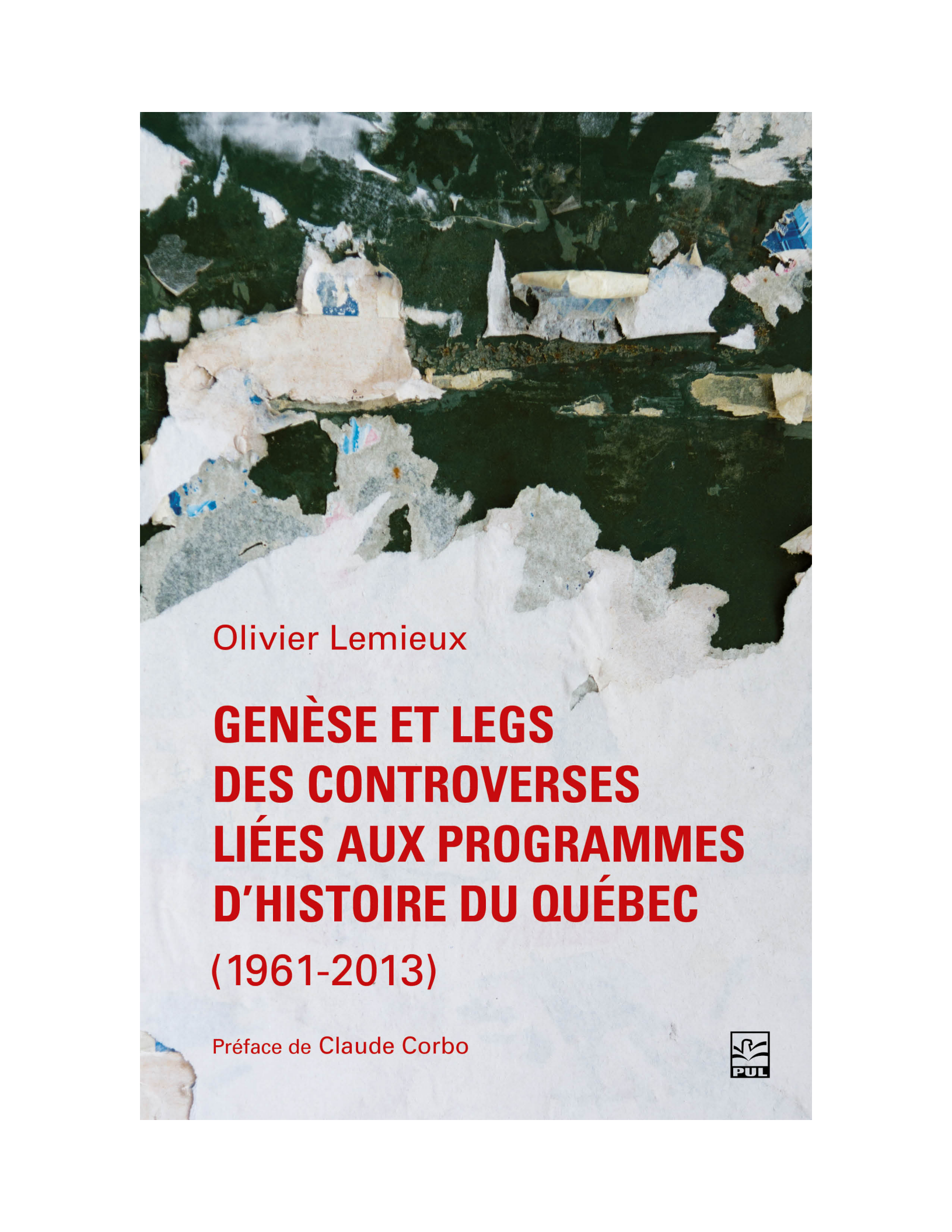




Olivier Lemieux

**GENÈSE ET LEGS
DES CONTROVERSES
LIÉES AUX PROGRAMMES
D'HISTOIRE DU QUÉBEC
(1961-2013)**

Préface de Claude Corbo



Genèse et legs
des controverses liées
aux programmes d'histoire
du Québec (1961-2013)



COLLECTION DIRIGÉE PAR DENIS SIMARD

Inséparables. Peu importent les modes de pensée et les idéologies, l'éducation et la culture sont inséparables. Tant la première constitue la voie royale de la production et de la transmission de la seconde, et tant la culture représente la graine et le terreau nécessaires à l'émergence et à l'épanouissement de toute éducation.

La collection Éducation et culture propose aux enseignants, futurs enseignants, parents, éducateurs, administrateurs scolaires, décideurs politiques et chercheurs des ouvrages associant la réflexion et l'analyse empirique dans le but de guider leur action auprès des jeunes générations en cette période où les cultures locales sont exposées aux grands canons de la mondialisation et de la globalisation des échanges des produits et des symboles, où les identités s'ébrèchent, où les écarts entre générations et les inégalités d'accès à la culture se creusent au contact d'une culture mercantilisée qui tend à s'uniformiser.

Dans ce contexte, les éducateurs sont aux prises avec des questions pour lesquelles ils ne sont pas toujours armés : quelle est la part que l'on doit réserver, dans les programmes et les manuels scolaires, aux faits de civilisation, de mentalités et de modes de vie, aux oeuvres philosophiques, littéraires, artistiques et scientifiques, et, surtout, aux motivations humaines qui s'y muent, aux contextes sociaux et historiques qui en ont conditionné la production et la pérennité ? Comment les insérer dans un programme, dans un cours, dans une activité scolaire sans les pétrifier, en leur redonnant vie, en les rendant significatifs pour les jeunes afin qu'ils y trouvent matière à formation de leur esprit critique ? Comment s'orienter dans la culture par l'éducation de l'esprit et de la sensibilité, accéder aux interprétations que l'humanité s'est donnée d'elle-même et en saisir les éclats de lumière ?

Tel est le questionnement dans lequel s'inscrivent les ouvrages publiés dans cette collection.

Une liste des titres parus est disponible à la fin de l'ouvrage.

Genèse et legs
des controverses liées
aux programmes d'histoire
du Québec (1961-2013)

OLIVIER LEMIEUX



Presses de
l'Université Laval

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada



Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.

We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

SODEC

Québec 

Maquette de couverture : Laurie Patry

Mise en pages : Danielle Motard

Révision linguistique : Solange Deschênes

ISBN : 978-2-7637-5505-2

ISBN pdf : 9782763755069

© Les Presses de l'Université Laval.

Tous droits réservés.

Imprimé au Canada

Dépôt légal 2^e trimestre 2021

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)
par Olivier Lemieux

© Les Presses de l'Université Laval est mis à disposition selon les termes de la [licence](#)
Creative Commons Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modification 4.0
International.



*À ces êtres chers partis
et arrivés en 2020*

Résumé

L'enseignement de l'histoire nationale est couramment au centre de controverses au Québec, lesquelles prennent souvent forme autour des programmes du secondaire. Si certaines de ces controverses sont provoquées par des confrontations d'idées, notamment sur les plans philosophique, politique, axiologique, identitaire, historiographique, pédagogique et didactique, d'autres sont plutôt au cœur d'intérêts corporatifs et professionnels divergents et révèlent parfois des problèmes d'ordre organisationnel, structurel, professionnel et matériel. Ce livre propose un panorama des controverses entourant l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire depuis la mise sur pied de la commission Parent (1961) jusqu'à la création du comité Beauchemin–Fahmy–Eid (2013), en se penchant sur trois étapes du cycle politique, soit la consultation, l'élaboration et les réactions entourant les programmes.

Table des matières

Résumé	IX
Préface	XIII
Avant-propos et remerciements	XXI
Introduction	1
CHAPITRE 1	
Fondements et méthodes	7
Les écrits scientifiques.	7
Le cycle politique.	11
La méthode et les sources.	14
CHAPITRE 2	
La première période (1961-1976): de la commission Parent au <i>Livre vert</i>	19
La consultation de la commission Parent	20
L'élaboration des programmes de 1967 et de 1970	29
La réception du <i>Rapport Parent</i> et des programmes de 1967 et de 1970	44
La création de la Société des professeurs d'histoire du Québec et les réactions entourant le <i>Rapport Parent</i> et le programme de 1967	44
CHAPITRE 3	
La deuxième période (1977-1994): du <i>Livre vert</i> au groupe Corbo	61
La consultation du <i>Livre vert</i>	62
L'élaboration du programme de 1982.	70
La réception du programme de 1982 et de sa mise en œuvre	80

CHAPITRE 4

La troisième période (1994-2013) : du groupe Corbo au comité

Beauchemin–Fahmy-Eid	95
Les consultations des États généraux et du groupe Lacoursière	96
L'élaboration du programme de 2006	109
La réception du programme de 2006	118

CHAPITRE 5

Les programmes d'histoire du Québec au secondaire :

entre continuités et ruptures	129
Les consultations : entre démocratisation et technocratisation	130
Les élaborations : entre complexification et spécialisation	133
Les réceptions : entre politisation et (re)nationalisation	136
Conclusion	141
Bibliographie	143
Archives	157
Liste des sigles et des acronymes	161

Préface

Dire de ce livre du professeur Olivier Lemieux qu'il est issu d'une thèse présentée à l'Université Laval pour l'obtention d'un doctorat en administration et politiques de l'éducation lui porterait-il ombrage? Ayant connu l'ouvrage sous ses deux formes successives, je peux dire que les origines du livre ne doivent pas en décourager la lecture sous prétexte qu'il s'agirait d'un travail pesamment académique dans le mauvais sens du terme. En fait, le livre constitue plutôt ce que l'on peut décrire, à l'image d'un cognac capiteux, comme une très lisible distillation d'un travail universitaire dont la Faculté a, avec raison, reconnu les éminentes qualités.

