nouveaux, ont été honorés. Parmi eux, on reconnaît Lorne Huston, Vincent Duhaime, Danielle Nepveu, Bernard Dionne et Luc Lefebvre.

Le nouvel exécutif de l'APHCQ pour l'année 2014-2015 : < David Lessard, Émile Grenier-Robillard, Patrice Regimbald, Mélanie Laflamme, Vincent Duhaime et Jacques Pincince.





# Un nouveau cours d'histoire du Québec dans la formation générale... POURQUOI ?

Par **Charles-Philippe Courtois**, Collège militaire royal de Saint-Jean



Je dois d'emblée confesser que j'ai éprouvé une lassitude certaine devant le thème choisi<sup>1</sup> pour parler du nouveau cours d'histoire du Québec au collégial, à cause de l'angle choisi pour aborder le sujet : encore celui des minorités ! On a parfois l'impression qu'on n'en a plus que pour cette question-là lorsque vient le temps de définir les programmes d'histoire du Québec depuis une bonne vingtaine d'années. Peut-on encore reconnaître, dans notre système d'éducation québécois, la place qui lui revient à la majorité de 80 % de francophones ? N'est-il pas toujours légitime de considérer que la culture de la majorité est au cœur de l'identité française du Québec, de l'identité du Québec tout court, et qu'il faudrait la connaître pour s'intégrer au Québec ? Bien sûr, la culture du Québec évolue continuellement en intégrant des apports extérieurs à mesure que le Québec accueille de nouveaux citoyens d'un peu partout à travers le monde. Mais balayer cette culture de la majorité reviendrait à balayer ce qui distingue le Québec. La proposition, si elle devait être formulée, serait bien sûr dénuée de légitimité pour des raisons démocratiques évidentes, sans même évoquer les raisons nationales. En outre, la mémoire et la connaissance de l'histoire sont des dimensions centrales de cette culture. Les connaître intéresse tous les citoyens en devenant que sont les étudiants.

On dresse parfois un procès injuste de l'histoire du Québec au sujet de

l'intégration des minorités (voire de notre passé) au point où on vient à oublier l'essentiel. Est-ce que tenir compte de la diversité est important et pertinent ? Oui. N'est-ce pas nécessaire aussi pour bien comprendre la réalité québécoise ? Je crois que la réponse s'impose d'elle-même. Est-ce que cette perspective doit prendre toute la place au point de nous obnubiler ? Non, bien évidemment. Or je crois qu'on a un peu perdu le sens de l'équilibre au cours des dernières années. Les études sur le Québec périssent dans les études supérieures tandis que l'école québécoise ne jure plus que par un mantra, celui de l'ouverture sur le monde, en général ou, à défaut, sur l'autre. Il faudrait par exemple étudier avec précision la place faite aux Amérindiens de toutes les Amériques dans l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire, or celle-ci est énorme. Bien sûr, il fallait corriger une lacune qui existait autrefois, mais il faut rechercher un équilibre en lien avec la compréhension de l'époque étudiée et de la société étudiée dans un programme donné, ainsi qu'avec les connaissances plus générales. L'histoire amérindienne occupe à certains niveaux presque toute la place au détriment de connaissances en histoire universelle ; des références de base se perdent et sont reléguées au cours d'Initiation à l'histoire de la civilisation occidentale en Cégep 1, qui ne touche qu'un petit quart de la population étudiante du collégial.

## RAISONS DE FOND

Comme l'a fait l'éminent Guy Rocher au dernier congrès de l'APHCQ, je défends l'idée que l'école québécoise offre à tous la transmission d'une culture humaniste. Une telle culture a une dimension universelle, ou du moins occidentale, ainsi qu'une dimension nationale. À cet égard, on peut même parler de l'importance d'une culture commune. Les expressions de « culture civique commune » et de « culture de convergence » ont parfois été employées ; la seconde appartient même aux politiques publiques du Québec, depuis la politique culturelle québécoise de 1978 adoptée dans la foulée de l'adoption de la Charte de la langue française<sup>2</sup>. C'est bien sûr la culture de la majorité qui a vocation d'être la culture de convergence, même si la culture majoritaire évoluera aussi en fonction de cette intégration.

L'école québécoise, et le Cégep québécois ont pleinement la mission d'intégrer les enfants et les jeunes Québécois de toutes origines. Depuis 1867, l'éducation est une compétence souveraine du Québec : en d'autres mots, la constitution au fondement de la fédération canadienne et les institutions québécoises reconnaissent sur ce plan qu'il est légitime pour le Québec de perpétuer une identité nationale distincte. Or, depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 au moins, le Québec a affirmé la vocation de l'école québécoise à intégrer tous les jeunes Québécois

1. Pour le panel où ce propos a d'abord été présenté, lors du dernier congrès de l'APHCQ en mai 2014.

2. Guillaume Rousseau revient sur l'histoire de cette politique dans « Vers une politique de la convergence culturelle et des valeurs québécoises », Cahier de recherche, Institut de recherche sur le Québec, 2014, [En ligne]. [http://irq.squarespace.com/storage/etudes/Recherche\\_GuillaumeRousseau\\_Oct2014.pdf](http://irq.squarespace.com/storage/etudes/Recherche_GuillaumeRousseau_Oct2014.pdf)



à la culture québécoise. L'école dispense un bagage commun, intègre les futurs adultes à la collectivité québécoise, les prépare à exercer leurs droits et devoirs de citoyens.