Plusieurs raisons m'ont amené à accepter l'invitation du professeur Lemieux à préfacer son livre et à en recommander la lecture aux milieux auxquels il s'adresse naturellement.

En premier lieu, l'auteur, qui se décrit, à juste titre, comme un politologue de l'éducation, sait très bien de quoi il traite. En effet, la recherche doctorale à l'origine de ce livre résulte elle-même d'un questionnement personnel et scientifique prolongeant et approfondissant un ensemble d'enjeux éducatifs, sociaux, culturels et politiques auxquels Olivier Lemieux s'était d'abord intéressé à l'occasion de ses études de maîtrise en science politique. Certes, l'approche empruntée pour le doctorat fut différente. De plus, le cadre disciplinaire universitaire dans lequel le travail doctoral s'est effectué a relevé d'une faculté différente, ce qui n'est pas sans implications pour qui connaît un peu la culture universitaire et les opinions pas toujours flatteuses que les facultés peuvent nourrir l'une envers l'autre. Cependant, le professeur Lemieux a fait preuve de continuité dans le questionnement et dans la réflexion de la maîtrise au doctorat. C'est de l'enseignement de l'histoire dans le système d'éducation du Québec qu'il

s'agit. C'est de l'enseignement de l'histoire nationale québécoise au secondaire qu'il s'agit. Et c'est de programmes d'histoire et de leur élaboration qu'il s'agit. Aussi, le sujet choisi pour le travail doctoral a-t-il permis à l'auteur de ce livre de partir de réalités éducatives, culturelles, sociales, professionnelles et politiques avec lesquelles il avait acquis une familiarité et qui l'intéressaient, et de formuler un questionnement de recherche l'amenant à creuser en profondeur et à enrichir la connaissance et la compréhension de la question de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. C'est une belle démarche de formation universitaire qu'a choisi de poursuivre Olivier Lemieux en témoignant d'un grand souci de continuité et en jumelant des apports disciplinaires pertinents et complémentaires. Par-delà la continuité d'un projet personnel de formation, le travail d'Olivier Lemieux témoigne d'une grande rigueur méthodologique. Celle-ci a structuré le travail doctoral et elle se prolonge dans le livre. Mais le prolongement de cette rigueur méthodologique ne nuit pas à la lecture du livre; elle en est en quelque sorte le squelette dont on sait la présence sans avoir à le remarquer et sans en être distrait. Une question aussi sensible et aussi politique que l'enseignement de l'histoire nationale ne pouvait être bien traitée qu'en joignant à un grand et légitime attachement personnel pour la question la sérénité et l'objectivité clinique procurées par la rigueur de la méthodologie. C'est ce qu'a fait Olivier Lemieux, de sorte qu'au terme de son cheminement il se présente à nous comme un fin connaisseur de son objet d'étude, comme une autorité à ce sujet et comme un guide particulièrement qualifié pour expliquer comment se sont façonnés les programmes d'histoire du Québec au secondaire depuis les années de la Révolution tranquille.

En deuxième lieu, le livre de Lemieux, comme l'établissent la bibliographie et la liste des archives consultées, repose sur une documentation aussi considérable que pertinente. La bibliographie de la thèse comptait 40 pages d'articles de périodiques scientifiques et professionnels, de chapitres de collectifs, de mémoires et de thèses, d'ouvrages spécialisés, de publications gouvernementales et de rapports officiels, et d'articles de presse. À toute cette documentation s'ajoutaient des entrevues approfondies menées avec des personnes

ayant joué un rôle important dans la définition et les réformes des programmes d'histoire pour la période concernée. Évidemment, me dira-t-on, une thèse de doctorat requiert impérativement la connaissance de la documentation afférente au sujet. C'est exact et Olivier Lemieux s'est acquitté de cette obligation et a su maîtriser la documentation nécessaire à une connaissance approfondie de son sujet d'étude. Mais si, parlant du passage de la thèse au présent livre, j'ai utilisé l'image de la *distillation*, c'est précisément pour faire entendre que le livre qu'Olivier Lemieux a tiré de sa thèse est lui-même porteur d'une documentation profondément assimilée et soutenant les analyses historiques. Le livre, comme la thèse, repose sur une documentation qui lui fournit des assises solides et contribue à la richesse des analyses et à la valeur des constatations et des conclusions. Cela en encourage vivement la lecture.

En troisième lieu, les enjeux afférents à l'enseignement de l'histoire constituent, au Québec, une affaire exceptionnellement sensible et importante sur les plans social, politique et culturel. Cela – je m'empresse de le dire pour bien situer les choses et pour éviter que les détracteurs locaux de l'enseignement de l'histoire trouvent dans nos débats sur la question une nouvelle occasion d'autoflagellation nationale – est aussi vrai dans d'autres pays. Avant ou après les réformes de la Révolution tranquille, l'enseignement des mathématiques ou des sciences ou de la géographie ou des arts ou encore de l'éducation physique n'a pas provoqué de discussions semblables à celles qu'a suscitées l'enseignement de l'histoire. En fait, depuis les années 1970 en particulier, l'enseignement de l'histoire nationale au Québec a provoqué beaucoup plus de débats, tant chez les spécialistes du domaine que dans les milieux sociaux et politiques, que l'enseignement de n'importe quelle autre matière, à l'exception probablement de l'enseignement éthique ou religieux (et, évidemment, de l'enjeu de la langue d'enseignement elle-même). Cela n'est pas étonnant.

Dans ces deux cas, on touche à des valeurs fondamentales et à des éléments centraux de l'identité des personnes et des nations. Les clivages politiques qui ont travaillé la nation québécoise se sont répercutés dans les débats relatifs au programme d'enseignement

de l'histoire et ont suscité des attitudes diverses. Il n'est injurieux pour personne dans le courant politique fédéraliste de rappeler deux attitudes observées sur la question de l'enseignement de l'histoire du Québec. Certains esprits fédéralistes portés à la polémique ont plus d'une fois exprimé à voix haute la conviction que l'enseignement de l'histoire nationale risque toujours d'être exploité pour « exciter » les sentiments « séparatistes » chez les jeunes. Dans le même camp politique, d'autres, plus sereins, ont réclamé que cet enseignement fasse le plus de place possible à l'histoire de toutes les composantes diverses de la population vivant sur le territoire de la province de Québec, fût-ce en allégeant (en diminuant ?) la place accordée au récit proprement canadien-français. Il n'est injurieux pour personne dans le courant souverainiste de rappeler la diversité d'attitudes. Plusieurs se sont ainsi inquiétés d'une insuffisance sérieuse de la connaissance de l'histoire nationale chez les nouvelles générations francophones et réclamé des correctifs. D'autres, animés de la méfiance que suscite le discours multiculturaliste militant – ce discours qui manque souvent de sensibilité pour l'inquiétude douloureuse qu'éprouve pour sa survie à long terme, avec de bonnes raisons de la ressentir, une nation francophone de huit ou neuf millions d'individus perdue dans une Amérique peuplée de 350 millions d'anglophones, de 400 millions d'hispanophones, de 200 millions de lusophones –, voient, avec un regard très soupçonneux des lectures de l'histoire nationale québécoise cherchant à faire une juste place aux groupes autres que celui qui était autrefois appelé « canadien-français » et risquant de réduire celui-ci du statut de nation à celui d'une des innombrables communautés dont le Canada anglophone s'enorgueillit d'être la mosaïque. L'histoire n'est vraiment pas une matière d'enseignement planant dans le ciel des idées, elle plonge au cœur des questions les plus sensibles pouvant agiter et même déchirer une nation. Dans ce contexte, il est clair que le sujet du livre d'Olivier Lemieux est de très grand intérêt et tout à fait pertinent pour comprendre des enjeux qui sont de nature éducative, mais aussi qui dépassent de beaucoup le cadre strict de l'enseignement secondaire. Il est aussi rassurant de connaître les bases très solides sur lesquelles repose son étude.

Un auteur qui sait de quoi il parle, qui en parle avec une connaissance poussée du dossier documentaire et même testimonial, et qui parle d'un enjeu social, culturel et politique très considérable, voilà trois raisons qui justifient la publication et la lecture de l'ouvrage d'Olivier Lemieux sur la genèse et le legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec au secondaire de 1960 à nos jours.

* * *

Il y a plus à dire au sujet de l'ouvrage.