Cette mission correspond parfaitement à l'idéal démocratique de l'instruction publique. L'idéal de l'instruction publique a été développé en Occident, dans l'histoire contemporaine, parallèlement à l'idéal démocratique et républicain. L'instruction publique est conçue comme nécessaire, chez les républicains depuis Condorcet, sur la base du raisonnement suivant : tous les citoyens doivent pouvoir participer de manière éclairée à la délibération politique commune, leur instruction devient ainsi un préalable nécessaire au bon fonctionnement de la démocratie, une manière en outre de favoriser leur capacité de décider par eux-mêmes et de limiter les manipulations. Certains éléments de culture générale, universelle et nationale, sont très utiles, voire nécessaires. Ici, l'idéal humaniste de l'enrichissement culturel de l'individu se superpose à l'idéal républicain de l'épanouissement du citoyen. Dans cette optique, bien connaître l'histoire nationale apparaît essentiel pour bien comprendre la « république », la communauté civique à laquelle appartient le citoyen. Et une meilleure connaissance de l'histoire du Québec contemporain est bien sûr particulièrement éclairante. Elle permet de comprendre la Révolution tranquille et l'évolution du Québec depuis, toujours négligés dans les classes antérieures et au surplus de le faire à un autre niveau d'approfondissement qu'au secondaire.

Dans le meilleur des mondes, je crois que l'histoire au cégep devrait jouer un rôle central. On pourrait même arguer que deux cours d'histoire devraient faire partie de la formation commune : un cours d'histoire de la civilisation occidentale, et un autre d'histoire du Québec contemporain. Mieux, ce cours d'histoire de la civilisation occidentale en

première année devrait être arrimé à un cours de secondaire 5 sur la même matière universaliste, tandis que le cours sur le Québec devrait se faire en deuxième année ou au moins à la deuxième session.

### COMPRENDRE LE QUÉBEC

Pour répondre aux détracteurs qui suggèrent que le cours aurait une portée étroite parce que certains le rattachent à « l'histoire nationale », il est intéressant de se pencher sur le libellé de compétences formulé par un groupe de travail et adopté après consultation des multiples instances concernées, y compris le milieu collégial à l'hiver 2014, en vue d'une implantation rapide. Le libellé de l'énoncé de compétences qui avait été préparé pour ce cours répond bien à un objectif général de compréhension du Québec : « Expliquer des grands repères historiques du Québec contemporain depuis les années 1930. »

sa langue officielle, sa culture principale, celle à laquelle on est appelé et invité à s'intégrer si on immigré au Québec, pour prendre cet exemple.

Cette façon d'aborder le passé permet d'aborder les divergences et la variété des points de vue au sein de la société. Cet objectif empreint d'objectivité exige de fait d'aborder les rapports entre majorité et minorités, entre autres sujets. Un grand repère comme l'adoption de la Charte de la langue française dans le contexte de l'affirmation nationale et des droits du français demeure important pour tous, pour comprendre le Québec actuel, et il est pertinent d'aborder les différents points de vue sur de tels enjeux. En effet, pour bien et mieux comprendre le Québec d'aujourd'hui, il faut avoir une connaissance de ces repères communs qui concernent l'ensemble du Québec même si parfois ils sont davantage liés à la mémoire de la majorité, ou encore ne sont



Pierre Anctil,  
Charles-Philippe  
Courtois, Louis  
Lafrenière (animateur)  
et Sabrina Moisan.

Pourquoi ajouter un cours d'histoire du Québec contemporain à la formation générale ? Un tel cours devrait avoir pour objectif une meilleure compréhension du Québec grâce à l'étude de son parcours historique moderne. Cette mission n'est ni étroite ni passiste. Naturellement, pour comprendre ce Québec, il faut tenir compte des minorités, et plus récemment de leur diversité croissante. En quoi pareil libellé de compétences serait-il tout indiqué pour répondre à cet objectif ? Il faut pouvoir connaître et saisir le parcours historique de la majorité québécoise, celle qui donne au Québec

pas perçus de la même manière par anglophones et francophones ; les divergences en elles-mêmes feront un bon sujet historique et auront de quoi susciter l'intérêt des étudiants.

Sur le plan presque technique, le cours proposé se pencherait sur le « Québec contemporain », essentiellement depuis la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Le point de départ a été fixé aux années 1930 pour bien aborder le chapitre initial de cette séquence, décrit selon le cliché comme la « grande noirceur ». Les liens entre les années 1930 et 1960 sont nombreux.

Mais, plus fondamentalement, pour-quoi la période récente? Cette période est toujours négligée au secondaire, car les derniers chapitres des programmes sont souvent les parents pauvres, par la force des choses, de l'enseignement. Or nos étudiants ne connaissent pas bien, eux, les événements des années 1980 et 1990, et bientôt ils ne connaîtront pas bien ceux des années 2000. De manière générale, le parcours récent de la société québécoise, dont les institutions, les valeurs, la dynamique doivent énormément à la Révolution tranquille, mérite une étude approfondie, qui remonte en amont de la Révolution tranquille pour mieux la comprendre. La compréhension du Québec actuel, pour les étudiants du XXI<sup>e</sup> siècle, devrait y gagner beaucoup. Cette formation préparerait le futur citoyen adulte, ou qui vient d'atteindre la majorité, à participer pleinement à la collectivité québécoise en tant que citoyen.