D'une part, le travail d'Olivier Lemieux nous replonge dans le débat incontournable, et désagréable pour certains, qui sait périodiquement s'imposer à notre société et qui est justement celui de la place que doit occuper l'enseignement de l'histoire, non seulement au secondaire, mais aussi au primaire et au collégial. (Ce débat a aussi pour caractéristique d'en envelopper un autre, encore plus désagréable pour une partie de la population, celui du destin du Québec.) Plusieurs voudraient que le Québec s'en dispense. Ces gens accordent peu ou pas d'importance à l'enseignement de l'histoire, pour l'une ou l'autre de deux raisons. L'une est ce que l'on peut appeler la raison « pratique » ou, pour le dire plus élégamment, la raison « pragmatique », celle qui veut que l'on s'occupe des « vraies affaires », comme on aime à le dire au Québec. Selon cette raison, le marché du travail a plus besoin de main-d'œuvre bien qualifiée dans les métiers, les techniques et les professions que de nostalgiques, de rêveurs ou de militants politiques que formerait trop d'enseignement d'histoire ; pour cette vision des choses, il faudrait accroître le temps et les efforts accordés aux « matières utiles et pratiques ». L'autre raison est la célèbre raison morale ou politique formulée par l'écrivain Paul Valéry qu'Olivier Lemieux cite en exergue à l'introduction de son livre : « L'histoire est le produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré. » Mais les défenseurs de l'enseignement de l'histoire répliquent par leurs propres citations, depuis le propos du philosophe George Santayana selon lequel « ceux qui ne peuvent se rappeler le passé sont condamnés à le répéter », jusqu'à celui du romancier William Faulkner : « Le passé n'est jamais mort.

Ce n'est même pas le passé. » Pour ce deuxième courant de pensée, l'Histoire, celle avec un « h » majuscule, pèse toujours sur le présent des nations, qu'elles le veuillent ou non ; aussi l'enseignement de l'histoire, avec un « h » minuscule, est-il tenu comme une absolue nécessité pédagogique pour que les jeunes générations se retrouvent dans un monde de plus en plus compliqué où elles seront aussi aux prises avec la diversité des origines, des cultures, des croyances religieuses qui transforment les pays. Le débat sur l'enseignement de l'histoire ne se laissera pas chasser du Québec. Le livre d'Olivier Lemieux, qui aide à comprendre les formes que le débat a prises pour l'enseignement secondaire québécois depuis les années 1960, pourra en éclairer les nouveaux rebondissements qui ne manqueront pas de survenir dans l'avenir.

D'autre part, le travail d'Olivier Lemieux illustre bien comment le développement et la conception des programmes d'enseignement de l'histoire, dans le cadre du Québec, se sont trouvés marqués par l'interaction de deux types de forces et d'influences dont la puissance varie en raison inverse l'une de l'autre au cours du temps. En termes clairs, la place et les caractéristiques de l'enseignement scolaire de l'histoire sont façonnées soit par les orientations que l'autorité politique impose lorsqu'elle s'y intéresse, soit par les jeux et les tractations des agents directement intéressés par la question (fonctionnaires du ministère de l'Éducation, enseignants spécialisés en histoire ou didacticiens) lorsqu'elle s'en désintéresse.

À cet égard, on peut dire qu'historiquement le Parti québécois (PQ), lors de ses passages au pouvoir à la fin des années 1970, au milieu des années 1990, ou en 2012-2014, a poussé (comme il pousse encore) dans la voie d'un enseignement obligatoire de l'histoire nationale et faisant une place prioritaire à la nation francophone québécoise, ce qui oriente davantage dans une direction précise l'appareil administratif du ministère de l'Éducation et tous les groupes ayant un intérêt dans la question. Une lecture des programmes politiques et des plateformes électorales du PQ de 1975 à 2012 montre toute l'importance que cette formation politique attache à l'enseignement de l'histoire, particulièrement nationale, au secondaire. Quand il aspire au pouvoir, vers 1975, vers 1989-1990, vers 2008, vers 2012, le

PQ inclut dans son programme politique ou sa plateforme électorale des intentions ou des engagements très fermes et explicites quant à sa volonté de faire place à l'histoire nationale dans les programmes d'études du secondaire. Les instances administratives et les groupes professionnels concernés doivent composer avec la volonté politique, ce qui n'est quand même pas anormal dans une société qui se veut démocratique et qui élit des gouvernants imputables précisément pour prendre des décisions d'orientations fondamentales que l'appareil administratif et les réseaux de prestations de services publics doivent mettre en application.

Par contre, le Parti libéral n'a pas inscrit dans ses programmes politiques des engagements électoraux relatifs à l'enseignement de l'histoire comparables à ceux du Parti québécois. Lorsqu'il a assumé le gouvernement, ce parti n'a pas attaché le même type d'attention ou d'importance aux enjeux de la conception et de l'organisation de l'enseignement de l'histoire. Cela a laissé une place et une influence significativement plus importantes à l'appareil administratif du ministère de l'Éducation et aux efforts d'influence de différents groupes professionnels intéressés. Ce genre de situations rassure certainement les personnes et les groupes qui craignent une « politisation » de l'enseignement de l'histoire. Cependant, en substituant aux mots « les lois » ceux de « programmes d'enseignement de l'histoire », on pourrait ici citer un propos du chancelier allemand du XIX^e siècle, Otto von Bismarck, qui disait : « Les lois sont comme les saucisses. C'est mieux de ne pas voir leur préparation » !

Comme le montre bien le travail d'Olivier Lemieux, en matière de conception et d'élaboration de programmes d'enseignement de l'histoire, ou bien le politique oriente le débat et pousse les programmes d'enseignement dans une direction particulière, ou bien ce sont les spécialistes ou les techniciens ou les groupes d'intérêt professionnels non imputables à la population qui décident à la place de l'autorité politique imputable à cette population.

À cet égard, le livre d'Olivier Lemieux a le grand mérite de nourrir non seulement la réflexion sur les enjeux pédagogiques et culturels, techniques et professionnels, relatifs à l'enseignement de

l'histoire dans le système d'éducation du Québec, mais aussi la réflexion sur les impératifs d'une gouverne proprement démocratique des choix relatifs à cet enseignement nécessaire à toutes les jeunes générations dans toutes les sociétés.

Claude Corbo

Recteur de l'Université du Québec à Montréal,

1986-1996 et 2008-2013

Membre du Conseil supérieur de l'éducation

Mai 2021

Avant-propos et remerciements

Pourquoi s'intéresser à la genèse et aux legs des controverses entourant les programmes d'histoire du Québec? Alors que j'étais encore bachelier en histoire et en sciences politiques, je me rappelle très clairement que plusieurs de mes professeurs répétaient que l'histoire enseignée dans nos écoles changeait au rythme des partis politiques. Cette assertion me scandalisait à tout coup. J'avais donc décidé, à la dernière année de mon baccalauréat, de me pencher sur cette question qui m'apparaissait de premier ordre: est-ce que les partis politiques manipulent les jeunes générations en modifiant à outrance les contenus historiques enseignés dans nos écoles? C'est à cette époque que j'ai découvert la richesse intellectuelle de la littérature portant sur l'enseignement de l'histoire du Québec et la controverse entourant le programme Histoire et éducation à la citoyenneté de deuxième cycle. C'est aussi à cette époque que j'avais compris que l'élaboration de programmes prenait forme dans un très long cycle qui dépassait largement les mandats des partis politiques. Comment, alors, les partis réussissaient-ils à modifier le discours historique? Y avait-il véritablement un changement? Qui était à l'origine de ces changements et quelles étaient leurs stratégies? Voilà des questions qui m'ont habité tout au long de ma maîtrise et de mon doctorat.

Le présent ouvrage est une synthèse de mes travaux et de mes réflexions entourant les controverses liées à l'enseignement de l'histoire du Québec. Pour ce faire, il prend pour point de départ les résultats présentés dans ma thèse de doctorat, résultats qui ont été allégés sur les plans théorique et méthodologique. J'espère en ce sens être parvenu à rendre la lecture facile, agréable et accessible. Pour y arriver, j'ai pu profiter du soutien et des riches commentaires de plusieurs proches que je tiens sincèrement à remercier: Claudine Hébert, Nicholas Cotton, Micheline Beaudoin, Anne

Boileau-Loiselle et Danielle Beaudoin. Ce projet fut aussi possible grâce à l'aide du Fonds de soutien à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Je tiens enfin à remercier monsieur Claude Corbo d'avoir accepté de rédiger la préface. C'est un honneur.

Introduction

*L'histoire est le produit le plus dangereux
que la chimie de l'intellect ait élaboré.*

Paul Valéry, 1931

Le problème au cœur du présent ouvrage s'inscrit dans un climat de tensions, de débats et de controverses qui prend forme autour de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Plus précisément, nous cherchons à comprendre pourquoi l'enseignement de l'histoire nationale, tel qu'il est incarné dans les programmes d'études officiels, est souvent au centre de controverses. Si ces controverses, soulevées et soutenues par différents acteurs d'horizons variés, s'inscrivent sans aucun doute dans une évolution de la discipline historique, des sciences de l'éducation et de la didactique de l'histoire, elles reviennent fréquemment autour d'un nouveau programme, que ce soit en amont, au cours des étapes de consultation ou d'élaboration du programme, ou en aval, lors des étapes de présentation ou de mise en œuvre du nouveau programme. Nous nous intéressons ici aux facteurs et aux jeux de forces qui peuvent conduire un nouveau programme d'histoire nationale à faire l'objet de controverses.

Institution politique, l'école opérationnalise ses actions notamment par son programme scolaire (Legris, 2014). En effet, ce sont les programmes qui orientent l'acte pédagogique et l'évolution de la discipline scolaire. Les programmes d'études reflètent donc, à une époque donnée, ce que le ministère juge digne d'être transmis et perpétué. En fait, comme le souligne l'historienne française Patricia Legris (2014), sur le plan des contenus, les programmes d'histoire témoignent d'une narration officielle et choisie du passé, autrement dit d'une culture historique s'accompagnant d'une multitude de finalités et d'enjeux de nature philosophique, idéologique, axiologique,

pédagogique et didactique. Lieux de luttes et de confrontations, les programmes d'histoire permettent de circonscrire dans un objet les grandes transformations qui traversent et bousculent notre société.