### PLAIDOYER POUR UNE FORMATION GÉNÉRALE ENRICHIE

Mais voilà, la situation a rapidement changé au cours de 2014. À première vue, les discussions ou débats que devait susciter l'adoption de ce cours au printemps 2014 peuvent passer pour caducs après que l'élection d'un nouveau gouvernement ait entraîné la mise au rancart du projet. Il n'en est pourtant rien. Il est au contraire plus que jamais l'heure de revaloriser la formation générale commune, dans une perspective humaniste et républicaine, d'autres diraient «citoyenne», perspectives qui correspondent toutes deux à un idéal d'épanouissement des individus en même temps que de notre collectivité. Du reste, revenir sur les raisons fortes qui plaident pour l'adoption d'un tel cours dans la formation générale collégiale au Québec permettra d'aborder du même chef la question plus particulière de la place à faire aux minorités et à la majorité dans un tel cours.

À l'heure où les jeunes libéraux préconisent l'abolition des cégeps pour arrimer l'éducation sur les besoins des entreprises, où un président sortant de la Fédération des cégeps préconise l'abolition de la formation générale pour accroître la fluidité de la diplomation il faut, sans se lasser, reprendre l'exercice et défendre le principe d'une riche formation générale commune. La seconde option, un peu moins radicale, mais plus dangereuse, risque de plaire aux oreilles des responsables du Ministère (d'ailleurs le ministre actuel a déjà emboîté le pas en déclarant qu'«on devrait se donner plus de flexibilité», langage et considérations reprises directement du *management*); on peut même voir la déclaration des jeunes libéraux comme pavant la voie à la diminution des exigences en formation générale commune.

Il faut rappeler aux partisans d'une formation totalement utilitariste à quoi sert l'éducation et aux partisans de la seconde option, à quoi «sert» la culture générale, même s'il faut récuser la perspective étroitement utilitariste. L'éducation doit viser à favoriser l'épanouissement de l'individu dans une perspective globale. Cet individu ne peut, pour satisfaire ce critère, aucunement être réduit à sa dimension d'employé ni non plus de consommateur. Il faut aussi considérer qu'il doit devenir citoyen, et qu'il a le droit d'être exposé à une multitude de dimensions de la culture qui n'auront pas de portée utilitaire immédiate, mais qui servent simplement son épanouissement comme personne, en lui ouvrant potentiellement toutes sortes de domaines pour le développement et l'agrément de son esprit. Cet épanouissement en fera aussi un meilleur citoyen<sup>3</sup>.

La proposition d'arrimer la formation strictement aux besoins des entreprises est tellement sottise qu'on doit se surprendre d'avoir à en débattre en 2014. L'esprit matérialiste des jeunes libéraux développe ici un idéal de contremaître assez

désolant, pour ne pas dire d'une bêtise crasse quand on l'examine du point de vue de l'objectif officiel, qui est économique. Comme les emplois québécois du XXI<sup>e</sup> siècle, de manière générale ceux de la période post-industrielle en Occident, sont beaucoup moins durables que ceux des «Trente Glorieuses<sup>4</sup>», les besoins immédiats de l'entreprise sont appelés à changer perpétuellement. Une formation générale solide est en fait un bon atout, dans une multitude de domaines d'activité, pour la flexibilité et l'adaptation à de nouvelles réalités et à de nouvelles tâches... Plus significativement, elle ouvre l'étudiant à d'autres perspectives que l'étroit arrimage aux besoins courants des entreprises, ce qui est précieux à la fois pour l'individu et la société. Dans l'ensemble, c'est avant tout cette logique réductrice, sinistre, de l'éducation qu'il faut récuser.

Au lieu d'être sur la défensive au sujet de la formation générale commune, il y a lieu d'être plus ambitieux pour l'éducation québécoise en général quant à la culture générale. Ce que nous désirons c'est plus d'éducation, non pas moins. Or le bilan à cet égard depuis le rapport Parent est loin d'être sans tache. La démocratisation de l'éducation, objectif majeur des années 1960, a fait des progrès notables qu'il faut apprécier. Mais les belles statistiques cachent souvent des réalités moins reluisantes, avec plus que la complicité du Ministère. Des études récentes ont montré que plus de 50% des détenteurs d'un diplôme d'études secondaires (D.E.S.) sont fonctionnellement analphabètes. En d'autres mots, ils n'ont pas maîtrisé les connaissances qu'on doit acquérir au primaire. Plus de la moitié des diplômés du secondaire au Québec ont donc un diplôme digne d'un village Potemkine<sup>5</sup>. Pour comprendre ce phénomène, il faut savoir que le Ministère maquille officiellement les chiffres, même s'il ne veut pas attirer les projecteurs sur cette cuisine des résultats de l'épreuve commune de

3. L'éditorialiste Antoine Robitaille est un des rares à avoir plaidé en ce sens dans «La formation obligatoire diluée. La flexibilité et le panier», *Le Devoir*, 6 septembre 2014.

4. Voir Jean Fourastié, *Les Trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Hachette Pluriel, 2004 (1979).

5. 56 % : Voir Éric Desrosiers, «Travailleurs diplômés peinant à lire et à compter», *Le Devoir*, 26 avril 2014.

4<sup>e</sup> année<sup>6</sup>. Et ce, depuis les années 1960. Le procédé consiste à dénaturer un exercice qui doit servir à vérifier, par l'administration d'une épreuve commune à l'échelle du Québec, l'acquisition de connaissances et compétences nécessaires à un niveau donné, en un exercice de production de statistiques de réussite satisfaisantes dépourvues de valeur réelle. Encore une fois, on pourrait parler de « villages Potemkine » au sujet des taux de réussite aux examens du Ministère.

Un autre phénomène tout aussi délétère est lié à la formation des maîtres. Le rapport Parent préconisa l'abolition des Écoles normales afin d'intégrer la formation des maîtres à l'université, dans le but de rehausser leur niveau de connaissance. Depuis 1994, c'est le contraire qui est fait : on impose, de façon obscurantiste, une formation unique, celle d'un bac en pédagogie de quatre ans. On ferme ainsi la porte aux bacheliers qui auraient acquis plus de connaissances, qui auraient excellé en une matière au point de développer une passion à transmettre. Même pour le secondaire, la voie unique du bac en pédagogie implique au mieux, du point de vue du savoir, une formation multidisciplinaire pour un peu moins de la moitié des crédits de ce bac, si on tient compte à la fois des crédits de pédagogie, de stage, mais aussi de didactique des matières rattachées à chacun de ces bacs. En histoire, à titre d'exemple, cela se vérifie dans les bacs en « univers social » spécialisés en histoire et géographie. Les cours de didactique en moins, ce sont moins de 60 crédits qui sont alloués à la formation bidisciplinaire ; le futur enseignant d'histoire aura donc fait l'équivalent d'un certificat d'un an en histoire.

Depuis que la formation a été monopolisée par le bac en pédagogie, même pour le secondaire, on prive le système public de maîtres férus d'une discipline lesquels pouvaient autrefois compléter un bac spécialisé pour ensuite choisir d'effectuer un

certificat d'un an en éducation (système encore en vigueur en Ontario et que certains Québécois peuvent mettre en pratique en étudiant à l'Université d'Ottawa grâce aux accords historiques qui relient cette université au Québec). La valorisation des connaissances, la passion pour une discipline du savoir, l'éveil à la culture et à la science, à la curiosité intellectuelle, ne peuvent être les mêmes dans ces conditions. D'ailleurs l'emploi est assez mal payé et la sélection à l'entrée est faible, ce qui fait que de nombreux candidats et diplômés de ces bacs maîtrisent mal jusqu'aux rudiments de la langue française<sup>7</sup>.

Quand on additionne tout ce qui précède, les pressions du Ministère pour obtenir de belles statistiques au détriment de la mesure d'une maîtrise réelle des compétences et connaissances nécessaires à tous les niveaux scolaires, les limites de la formation des maîtres et les résultats désolants en matière de simple littératie des diplômés du secondaire, on saisit mieux le rôle imparti au cégep dans la formation des futurs citoyens québécois. Dans bien des cas, le cégep permet de rattraper des lacunes qui n'ont pas été comblées comme elles auraient dû l'être à un niveau antérieur.

Devant le fait que plus de la moitié des détenteurs du D.E.S. sont presque analphabètes, le cégep joue un rôle majeur dans l'éducation des Québécois. Bien sûr, le cégep joue un rôle dans le développement de l'autonomie, mais je ne crois pas recevable l'argument évoqué par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) dans son rapport sur le sujet, selon lequel les deux cours complémentaires étaient essentiels à cette autonomie<sup>8</sup>. En fait, la force de la formation générale ne porte aucunement atteinte à cette autonomie, elle peut au contraire la renforcer, pourvu qu'on passe d'une appréciation superficielle de l'autonomie, qui se confondrait avec la variété des choix dans la société de consommation, à une appréciation de fond, qui

doit être renforcée par l'autonomie de pensée et la capacité de se situer par rapport à et au sein de notre société.

La formation générale commune actuelle peut renforcer l'autonomie de l'étudiant en développant sa

## L'éducation doit viser à favoriser l'épanouissement de l'individu dans une perspective globale.

capacité de penser par lui-même et de comprendre sa société ; un cours d'histoire du Québec ne ferait que renforcer ces deux dimensions. Pour la première, étant donné la nature de la formation générale, un cours de niveau collégial serait en mesure de pousser cette stimulation plus loin qu'au niveau secondaire. En effet, le développement accru de l'autonomie de l'étudiant au collégial se trouve d'abord dans la nature de la formation. La formation collégiale, postsecondaire dans sa nature même, se rapproche du niveau universitaire, prépare à bien des égards à l'université, et favorise l'autonomie de la pensée même pour ceux qui ne suivent pas une formation préuniversitaire (qu'on songe par exemple à la philosophie).