Alors que la réforme du Renouveau pédagogique du début des années 2000 était déjà porteuse de tensions, il faut attendre le 27 avril 2006 pour que le programme Histoire et éducation à la citoyenneté de deuxième cycle du secondaire – le « programme de 2006 » – devienne objet de controverse au Québec. Dans un article paru dans le quotidien *Le Devoir*, le chroniqueur Antoine Robitaille trace alors les grandes lignes du *Document de travail aux fins de validation* préparé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Dans son article, Robitaille (2006a) présente les orientations de ce futur programme d'histoire du Québec dans une perspective négative, un programme trop épuré, selon lui, et passant notamment sous silence l'Acte d'Union de 1840, la Conscription de 1917 ou le rapatriement unilatéral de la Constitution en 1982. Cette vision de l'histoire, qu'il qualifie alors de « moins conflictuelle », « moins politique » et davantage « plurielle », viserait à remplir la mission centrale de la « réforme », soit celle de « d'éduquer à la citoyenneté ».

S'ensuivent de nombreuses interventions provenant d'acteurs du milieu scolaire et universitaire, notamment. Quelques jours après le début de la controverse, le ministre de l'Éducation, Jean-Marc Fournier, affirme qu'il s'agit d'une version préliminaire et qu'elle serait révisée dans le cas où le programme serait jugé inadéquat, ce qui n'empêche pas les détracteurs de poursuivre leurs pressions (Robitaille, 2006b ; Robitaille, 2006c). Par exemple, à l'occasion de la fête des Patriotes, Jacques Parizeau prie le chef du Parti québécois (PQ), André Boisclair, d'exiger la création d'une commission parlementaire sur l'enseignement de l'histoire (De Grandpré, 2006 ; Robitaille, 2006d). Autre exemple, plusieurs personnalités mettent de l'avant un manifeste, signé par 2500 personnes, contre la « javellisation » de l'histoire (Gagnon, 2006a ; *Le Devoir*, 2006).

Cette controverse naît d'un contexte assez particulier de l'histoire récente du Québec. En effet, elle apparaît comme un des nombreux épisodes du « psychodrame collectif » que traverse la société québécoise, un psychodrame qui – selon le sociologue et polémiste Mathieu

Bock-Côté (2007) – plonge ses racines dans l'échec référendaire de 1995. Dans son essai sur la dénationalisation tranquille, Bock-Côté a bien montré de quelle façon la déclaration du 30 octobre 1995 de Jacques Parizeau sur « l'argent pis des votes ethniques » a engendré une crise dans le mouvement souverainiste et les troupes nationalistes au Québec. Cette crise – identitaire et politique – serait, d'après lui, propre aux sociétés modernes soucieuses d'éliminer toutes formes d'ethnocentrisme et de xénophobie. Elle aurait également provoqué une série d'événements conduisant à la dénationalisation du discours souverainiste à laquelle nous ajouterions une autre série d'événements visant la (re)nationalisation du même discours.

Parmi les événements contribuant à la dénationalisation/(re)nationalisation, nous pouvons évoquer le refus de restaurer la Charte de la langue française (1996), l'affaire Michaud (2000), l'épisode *Audi Alteram Partem* de Bernard Landry (2003), l'affaire Hérouxville (2007), le rapport Bouchard-Taylor (2008), la débâcle du Bloc québécois (2011), la campagne de la Charte des valeurs de Bernard Drainville (2013) et, plus récemment, celle entourant la Charte de la laïcité de Simon Jolin-Barrette (2019). Ce ne sont là que quelques exemples auxquels il faudrait ajouter des offensives d'Ottawa jetant de l'huile sur le feu, par exemple l'adoption de la *Loi sur la clarté référendaire* (2000), le scandale des commandites (2004), le retour d'une certaine britannicité sous l'ère harperienne ou les déclarations de Justin Trudeau à l'encontre de la loi québécoise sur la laïcité de l'État. Selon l'historien Jocelyn Létourneau (2006), ces offensives auraient facilité le travail de ceux qui, dans la cité québécoise, noircissent la cause du fédéralisme.

S'il nous apparaît assez clair que la controverse entourant le programme de 2006 s'inscrit dans une série d'événements menant à de petites crises symptomatiques d'une guerre culturelle (Dupuis-Déri et Éthier, 2016), elle contribue aussi aux efforts soutenus du Collectif pour une éducation de qualité et de la coalition Stoppons la réforme qui regroupent les insatisfaits du Renouveau pédagogique et exercent une pression constante sur le gouvernement, afin qu'il fasse marche arrière. Parmi les actions posées, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) organise en février 2008 une manifestation

contre la réforme réunissant plus de 3500 personnes (Saint-Germain, 2008 ; Comeau, 2008). C'est toutefois avec la création de la Coalition pour l'histoire, en septembre 2009, que les efforts menés contre le programme de 2006 trouvent leur aboutissement.

La Coalition pour l'histoire réunit quelques figures intellectuelles et politiques très engagées dans le mouvement nationaliste et souverainiste au Québec, comme Éric Bédard, Mario Beaulieu, Robert Comeau ou Gilles Laporte, ainsi que la principale association d'enseignants d'histoire au Québec, c'est-à-dire la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). Une fois la Coalition pour l'histoire formée, c'est elle qui orchestre la lutte contre le programme, par la publication de nombreux communiqués, articles, sondages et rapports traitant plusieurs dimensions de cette question, comme la « marginalisation » de l'histoire nationale dans les universités québécoises, les carences disciplinaires de la formation initiale des enseignants d'histoire au secondaire ou la quasi-absence de l'histoire nationale au collégial.

Si la formation de la Coalition pour l'histoire permet de canaliser les efforts de contestation des opposants contre le programme de 2006, nous ne retrouvons pas d'organisation semblable chez ses partisans. À cette époque naît cependant l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social (AQEUS). Alors que depuis sa fondation en 1962 la SPHQ avait réussi à s'imposer comme le principal acteur regroupant les enseignants d'histoire au Québec, cette nouvelle association – qui rassemble les membres de la Société des professeurs de géographie du Québec (SPGQ) et de la Société des professeurs d'économie du Québec (SPEQ), ainsi que certains membres dissidents de la SPHQ – vient bientôt lui faire concurrence (Lemieux, Anne et Cardin, 2017). C'est donc cette nouvelle association qui se fait le principal véhicule de promotion du programme de 2006.

Enfin, le vaste mouvement de contestation mené entre autres par la Coalition pour l'histoire trouve écho lors de l'élection du PQ en 2012, moment où est mis en place le comité Beauchemin–Fahmy-Eid, dont les travaux donnent lieu, en 2014, à la publication du rapport intitulé *Le sens de l'histoire*, et à l'élaboration et l'implantation

du nouveau programme Histoire du Québec et du Canada – le « programme de 2017 » – épousant la plupart des principes défendus par la Coalition pour l'histoire. L'adoption du nouveau programme suscite alors quelques réactions – nous pouvons entre autres penser à la protestation du Quebec Community Groups Network ou à la publication de quelques ouvrages contestataires comme *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (Éthier, Boutonnet, Demers et Lefrançois, 2017) – sans faire pour autant boule de neige. Nous estimons donc que la controverse de 2006 se clôt avec la publication du rapport Beauchemin–Fahmy-Eid, ce qui ne signifie pas que les débats en matière d'enseignement de l'histoire du Québec soient pour autant terminés et encore moins que les enjeux qui alimentent ces débats soient épuisés.

Le présent ouvrage offre un panorama des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec depuis la création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) en 1961 jusqu'à celle du comité Beauchemin–Fahmy-Eid en 2013. Le premier chapitre présente les fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels s'appuie l'ouvrage. Les chapitres 2, 3 et 4 abordent chacun une période couvrant l'un des principaux programmes d'histoire nationale au secondaire. Ces périodes correspondent à un cycle débutant avec les consultations précédant l'élaboration du programme et se terminant avec l'émergence d'un nouveau cycle.

Objet du chapitre 2, la première période (1961-1976) débute avec la mise sur pied de la commission Parent (1961-1964). La création de cette commission provoque la plus importante réforme de l'éducation de l'histoire du Québec. Elle se termine avec la publication du *Livre vert* (1977) du ministre Jacques-Yvan Morin, un document de consultation annonçant une nouvelle réforme pédagogique visant les ordres primaire et secondaire et entamant du même coup la deuxième période (1977-1994) qui fera l'objet du chapitre 3. Cette réforme, qui est implantée progressivement à la fin des années 1970 et au début des années 1980, n'empêche toutefois pas – dès le début des années 1990 – la tenue de nouvelles discussions portant sur la rénovation du

programme scolaire québécois. Pour l’orienter, se succèdent respectivement le groupe Corbo (1994), la Commission des États généraux sur l’éducation (1995-1996) et le groupe Inchauspé (1997). C’est le début de ces réflexions qui marque la fin de la deuxième période et le début de la troisième (1994-2013), cette dernière étant au cœur du chapitre 4. Enfin, la troisième période est marquée par une chaude lutte menée contre l’ensemble de la réforme et le programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire. Son cycle se clôt avec la création du comité Beauchemin–Fahmy-Eid, un comité qui fait naître un nouveau cycle dans lequel nous nous trouvons toujours et auquel nous consacrerons quelques lignes dans le chapitre 5. Ce dernier chapitre porte sur les continuités et les ruptures dans les controverses entourant ce processus d’élaboration des programmes d’histoire du Québec au secondaire.