L'institution collégiale elle-même favorise le développement de l'autonomie de multiples manières. Son fonctionnement se distingue du secondaire et laisse beaucoup plus d'initiative et de responsabilité à l'étudiant, qui doit non seulement choisir un profil, mais se débrouiller dans un milieu où il est davantage laissé à lui-même et souvent loin de la maison. Bref, ce n'est pas sur un ou deux cours complémentaires que le développement de cette autonomie repose, sans parler du fait bien connu que la valeur de ces cours complémentaires est fort inégale.

6. Voir Lisa-Marie Gervais, « Examens recorrectés pour cause de taux d'échec élevé », *Le Devoir*, 3 juin 2014.

7. Louise Leduc, « Comment enseigner quand on a du mal à écrire ? », *La Presse*, 14 mai 2014.

8. *Les répercussions d'un cours d'histoire du Québec dans la formation générale commune de l'enseignement collégial*, Avis au ministre, Conseil supérieur de l'éducation, avril 2014, [En ligne]. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0484.pdf>

Il peut bien y avoir des cas particuliers dans certaines formations techniques qu'il faudrait examiner au cas par cas pour trouver des solutions appropriées. Cela ne doit pas nous dissuader d'examiner d'abord la question du point de vue général. Une formation générale enrichie est une réponse forte à donner aux pressions de toutes parts pour que la société se réduise à une équation économique et que les personnes se voient réduites à des rouages de l'économie. La formation générale

commune est une composante essentielle de la formation collégiale qui doit permettre aux étudiants québécois qui terminent leur scolarité de jouir d'une tête bien formée et de bénéficier d'une meilleure compréhension de leur société et de leur monde pour les aider à penser par eux-mêmes tout en étant capables de se situer dans les discussions sur les grandes questions de l'heure, au niveau national d'abord, plus universel ensuite. Dans cette formation générale commune, l'ajout d'un

cours d'histoire du Québec contemporain aiderait l'étudiant du collégial à bien connaître et comprendre la société qui est la sienne, mieux que n'importe quel autre cours du reste. Malgré les aléas de la politique en éducation, un tel objectif n'a rien pour se démoder. Au contraire, l'avancée dans le XXI<sup>e</sup> siècle aussi bien que la poursuite d'une politique d'immigration vigoureuse et diversifiée ne pourront qu'en renforcer la pertinence. ■

## HISTOIRE DU QUÉBEC OU HISTOIRE DU CANADA FRANÇAIS ?

Par **Pierre Anctil**, Université d'Ottawa

La question abordée au cours de cette table ronde avait trait à la représentation des minorités dans l'enseignement de l'histoire du Québec. Cela revenait à poser une question fondamentale : lorsqu'on enseigne l'histoire d'une société, s'agit-il de rendre compte avant tout ou exclusivement de l'évolution des populations numériquement dominantes, ou convient-il aussi d'ajuster le récit à la présence de communautés, minorités ou de groupes qui sont porteurs de différences culturelles, religieuses ou linguistiques notables ? Ou plus précisément, existe-il une histoire « nationale » qui transcende tous les

avait utilisé l'expression « renforcement de l'histoire nationale » pour rendre compte de son intention de faire une place plus importante à l'histoire du Québec dans l'enseignement primaire et secondaire. On peut facilement croire que le même mouvement aurait été proposé au niveau collégial. Il y aurait donc dans cette perspective une histoire de la « nation » québécoise qui serait perçue comme prioritaire par rapport à la nécessité pour les jeunes de mieux connaître l'histoire de leur société en général. Reste à savoir ce que l'on entend par ce terme exactement ? S'agit-il d'étudier seulement le Canada français, c'est-à-dire dans son incarnation catholique, rurale et ethniquement francophone, d'autant plus que l'identité québécoise est relativement récente et ne peut guère nous mener plus loin que la Révolution tranquille ; ou faut-il recevoir ce concept « d'histoire nationale » dans une acception plus englobante ? Dit autrement, l'histoire du Québec est-elle aussi celle des peuples autochtones, des populations minoritaires et des communautés culturelles qui ont trouvé place au sein de la société québécoise, et qui d'une manière ou d'une autre ont contribué au dynamisme de son économie, à la vitalité de ses manifestations culturelles et à la complexité de son identité nationale ? En somme, « l'histoire nationale » se résume-t-elle à narrer l'évolution des peuplements issus de la période coloniale française –, jusqu'à leur incarnation

[...] existe-il une histoire « nationale » qui transcende tous les clivages et qui forme un tout inaliénable reflétant les aspirations politiques d'un seul et unique peuple [...] ?

clivages et qui forme un tout inaliénable reflétant les aspirations politiques d'un seul et unique peuple, surtout dans le cas – comme celui du Québec – où une partie de l'opinion publique aspire à la formation d'un État souverain ? Le gouvernement précédent



québécoise contemporaine –, ou faut-il au contraire y lire le résultat d'un processus de diversification complexe sur quatre siècles qui est le récit de multiples rencontres et métissages avec d'autres traditions ?