Tableau 1. Les cycles des programmes d'histoire du Québec au secondaire

PÉRIODE 1 (1961-1976)	PÉRIODE 2 (1977-1994)	PÉRIODE 3 (1993-2013)	PÉRIODE ACTUELLE (2013-)
Programmes de 1967 et 1970	Programme de 1982	Programme de 2006	Programme de 2017
Commission Parent (1961)	Livre vert (1977)	Groupe Corbo (1994)	Comité Beauchemin- Fahmy-Eid (2013)

CHAPITRE 1

Fondements et méthodes

*Réformer, c'est mettre du sien
dans ce qui est déjà là, pour que ce qui est déjà là
reproduise et perpétue un peu de soi.*

M'hammed Mellouki, 2010

Depuis l'époque moderne, les sociétés occidentales ont confié à l'école les tâches de socialisation publique et de construction identitaire (Saint-Pierre, 2006). Cruciales à la bonne santé collective, ses missions reposent sur la transmission d'un patrimoine culturel et de valeurs. C'est pourquoi la scolarisation et la socialisation des générations futures deviennent des enjeux politiques de taille : elles assurent la cohésion sociale et la poursuite du projet collectif. Pour ces raisons, nous jugeons qu'il est d'un grand intérêt d'aborder l'école et l'enseignement de l'histoire sous un angle politique. Dans les lignes suivantes, nous nous intéresserons aux fondements théoriques et méthodologiques qui servent d'appui aux chapitres suivants.

LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

D'après l'historienne Michèle Dagenais et le didacticien Christian Laville (2014), l'histoire est sans doute la discipline scolaire qui se trouve le plus souvent au cœur des débats publics. Pourtant, son enseignement n'a pas toujours évolué de façon aussi problématique. En effet, comme le faisait remarquer l'historien français Marc Ferro (1981 ; 1985), les histoires nationales ont été longtemps objet de consensus. En fait, c'est avec la remise en question des grands canons

nationaux et la dénonciation des stéréotypes, des biais et des préjugés qu'ils transmettaient que sont nées les crises de l'histoire (Grever et Stuurman, 2007). Or, cette remise en question de l'histoire découle très clairement des désastres politiques, économiques et militaires du xx^{e} siècle.

Bien que la réorganisation de l'après-guerre ait provoqué d'importantes interrogations entourant l'histoire et son enseignement, c'est surtout au cours des années 1960 – moment où l'idée de démocratie et les revendications qui l'accompagnent gagnent du terrain – qu'apparaissent les premiers grands débats publics portant sur l'enseignement de l'histoire. En Occident, cette période va de pair avec celle de l'obligation et de la prolongation de la scolarité. Plutôt que d'assurer la transmission d'un récit voué à la constitution d'une mémoire commune, l'enseignement de l'histoire vise dorénavant l'apprentissage de la méthode historique et la formation d'un citoyen participant à la vie démocratique (Dagenais et Laville, 2014). Depuis, une tension subsiste entre cette nouvelle vision et l'ancienne (Moisan, 2010).

L'intérêt pour l'enseignement de l'histoire n'est pas manifeste seulement sur la place publique, mais aussi dans le monde de la recherche. En effet, les dernières années ont été témoin, dans la littérature autant germanophone que francophone ou anglophone, de l'apparition d'études abordant plusieurs problèmes reliés à cet enseignement et aux débats qu'il suscite. Au Québec, le premier ouvrage à adopter une telle position critique s'intitule *La faillite de l'enseignement de l'histoire (au Québec)* et relève davantage du pamphlet que de l'ouvrage scientifique. Le controversé éditeur Marc-Aimé Guérin (1996) y formule une réponse sévère au rapport Lacoursière de 1996 qui devait repenser l'enseignement de l'histoire à l'aube des années 2000. Néanmoins, il faut attendre l'arrivée du programme de 2006 avant que l'élan soit véritablement donné.

Très peu de temps après la controverse de 2006, deux collectifs québécois portant sur les enjeux suscités par le programme de 2006 paraissent au Québec. Le premier, dirigé par le didacticien Félix Bouvier et l'historien et politologue Michel Sarra-Bournet

(2008), recueille quelques communications portant sur les origines, les composantes et les effets du Renouveau pédagogique et du programme de 2006. Le deuxième, dirigé par le politologue François Charbonneau et le philosophe Christian Nadeau (2008), réunit d'autres communications traitant de l'effet de la « société des identités » sur l'enseignement de l'histoire. À ces deux collectifs s'ajoute une première synthèse portant sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec dirigée par le didacticien Félix Bouvier, l'historien et didacticien Michel Allard, l'historien Paul Aubin et la didacticienne Marie-Claude Larouche (2012). Cette synthèse porte sur l'enseignement de l'histoire à la fois francophone, anglophone et autochtone du primaire, du secondaire et du collégial du XIX^e au XXI^e siècle.

Le regard qui est porté dans ces écrits sur l'enseignement de l'histoire s'inscrit par ailleurs dans une littérature critiquant l'éducation au Québec. De plus en plus populaire au tournant des années 2000, comme l'illustre notamment l'ouvrage *Main basse sur l'éducation* dirigé par le sociologue Gilles Gagné (1999), ce courant trouve des racines profondes au Québec, comme le dévoile entre autres *La grenouillère* de l'ex-fonctionnaire Roland Haumont (1968) ou *L'école enfrouapée* de l'intellectuel Jacques Grand'Maison (1978). Néanmoins, c'est avec le Renouveau pédagogique qu'il connaît un important essor, alors que nous voyons apparaître des titres aussi révélateurs que *L'obsession des compétences* des spécialistes des sciences de l'éducation Gérard Boutin et Louise Julien (2000), *Un dérapage didactique* des sociologues Nicole Gagnon et Jean Gould (2001), *Le grand mensonge de l'éducation* des enseignants Luc Germain, Luc Papineau et Benoît Séguin (2006), *Contre la réforme pédagogique* dirigé par les historiens Robert Comeau et Josianne Lavallée (2008), *Contre la réforme* du philosophe de l'éducation Normand Baillargeon (2009), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* dirigé par le sociologue et historien de l'éducation M'hammed Mellouki (2010) et *Par-delà l'école-machine* dirigé par le politologue Marc Chevrier (2010). À ces ouvrages s'ajoute une série d'articles et de numéros thématiques comme celui d'*Argument* qui fait grand cas de *L'éducation à la dérive* (2006-2007).

Les périodiques québécois alimentent également la critique entourant l'enseignement de l'histoire, comme en témoigne le *Bulletin d'histoire politique* qui a fait paraître plusieurs numéros sur le rapport Lacoursière (2006) ou sur le programme de 2006 et la controverse qui l'entoure (2006 ; 2014). La revue de la SPHQ – *Traces* – a aussi servi de tribune à des intervenants issus majoritairement du monde scolaire et des sciences de l'éducation. Il en va de même de la revue *Histoire engagée* et de la *Revue d'histoire de l'éducation* qui ont fait paraître des numéros thématiques sur ce sujet. Ainsi, nous pouvons remarquer que, depuis l'implantation du Renouveau pédagogique et la controverse de 2006, beaucoup d'encre a coulé pour dénoncer l'évolution de l'éducation et de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Les débats entourant l'enseignement de l'histoire nationale ayant fait l'objet de plusieurs études depuis deux décennies, nous retrouvons également une littérature sur les programmes d'histoire et leur élaboration. Parmi ces études, c'est l'historien Julien Prud'homme (2007) qui a offert la recherche la plus fouillée en matière d'élaboration des programmes d'histoire du Québec. Dans son étude, il suit l'évolution de la production des programmes d'histoire du Québec au secondaire de 1963 à 2006 en identifiant les acteurs participant à l'élaboration et en observant leur influence dans la mécanique des réformes et sur le contenu des programmes. Par ce processus, il en vient à la conclusion que le programme de 1967 était un programme d'historiens, que le programme de 1982 était un programme d'enseignants et que le programme de 2006 était un programme de spécialistes des sciences de l'éducation, principalement des didacticiens et des psychopédagogues. Par le fait même, il propose que la controverse de 2006 découle d'une aliénation des enseignants et des historiens du processus d'élaboration du programme. De son côté, le didacticien Jean-François Cardin (2006) s'est lui aussi intéressé à cette question en centrant son regard sur la marginalisation progressive des historiens dans le processus d'élaboration des programmes.

Sur les événements plus récents, nous pouvons également nous référer à quelques textes. Par exemple, le didacticien Daniel Moreau (2004) a rendu compte du jeu d'alliances entre des individus et

quelques groupes entourant les réformes de l'enseignement de l'histoire au Québec. Aussi, Robert Comeau (2008) est revenu sur les événements entourant le mouvement de contestation qu'il a orchestré depuis la fin des années 1990 contre le rapport Lacoursière et au début des années 2000 contre le Renouveau pédagogique. Le syndicaliste Pierre Saint-Germain (2008) a fait de même concernant le rôle joué par la FAE et le didacticien Raphaël Gani (2015) est venu compléter ces analyses en s'intéressant plus précisément aux événements ayant conduit à la mise en place du comité Beauchemin–Fahmy-Eid et sur la consultation menée par ce comité. Néanmoins, aucune de ces études n'a brossé en détail le portrait de l'évolution du cycle politique entourant l'élaboration des programmes d'histoire du Québec au secondaire.