Il me semble que nous nous trouvons sur ce plan à un carrefour important de l'analyse et de la réflexion historiques qu'il vaut la peine de bien camper, ce qui nous évitera à terme des glissements de sens et des ambiguïtés lourdes à porter. À mon avis il n'est plus possible, comme à l'époque de Lionel Groulx, de percevoir l'histoire québécoise ou « nationale » comme relevant de la seule présence d'une population de langue française majoritaire – autrefois décrite comme catholique – à la recherche de son émancipation à travers une série d'épisodes politiques relevant d'abord de la gouverne britannique du Canada, puis ensuite du système politique canadien. Groulx entretenait une notion exclusiviste de l'histoire « nationale » qui était celle d'un « peuple canadien-français » aspirant à la préservation de son identité propre et qui était définie selon des paramètres culturels et religieux bien précis. À l'intérieur de ce paradigme, on retrouvait une filiation quasi biologique qui permettait de retracer le peuplement francophone de l'Amérique du Nord jusqu'aux provinces françaises du XVIII<sup>e</sup> siècle, puis une fidélité à une foi religieuse qui avait en soi une valeur explicative. Dans ce schéma, Dieu n'était pas loin d'être un acteur historique et le destin des parlants français conservait une qualité providentialiste qui était reflétée dans l'action de ses missionnaires et de son clergé. Pour le reste, les francophones avaient été les découvreurs du continent, s'étaient trouvés parmi les premiers Européens à maîtriser l'écoumène nord-américain puis avaient pris racine dans un terroir agricole qu'ils étaient les seuls à occuper, d'où l'apparition d'une identité qui mènerait à terme à des ambitions « nationales ». Peu nombreux en regard des colonies britanniques situées plus au sud – et tôt devenues américaines – les Canadiens français conservaient toutefois dans certaines régions de l'Amérique boréale une densité démographique qui les promettait à un parcours politique « autonome » sous le régime canadien de 1867. Cette forme de pensée historique, avalisée par l'école de Montréal, avait l'avantage de la simplicité, de la clarté et de la cohésion ethnique. Elle traçait aussi une voie directe depuis la Conquête de 1759 jusqu'aux combats politiques du milieu du XX<sup>e</sup> siècle, quand étaient apparues les premières revendications canadiennes-françaises au sein de l'ensemble canadien. En l'empruntant, l'historien du Québec contemporain coupe au plus court et descend immédiatement dans l'arène politique, fort d'une lancée qui semble ininterrompue depuis deux siècles. Cela permet aussi de passer outre à des complications et à des phénomènes marginaux qui obscurcissent le cheminement

de la réflexion, détournent des enjeux importants et distraient le chercheur de son objet principal.

Or, à partir du début du XIX<sup>e</sup> siècle, sinon avant, la trame narrative du Québec – dans le sens territorial du terme – se complexifie de nouveaux apports de population qui ne sont plus en provenance seulement de la France prérévolutionnaire. La tendance d'ailleurs affecte tout le continent et touche de plein fouet les anciennes colonies britanniques devenues entretemps américaines. L'Amérique tout entière devient une destination pour les populations européennes les plus démunies, souvent aux prises avec des maux comme la famine, la guerre, l'industrialisation sauvage et l'exploitation capitaliste. Comme jamais auparavant dans l'histoire de l'humanité, des masses de paysans et de petits artisans quittent les régions marginales de l'Ancien Monde pour trouver refuge outre-Atlantique, à commencer par les Irlandais catholiques qui fuient les conditions économiques effroyables imposées par les Britanniques. Ce n'est encore que le début d'un mouvement qui s'accroît tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et qui ne prend fin momentanément qu'avec le déclenchement de la Première Guerre mondiale en 1914. Entre 1880 et 1924, vingt-cinq millions d'Européens franchissent l'océan et prennent pied dans les grandes métropoles en émergence de l'Amérique, dont Montréal. Puisqu'un grand nombre de ces nouveaux arrivants ne sont pas d'origine britannique, ni même issus de l'Europe occidentale, ces apports transforment les sociétés américaine et canadienne qui deviennent pour la première fois pluriculturelles. Dans l'Ouest en particulier, mais aussi dans certains quartiers des principales villes du pays, les allophones constituent nettement la majorité de la population. Des paramètres culturels et religieux nouveaux surgissent à Montréal, portés par des immigrants qui ne partagent pas les présupposés historiques des deux peuples dits fondateurs de l'État canadien. Une nouvelle complexité de discours apparaît ainsi peu à peu dans l'arène politique québécoise, accompagnée d'un foisonnement de formes identitaires inédites.

Ce courant de diversification s'intensifie encore au Québec à partir des années cinquante pour prendre une forme jamais atteinte jusque-là, à la différence que cette fois la majorité démographique francophone va reconnaître – à l'occasion de la passation de la Charte de la langue française – l'obligation qui lui est faite d'intégrer les nouveaux arrivants au réseau scolaire francophone. Dans ce contexte, les Québécois sont plus directement conviés qu'auparavant à une rencontre avec l'altérité qui, par surcroît, se déroule en français. Nous voici donc aujourd'hui, et particulièrement à Montréal, dans une société d'une grande diversité sur le plan identitaire et religieux, et où règne un enchevêtrement assez remarquable



Pierre Ancitil durant son exposé lors de la table ronde.

de formes culturelles. Plusieurs récits historiques s'expriment simultanément dans cet espace assez restreint, produisant de multiples étagements de sens qui viennent interagir avec le discours « national » du Québec francophone et contribuent à le transformer, sinon à le bonifier. Les influences réciproques et mutuelles, les témoignages insistants au sujet de parcours différents et les nombreuses variations culturelles contribuent à la mise en place d'une trame narrative où le français est langue commune, mais où les modèles culturels se transforment fortement d'une communauté à l'autre. Tous citoyens à part entière et tous attachés aux valeurs des droits fondamentaux, les Québécois n'en reflètent pas moins des trajets divergents sur le plan de l'identité et qui ne peuvent tous se trouver réunis sous le vocable d'histoire « nationale » dans son acception traditionnelle. Ce n'est pas tant qu'il y aurait plusieurs nations au Québec, mais que la forme identitaire québécoise francophone se conjugue maintenant en de nombreuses nuances et variétés, qui sont autant d'apports venus parfois de pays lointains ou qui sont le fruit de la créativité locale.