À la lumière de ce que nous venons de présenter, force est de constater qu'aucune étude ne s'est penchée de façon approfondie sur les sources de controverses qui entourent le cycle d'élaboration de programmes, exception faite de l'historienne française Patricia Legris (2014) qui s'est livrée à cet exercice pour les programmes d'histoire français. Dans son ouvrage, Legris pose la question suivante : « Qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration des programmes » ? Pour répondre à cette question, elle parcourt l'histoire récente de l'administration française et elle relate plusieurs affrontements, débats et jeux de pouvoir entre différents acteurs. C'est au même type d'exercice que nous nous livrerons pour les programmes québécois.

LE CYCLE POLITIQUE

Un programme, comme une politique publique, est le produit d'un conditionnement complexe entre plusieurs éléments environnementaux (Jones et Norton, 2009). Dans cette perspective, une politique doit être comprise comme « une décision unique ou un ensemble de décisions explicites ou implicites pouvant comporter des directives pour orienter les décisions futures, lancer ou retarder des actions ou guider la mise en œuvre de décisions antérieures » (Haddad et Demsky, 1995 : 18). Pour expliquer ce conditionnement complexe, plusieurs chercheurs ont eu recours à ce qui est communément

appelé le « cycle politique » ou, encore, le « cycle des politiques » qui se découpe en plusieurs phases (Anderson, 1990 ; Jones, 1991).

Assez près du milieu de l'éducation, Waddi Haddad et Terri Demsky (1995) ont présenté un modèle de cycle politique décomposé en sept phases. Selon ce modèle, le cycle politique débute avec l'émergence d'un problème pouvant provenir des gouvernements, des groupes d'intérêt, des médias, des citoyens ou des experts (Jones et Norton, 2009). Cette première phase entraîne normalement la deuxième phase, soit l'analyse de la situation de départ.

La phase d'analyse de la situation commence avec une évaluation du secteur éducatif et de son contexte social en tâchant de répondre aux questions politiques, économiques, démographiques, culturelles et sociales susceptibles d'affecter la prise de décision et les processus de mise en œuvre (Haddad et Demsky, 1995).

Ensuite, trois questions sont au cœur de la troisième phase, soit celle de l'élaboration des options permettant de répondre à la problématique et l'évaluation de leurs effets et de leur faisabilité (Haddad et Demsky, 1995) :

- Cette option est-elle souhaitable ?
- Les ressources nécessaires sont-elles disponibles ?
- Cette option est-elle réalisable ?

À cette phase, le décideur public doit tenir compte d'une multitude de facteurs, comme la réception de la politique par les partis, les groupes d'intérêt, les médias, les experts et la population. Il doit également mesurer la disponibilité des ressources financières et humaines en vue d'une mise en œuvre réussie.

Une fois les options évaluées, nous arrivons à la quatrième phase, c'est-à-dire la prise de décision. C'est souvent au cours de cette phase que le décideur public subit d'importantes pressions de toutes parts. En ce sens, dans la majorité des cas, la prise de décision ne doit pas être comprise comme un résultat purement rationnel ou un idéal, mais comme un moindre mal tentant de mesurer et de calculer la balance des inconvénients entourant la décision.

Enfin, à la suite de la phase de la prise de décision s'enchaînent celles de la planification de la mise en œuvre (cinquième phase), de la mise en œuvre (sixième phase) et de l'évaluation de cette mise en œuvre et de ses effets (septième phase).

L'étape de la mise en œuvre implique un nombre important d'acteurs – au premier chef les enseignants – qui interprètent la réforme au regard de leurs perceptions, de leurs valeurs et de leurs expériences à la vue des idées se trouvant dans le document. La dernière étape est finalement celle de l'évaluation de cette mise en œuvre et de ses effets. Elle s'intéresse à l'atteinte ou non des objectifs de départ par l'entremise de certains indicateurs prédéterminés.

Pour bien saisir la dynamique dans laquelle prend forme la prise de décision, Bruno Palier et Yves Surel (2005) ont proposé le modèle opératoire des « trois I » qui suggère de s'intéresser aux idées, aux intérêts et aux institutions qui guident les acteurs ayant participé aux étapes du cycle politique. Les idées, selon Palier et Surel (2005), se traduisent par l'observation et l'interprétation des éléments cognitifs correspondant à la dimension intellectuelle de l'action publique. Le chercheur tente alors de saisir de quelle façon ces idées influencent les choix politiques et la prise de décision. En ce qui concerne les intérêts, Palier et Surel (2005) suggèrent d'identifier les acteurs pertinents et d'observer certaines de leurs caractéristiques fondamentales, telles que les logiques de l'action collective, les calculs et les stratégies déployées. Enfin, l'analyse des « institutions » propose de voir comment les règles, les pratiques, bref les normes, pèsent sur les actions et les décisions des acteurs. Le chercheur doit en ce sens tenter de dégager au mieux l'héritage politique des institutions interpellées par son objet d'étude (constitution, législation, convention, etc.).

Visant à mieux comprendre les facteurs qui peuvent conduire un nouveau programme d'histoire nationale à faire l'objet de controverse, nous estimons que l'utilisation du cycle politique et des trois I permet de présenter un panorama complet des sources de controverses.

LA MÉTHODE ET LES SOURCES

Au Québec, depuis les années 1960, toutes les réformes de l'éducation ayant conduit à l'élaboration de nouveaux programmes ont été précédées d'une consultation. Disons d'emblée que le mot « réforme » est entendu ici au sens que lui donne M'hammed Mellouki (2010 : 5) comme produit « d'intentions, d'orientations et de pratiques, conçues et élaborées par un groupe d'acteurs en vue de changer une situation jugée inadéquate en mobilisant les acteurs qui conjuguent leurs efforts pour transformer la situation et produire des résultats autant que possible conformes aux intentions des réformateurs ».

Pour saisir le cycle politique entourant les programmes d'histoire nationale au secondaire, nous utiliserons différentes études ayant abordé ce thème, ainsi que les résultats d'entrevues menées auprès de dix-huit acteurs-clés. Les acteurs interviewés appartiennent à trois catégories d'interlocuteurs ayant occupé des fonctions ou des postes leur permettant de nous décrire le sens qu'ils ont donné à leurs actions lorsqu'ils ont participé au jeu entourant l'élaboration des programmes d'histoire du Québec au secondaire. Ces catégories d'interlocuteurs rassemblent :

- 1) des responsables de la Division des sciences humaines du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et du MELS ;
- 2) des individus ayant présidé ou participé à des commissions d'enquête, à des groupes de travail ou, encore, à des comités de rédaction ou de consultation ayant mené à l'élaboration de programmes d'histoire ;
- 3) des individus ayant dirigé des groupes d'intérêt ayant joué des rôles importants en matière d'enseignement de l'histoire au Québec.

D'abord, en ce qui concerne les responsables de la Division des sciences humaines du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et du MELS, nous avons interviewé l'historien, politicien et éditeur Denis Vaugeois (1966-1968), l'historien et fonctionnaire Bruno Deshaies (1971-1977) et la spécialiste des sciences de l'éducation et fonctionnaire Monique Lapointe (1977-1982).

Ensuite, en ce qui a trait aux personnes ayant présidé ou participé, à titre de membre, à des commissions d'enquête, à des groupes de travail ou, encore, à des comités de rédaction ou de consultation ayant conduit à l'élaboration de programmes d'histoire, nous trouvons le sociologue Guy Rocher, membre de la commission Parent, l'historienne et didacticienne Micheline Dumont, membre du comité de consultation du programme de 1970 et du programme de 1982, l'enseignant et administrateur scolaire Jacques Désautels, agent de développement pédagogique de Deshaies, l'enseignant Jean Breton, membre du comité de production du programme de 1982, le didacticien Christian Laville, membre du comité de consultation du programme de 1982, consultant du programme de 2006 et membre du groupe Lacoursière, l'historien Brian Young, membre du groupe Lacoursière, le didacticien Robert Martineau, consultant du programme de 2006, le sociologue Jacques Beauchemin, président du comité Beauchemin–Fahmy–Eid, et l'historien Julien Prud'homme, secrétaire du comité Beauchemin–Fahmy–Eid.

Enfin, en ce qui concerne les acteurs ayant dirigé des groupes d'intérêt importants en matière d'enseignement de l'histoire au Québec, nous avons principalement rencontré d'anciens présidents ou vice-présidents de la SPHQ. Ceux que nous avons interviewés sont l'historien et didacticien Michel Allard, membre fondateur de la SPHQ, l'enseignant et conseiller pédagogique Gilles Berger (1975-1978), l'enseignant et conseiller pédagogique Jacques Robitaille (1978-1980), l'enseignant Laurent Lamontagne (2004-2011) et l'historien Robert Comeau, vice-président de la SPHQ sous la présidence de Lamontagne et membre fondateur de la Coalition pour l'histoire.

À ces sources orales, nous joignons des sources documentaires composées principalement de documents officiels et d'archives. Par « document officiel », nous entendons l'ensemble des documents structurant le discours officiel, un discours défini par le politique, l'administratif et – dans une moindre mesure – par des organismes nationaux et internationaux. Selon Mellouki (2010), ce discours repose sur deux types de documents, soit les « promesses de réforme » et les « offres officielles ». D'une part, les « promesses de réforme » sont formées de textes fondamentaux « pensés et préparés par des

commissions d'enquête ou d'étude, par des groupes de travail, des organismes ou des individus mandatés [...] pour établir un diagnostic de l'état de l'école québécoise et pour élaborer des propositions de changement à l'intention du MEQ» et, d'autre part, les « offres officielles » rassemblent les « documents élaborés, à la suite du diagnostic, par le MEQ pour retraduire les propositions exprimées en actions susceptibles de parfaire le fonctionnement pédagogique de l'école québécoise et son efficacité » (Mellouki, 2010: 321). Ce corpus rassemble donc principalement des rapports, des énoncés de politique, des programmes et des guides pédagogiques.

Les archives sont composées surtout de mémoires présentés par les différents acteurs lors des consultations et de rapports, correspondances, procès-verbaux, articles de presse et articles de revues professionnelles. Les fonds d'archives que nous avons consultés peuvent se classer en quatre types : 1) les fonds d'organismes publics liés à l'éducation, à l'histoire ou à la culture, principalement ceux du MEQ et du MELS ; 2) les fonds d'anciens ministres, par exemple Denis Vaugois, Jacques-Yvan Morin, Claude Ryan ou Jean Garon ; 3) les fonds d'organisations comme des associations professionnelles ou des groupes d'intérêt, principalement la SPHQ et le Mouvement national des Québécois et des Québécoises (MNQ) ; 4) les fonds personnels, principalement celui de Bruno Deshaies, ancien responsable de la Division des sciences humaines du MEQ. Plusieurs de ces fonds étaient en restriction partielle ou complète.

Enfin, un certain nombre de documents se trouvant au cœur du corpus documentaire ne proviennent pas de fonds d'archives, par exemple les mémoires présentés à la Commission des États généraux sur l'éducation et les mémoires présentés au groupe Lacoursière. Ces mémoires sont en accès libre à la Bibliothèque Cécile-Rouleau située à Québec, une bibliothèque affiliée au ministère des Services gouvernementaux du Québec. De plus, certains des acteurs interrogés ou ayant décliné l'invitation ont partagé leur documentation.

* * *

Pour bien faire comprendre l'importance de la triangulation des approches et des sources, le politologue Jean-Herman Guay

(2014) faisait appel à une image du philosophe et logicien autrichien Edmund Husserl (1859-1938), lequel brandissait un cube pour montrer intuitivement à ses interlocuteurs que, quel que soit l'angle qui lui est donné, ils ne voient toujours que trois faces. Autrement dit, si une partie du réel est toujours visible, une partie échappe inévitablement à l'observateur. Cette partie peut cependant devenir visible lorsque nous faisons pivoter le cube. Cette image résume bien notre démarche et la position que nous avons adoptée pour notre analyse. À nos yeux, un phénomène peut être adéquatement compris seulement lorsque nous le faisons pivoter, bref, lorsque nous l'abordons sous plusieurs points de vue et à partir de différentes approches. C'est à ce pivotement que nous procéderons dans les prochains chapitres afin de cerner les sources des controverses entourant l'élaboration des programmes d'histoire nationale au Québec.

CHAPITRE 2

La première période (1961-1976): de la commission Parent au *Livre vert*

*Nous avons déifié le changement nous qui,
la veille, vénérions l'immuable.*

Bernard Jasmin, 1994

Selon l'intellectuel, journaliste et politicien Gérard Pelletier (1983), les dernières années de l'ère duplessiste (1936-1939 ; 1944-1959) se font sentir au Québec comme des « années d'impatience », ce qui explique l'empressement des élites canadiennes-françaises pour instaurer de grandes réformes à la suite du décès de Maurice Duplessis (1890-1959) et, surtout, après l'élection du Parti libéral du Québec (PLQ) de Jean Lesage et de son équipe du tonnerre en 1960. Ainsi, c'est à travers ce que le sociologue Marcel Rioux appelle l'« idéologie de rattrapage » que les Québécois accélèrent la modernisation de leurs structures et de leurs institutions. Comme le remarque le politologue Léon Dion (1961) à l'époque, cette évolution tend alors à prendre la forme d'une révolution s'articulant autour de l'État québécois. Cette « Révolution tranquille » se fait toutefois en collaboration avec Ottawa, qui se montre alors plutôt ouvert à la réaffirmation nationale et aux revendications du gouvernement du Québec. Cette attitude d'ouverture se reflète par la mise en place, en 1963, de la

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, soit la commission Laurendeau-Dunton (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1989). Le remplacement de Lester B. Pearson par Pierre Elliott Trudeau en 1968 vient toutefois ternir cette relation fragile et attiser un mouvement jusque-là assez marginal, c'est-à-dire le mouvement indépendantiste qui marquera les années 1970.

C'est dans ce contexte politique marqué par la domination du Parti libéral du Québec – domination qui est toutefois interrompue par le gouvernement unioniste de Daniel Johnson (père) qui se caractérise par la poursuite des réformes éducatives – que s'inscrit notre première période (1961-1976) qui débute avec la mise sur pied de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) en 1961. Avant de l'aborder en détail, nous croyons néanmoins nécessaire de procéder à un détour historique grâce auquel nous pourrions inscrire l'origine de cette commission depuis longtemps réclamée par maints acteurs.

LA CONSULTATION DE LA COMMISSION PARENT

Le système scolaire actuel commence à être façonné dès l'Acte d'Union de 1840 (Aubin, 2006). Les lois de 1841 mettent alors en place un véritable système scolaire en créant, en 1842, le poste de surintendant de l'Instruction publique et, en 1845, les commissions scolaires (Corbo et Couture, 2000). En 1867, l'article 93 de l'Acte d'Amérique du Nord britannique confie le domaine de l'éducation aux provinces. C'est à ce moment que des réformistes tels que Jean-Baptiste Meilleur et Pierre-Joseph-Olivier Chauveau créent au Québec un ministère (1867-1876) et le Conseil de l'Instruction publique. Cependant, dès 1875, le premier ministre conservateur du Québec, Pierre Boucher de Boucherville, abolit ce ministère, séparant ainsi le système en deux entités – l'une catholique, l'autre protestante –, chacune dirigée par un comité confessionnel, ces deux comités étant placés sous l'autorité nominale du Conseil de l'Instruction publique, mais conservant dans les faits une autonomie complète. En plus de fixer les objectifs des cours aux commissions scolaires, ces comités dirigent le Département de l'Instruction publique, principale

instance scolaire étatique, elle-même sous la responsabilité d'un surintendant.

Durant la première moitié du xx^e siècle, presque tous les premiers ministres remettent en question cette structure. Il faut par contre attendre l'élection du libéral Adélard Godbout (1939-1944) pour que soit adoptée, à la suite de nombreuses pressions du surintendant Victor Doré, la *Loi de l'instruction obligatoire* (1943) mettant en œuvre une instruction gratuite et obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans. Cette petite révolution a pour effet d'augmenter de 1532 % le nombre d'élèves inscrits au second cycle du secondaire public (Dumont, 2011). Enfin, c'est aussi dans ce contexte d'après-guerre que commencent les discussions qui mèneront à la formation de la commission Parent.

À l'époque, un grand nombre de thématiques qui se trouveront dans le mandat de la commission Parent commencent déjà à être discutées (Corbo, 2004a). Dès 1951, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique crée un sous-comité de coordination de l'enseignement qui tient des consultations, reçoit une cinquantaine de mémoires et publie, en 1953, un rapport qui, selon Corbo (2004a : 26), « pose des principes qui, à plusieurs égards, seront repris et amplifiés par le *Rapport Parent* [...] : il faut assurer une coordination verticale (passage au niveau supérieur) et une coordination horizontale (réorientation d'un programme à un autre de même niveau) ».

À l'échelle fédérale, la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, des lettres et des sciences (commission Massey-Lévesque) recommande au gouvernement fédéral de financer les universités. Accusant Ottawa d'ingérence, Maurice Duplessis refuse néanmoins l'aide d'Ottawa et forme la Commission royale d'enquête consacrée aux problèmes constitutionnels du Québec (commission Tremblay). Alors que, de prime abord, la commission Tremblay a pour mandat de se pencher sur l'ensemble des problèmes constitutionnels dus à la division des pouvoirs, 140 des 240 mémoires qui lui sont présentés abordent de front des problèmes liés à l'éducation. Déposé en 1956, le rapport Tremblay souligne l'urgence d'établir une commission d'enquête sur l'éducation. Duplessis ne donne toutefois pas suite à cette recommandation.

Durant toute la décennie 1950-1960, plusieurs leaders d'opinion, tels que les intellectuels Jean-Paul Desbiens et André Laurendeau, exercent une pression constante sur les autorités politiques, afin qu'elles créent une commission d'enquête (Corbo, 2004a). Dès 1959, l'ancien chef du PLQ, Georges-Émile Lapalme, rédige un essai dont s'inspire l'article 9 du programme du PLQ proposant la création d'une commission d'enquête sur l'éducation. La même année, Duplessis décède et son successeur, Paul Sauvé, conclut une entente avec Ottawa pour récupérer le financement destiné à l'instruction postsecondaire, puis décède à son tour. L'année suivante, en 1960, le PLQ de Lesage remporte l'élection et, le 25 janvier 1961, il fait adopter le projet de loi instituant une commission royale d'enquête sur l'enseignement. C'est ainsi que naît la commission Parent (Dufour, 2004).