Le Québec de la rectitude historique longiligne et de la fidélité canadienne-française au passé n'existe plus. Il a probablement disparu pour de bon au moment de l'élection du Parti québécois en novembre 1976 et de la promulgation de la loi 101. Il est possible même qu'il n'ait vraiment existé que dans l'imagination des penseurs de la génération de Groulx. Plusieurs phé-

des régions méridionales et orientales d'Europe. Plus près de nous, les Québécois ont été mis en contact après les années cinquante avec de nouveaux apports diversifiés venant surtout de la Méditerranée, puis depuis moins de trente ans avec des personnes issues de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique latine. Ces contributions ne nient pas l'apport historique prédominant des francophones dans la construction du Québec contemporain, mais tendent certainement à en modifier le poids relatif et la signification. Difficile dans ces circonstances d'entrevoir l'histoire québécoise comme un monopole canadien-français, surtout celle qui forcément sera destinée à des milieux scolaires où – il est important de la souligner – une proportion importante des élèves et des enseignants ont des origines diversifiées et sont issus d'une immigration récente.

Sans doute convient-il mieux de parler d'une narration où l'histoire n'est pas « nationale » dans le sens restreint du terme, mais plutôt « québécoise » dans son acception la plus inclusive. D'ailleurs une partie de la recherche de pointe en histoire du Québec a consisté dernièrement à retracer de manière sérieuse l'apport indéniable des populations, communautés et regroupements qui n'étaient pas au départ d'origine française ou canadienne-française. Ces travaux nous ont fait découvrir une diversité étonnante de parcours et de discours qui interagissent dans le contexte québécois et font apparaître des sensibilités nouvelles, donnent naissance à des échanges inédits et introduisent des éléments de culture jusque-là peu connus sur notre territoire. Il en a résulté à certaines périodes de notre histoire récente des processus de recomposition et de redéfinition étonnants qui enrichissent notre compréhension de l'histoire du Québec et lui donnent une profondeur insoupçonnée. Ces facteurs ont bien sûr surtout joué au XX<sup>e</sup> siècle à Montréal, où se sont concentrés la plupart des nouveaux citoyens, mais on en retrouve aussi des traces en région et dans des milieux plus éloignés. Dans la métropole par exemple, on réalise de plus en plus que les grands mouvements syndicaux et courants politiques de gauche ont été le fait essentiellement jusqu'aux années soixante des immigrants est-européens. Arrivés de sociétés où brûlait la flamme de la révolution socialiste et où se déroulaient des combats acharnés pour la dignité humaine, les ouvriers des usines de confection du boulevard Saint-Laurent ont été parmi les premiers au Québec à réclamer avec insistance des conditions de travail décentes et à propager des idées progressistes. C'est aussi à Montréal que s'est inscrit pour la première fois très nettement dans le paysage urbain cette réalité aujourd'hui incontournable de la diversité culturelle et religieuse, et qui pendant longtemps a été le fait surtout des nouveaux venus et des migrants.

## [...] la forme identitaire québécoise francophone se conjugue maintenant en de nombreuses nuances et variétés [...]

nomènes de grande ampleur avaient de toute façon déjà contribué à éloigner les parlants français du dualisme classique entre Britanniques et Canadiens français qui caractérise le XIX<sup>e</sup> siècle, dont l'exode massif vers la Nouvelle-Angleterre et les conséquences de deux guerres mondiales. Pour cette raison, l'histoire « nationale », dans le sens étroit et passéiste du terme, n'a plus vraiment de sens, c'est-à-dire comme description du parcours des Québécois à travers le temps. Il y a longtemps que les francophones nord-américains cheminent en compagnie d'autres communautés identitaires et côtoient des récits historiques qui ne les concernent pas directement, comme celui des Autochtones, des loyalistes américains et des immigrants des îles britanniques, sans compter les arrivants de la grande vague migratoire du tournant du siècle surtout composée d'habitants

Cette complexité des identités et des appartenances que partagent maintenant tous les Québécois – et qui est une des formes les plus marquantes de la modernité – trouve indéniablement ses racines dans les grandes vagues migratoires qui se sont abattues sur notre pays après 1900 et auxquelles nous devons accorder plus d'attention comme historiens.

Il y a aussi que l'histoire « québécoise », dans sa définition plus inclusive et consensuelle, est un puissant vecteur d'intégration et de convergence culturelle. Le fait pour les historiens de repousser en marge ou d'ignorer carrément la présence dans l'espace québécois de nouvelles populations confine à l'isolement et au repli identitaire. L'image d'un Québec pluriel et aux multiples incarnations historiques prédispose au contraire les jeunes des clientèles scolaires à mieux cheminer vers le français langue commune et vers une notion ouverte de la québécoité. Souligner dans un cours d'histoire la contribution des minorités et des immigrants à la société québécoise –, avec exemples à l'appui –, c'est aménager des lieux de rencontres entre les cultures et tisser des liens d'appartenance entre personnes de différentes origines basés sur des expériences vécues. Trop souvent nous sous-estimons la difficulté qu'il y a pour les nouveaux citoyens à trouver des formes d'adhésion à la société québécoise qui ne soient pas que formelles et légalistes. Sur ce plan, l'enseignement de l'histoire offre des balises éclairantes et propose un contexte à long terme susceptible de faciliter et l'acceptation de la diversité par la majorité francophone, et l'insertion des communautés culturelles à l'intérieur de l'ensemble québécois. Intéresser les jeunes des minorités à l'histoire du Québec c'est aussi leur accorder une place et un rôle agissant dans la construction de leur société et mieux leur faire apprécier son caractère distinct. Ils seront ainsi plus susceptibles de comprendre comment s'est développé historiquement le nationalisme canadien-français et les raisons qui poussent une partie importante de la population québécoise à réclamer – dans le cadre d'une société pluraliste – l'établissement d'un régime politique différent de celui qui prévaut actuellement. Ces efforts seront d'autant plus susceptibles d'être couronnés de succès que les personnes d'origines immigrantes et les minoritaires y figureront déjà comme des acteurs historiques contribuant pleinement à l'avènement d'un Québec moderne. La tâche n'est pas si difficile qu'il n'y paraît au premier coup d'œil. Il existe – même dans l'histoire canadienne-française – de nombreux cas bien documentés de convergence et d'intérêts communs entre individus de différentes origines, dont plusieurs ont mené à des avancées décisives sur le plan politique. L'on songe entre autres ici à l'appui donné en 1832 par Louis-Joseph Papineau à l'obtention pour la première fois par les Juifs du Bas-Canada de tous les droits civils.

Intégrer la diversité et le pluralisme identitaire dans la trame historique du Québec ne signifie pas sacrifier le rôle important joué par les francophones précisément dans l'émergence de la société québécoise contemporaine. Cette prépondérance du fait français dans la construction de l'État québécois n'a pas à être défendue puisqu'elle est présente dès les premières décennies de la période coloniale. Il en va de même des luttes politiques menées au XIX<sup>e</sup> siècle dans le cadre « dualiste » des deux Canadas. L'histoire plurielle et inclusive n'est pas l'exact opposé de l'histoire « nationale ». Bien au contraire, elle jette un regard attentif sur le faisceau d'influences culturelles parfois divergentes qui ont donné naissance à la québécoité et qui continuent d'en assurer l'originalité. Sur ce plan, les chercheurs qui adhèrent à ce courant ne tentent pas de vider l'histoire canadienne-française de sa substance, ou de banaliser la contribution des francophones en les réduisant à n'être plus qu'une communauté parmi plusieurs autres. L'approche pluraliste veut refléter la complexité grandissante de la société québécoise au XX<sup>e</sup> siècle – voire même avant – et faire comprendre l'ampleur des transformations culturelles traversées à ce titre par les francophones depuis cinquante ans, dont l'idée fondamentale que le terme « Québécois » n'est plus synonyme de « Canadien français ». Il y a dans une lecture plurielle de l'histoire du Québec l'occasion d'une prise de conscience importante et d'une avancée sur le plan pédagogique, qui englobe aussi la question des femmes, des nations autochtones et des minorités. En traitant plus ouvertement de la question de la diversité culturelle et religieuse, l'histoire inclusive pave la voie à d'autres éléments identitaires qui sont aussi émergents depuis peu dans l'analyse historique. Cette tendance à accueillir dans la trame narrative la multiplicité des identités et des formes sociales –, plutôt que de la repousser au profit d'une uniformité plus rassurante –, doit être perçue comme un reflet de la modernité dans son sens le plus radical. Cela signifie rendre compte dans l'histoire des luttes pour la dignité humaine et en faveur des valeurs progressistes, notamment à travers l'émancipation des communautés minoritaires et des populations opprimées. La narration historique québécoise est particulièrement riche en ce sens, car on y retrouve, en plus du récit né de la présence canadienne-française, de nombreuses autres instances de peuples, communautés et groupes cheminant vers l'égalité de traitement et la reconnaissance civile. ■





PREMIÈRE MONDIALE



# Les Grecs

## D'Agamemnon à Alexandre le Grand

### Exposition à Pointe-à-Callière

12 décembre 2014 - 26 avril 2015

Statue de marbre d'Alexandre le Grand en clay Pan © Ministère de la Culture et des Sports de la Grèce / Fonds des recherches archéologiques

Exposition réalisée par le ministère de la Culture et des Sports de la Grèce (Athènes, Grèce), Pointe-à-Callière, cité d'archéologie et d'histoire de Montréal (Montréal, Canada), le Musée canadien de l'histoire (Gatineau, Canada), The Field Museum (Chicago, É.-U.) et le National Geographic Museum (Washington, D.C., É.-U.). L'ambassade de Grèce au Canada et l'ambassade du Canada en Grèce collaborent à la promotion de l'exposition.