La commission Parent

Au moment où est mise en place la commission Parent, l'état du réseau scolaire est alarmant. Les commissaires font face à l'absence marquée d'une autorité unifiée, à une dualité profonde (religion, langue, sexe, etc.), à une pluralité de programmes au secondaire, à un sous-financement structurel et à une sous-scolarisation des Canadiens français (Corbo et Couture, 2000). Le premier article du texte de loi fixe le mandat de la commission. Il se présente de la façon suivante : « étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec, faire rapport de ses constatations et opinions et soumettre ses recommandations quant aux mesures à prendre pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province » (Gouvernement du Québec, 1961, cité dans Corbo, 2002 : 27). Ainsi, comme le suggère Corbo (2002), la commission Parent reçoit un mandat très largement défini qui lui donne compétence pour examiner toutes les dimensions de l'éducation, à tous les ordres et partout au Québec, dans le but d'assurer le progrès de l'enseignement.

Près de deux mois après la sanction royale, le gouvernement Lesage nomme les commissaires :

Le vice-recteur de l'Université Laval, M^{gr} Alphonse-Marie Parent [sera le président], assisté à titre de vice-président par le directeur du *Devoir*,

Gérard Fillion, elle comprend six autres personnes : trois universitaires, Guy Rocher, sociologue de l'Université de Montréal, Jeanne Lapointe, professeure de lettres à Laval, et David Munroe, directeur de l'Institut d'éducation de McGill ; une professeure de philosophie au collège Basile-Moreau, sœur Marie-Laurent de Rome (Ghislaine Roquet) ; le directeur adjoint des études à la Commission des écoles catholiques de Montréal, John McIlhone ; un homme d'affaires, Paul Larocque ; et un « membre adjoint avec voix délibérante mais sans droit de vote », Arthur Tremblay, présenté comme « conseiller technique au ministère de la Jeunesse » (Corbo et Couture, 2000 : 617-618).

Dans une entrevue livrée à Gabriel Gosselin et Claude Lessard (2007), Paul Gérin-Lajoie, alors ministre de la Jeunesse et futur ministre de l'Éducation, a mentionné qu'il avait travaillé en tandem avec Arthur Tremblay, son sous-ministre, pour sélectionner ces membres et pour définir le mandat de la commission, un mandat qui devait s'avérer assez général pour permettre de comprendre des problèmes non mentionnés dès le départ. Bref, la tâche que le gouvernement confie à la commission Parent est titanesque : elle doit examiner toutes les dimensions de la question de l'éducation au Québec.

Le texte de loi instituant la commission Parent fixe aussi un cadre procédural. En fait, le quatrième article lui permet de tenir partout des séances publiques, d'entendre tout interlocuteur jugé pertinent, de recevoir des mémoires et de se procurer toute l'information ou la documentation jugées nécessaires (Corbo, 2002). Dès le mois de juin 1961, elle publie dans les journaux des avis invitant les personnes et les groupes à soumettre des mémoires. Aucun document de consultation n'avait été présenté par les commissaires pour orienter les discussions. Les groupes et les individus avaient donc carte blanche sur les thématiques qu'ils souhaitaient aborder. Au total, 307 mémoires ont été soumis à la commission. Parmi ceux-ci, 224 sont présentés lors des audiences publiques, ce qui fait dire à l'ex-commissaire Gérard Fillion (1989 : 332) « que l'industrie de la fabrication des mémoires connut cette année-là une ère de prospérité sans précédent ». Roland Haumont (1968 : 26), fonctionnaire de la première heure au MEQ, va plus loin en affirmant que, « bientôt, il n'y a pas un chat de la province qui n'a pas soumis son mémoire ou

qui n'est pas le cousin d'un autre qui en a rédigé un ». Enfin, comme le soutient Arthur Tremblay (1989), nous retrouvons parmi les groupes et les individus qui ont soumis un mémoire presque autant d'acteurs se trouvant à l'intérieur du réseau scolaire que d'acteurs se situant à l'extérieur.

Des 307 mémoires soumis à la commission Parent, 29 abordent l'enseignement de l'histoire de façon assez significative pour déceler une position. Parmi ces mémoires, un seul porte précisément sur l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire le mémoire du Comité de survivance indienne, auquel nous pouvons ajouter deux autres mémoires qui lui consacrent un chapitre, soit le mémoire du Séminaire de Rimouski et le mémoire de l'Association des femmes diplômées des universités. À travers ces mémoires, la plus importante tension se trouve entre une vision de l'histoire ancrée dans une perspective nationale, voire nationaliste, et le développement d'une mémoire collective, versus une histoire axée plus autour des grandes transformations sociales, économiques et culturelles et le développement – en classe – de la méthode historique.

Le chapitre XX du volume III du *Rapport Parent*

Si les membres de la commission Parent ont reçu plus de 300 mémoires, leurs travaux ne se résument pas à leur analyse. En effet, ils ont visité un très grand nombre d'établissements d'Amérique et d'Europe, ils ont tenu des audiences publiques dans huit villes du Québec, ils ont consulté plus de 125 experts et ils ont étudié une volumineuse documentation, ce qui aurait donné lieu à plus de 400 séances de discussion (Corbo, 2000). Or, parmi les experts qu'ils ont rencontrés, nous avons décelé une seule entrevue portant sur l'enseignement de l'histoire. Tenue en 1962, cette entrevue a eu lieu auprès de trois représentants de la Société Pierre-Boucher de Trois-Rivières, c'est-à-dire Denis Vaugeois, Jacques Lacoursière et Pierre Gravel. De cette entrevue, nous retenons surtout une vive opposition envers l'instauration d'un manuel unique, ainsi que le souhait de la formation d'un Comité permanent de l'enseignement de l'histoire qui serait chargé d'élaguer, d'orienter, bref de réformer l'enseignement de cette discipline au Québec.

Alors que le *Rapport Parent* était attendu pour 1962, assez rapidement Gérin-Lajoie autorise les commissaires à remettre leurs recommandations en plusieurs volumes, ce qui va permettre – reconnaît plus tard Arthur Tremblay (1989) – une plus grande acceptabilité de l'opinion publique et de l'Église. Ainsi, le *Rapport Parent* représente au total 1485 pages et 576 recommandations divisées en trois tomes et en cinq volumes. Chacun des trois tomes aborde une question différente, de la plus à la moins urgente : 1) les structures supérieures du système scolaire (1963) ; 2) les structures pédagogiques du système scolaire (1964) ; 3) la confessionnalité, le financement, l'enseignement privé et les valeurs (1966), ce troisième tome servant surtout à préciser les thèmes abordés dans les deux premiers. Il est également à noter que, si le premier tome a été rédigé surtout par Filion, les principaux auteurs des deux autres tomes sont Lapointe et Rocher (Gosselin et Lessard, 2007).

Le deuxième tome du *Rapport Parent* présente d'abord un état de la situation sociologique de l'éducation au Québec. Entre tradition et modernité, l'éducation serait en état de crise découlant d'un pluralisme de la culture où se côtoieraient humanités classiques, sciences expérimentales, connaissances techniques et culture de masse. Les problèmes pédagogiques seraient donc intimement liés à cet état de crise. Pour le dépasser, les commissaires proposent un nouvel humanisme ne reniant pas l'héritage classique, mais acceptant avec plus d'enthousiasme une perspective utilitaire de l'éducation. C'est autour de ce nouvel humanisme que les commissaires articulent en détail, dans ce tome, une structure pédagogique du préscolaire jusqu'à l'éducation permanente.

HUMANISME VERSUS UTILITARISME

Comme le soutient Daniel D. Jacques (2012), dans son sens le plus courant, l'humanisme fait référence au retournement historique de la pensée qui a pris forme en Italie de la Renaissance. Conçue par les Romains – à partir de la *paideia* grecque qui désigne la transmission aux jeunes des savoirs reposant sur l'étude des lettres, des arts, de la musique, des mathématiques,

de la philosophie et l'entraînement du corps (Brisson, 2004) –, cette tradition s'oppose à la *banausos*, c'est-à-dire l'éducation aux arts pratiques (Jacques, 2012). En fait, les humanistes de la Renaissance partagent tous le même souci et le même idéal, celui d'éduquer l'homme et d'élever son âme grâce à un partage, à travers les époques, de l'héritage des Anciens. En ce sens, l'humanisme est avant tout une tradition et un projet pédagogique. S'étendant dès la Renaissance sur une grande partie de l'Europe, c'est en droit fil avec cette conception que se définit l'humanisme en vigueur au Québec avant les années 1960. À peu près inchangée jusqu'au milieu du ^{xx}^e siècle, cette éducation prend le temps nécessaire pour assurer la maturation de l'intelligence et de la personnalité par l'acquisition de l'héritage culturel et la maîtrise du langage qui lui est associé. Résolument opposée à toutes formes d'utilitarisme, de matérialisme, de relativisme et de présentisme, elle se définit d'abord par une volonté de répondre aux besoins du jeune – besoin de sens, besoin de comprendre le monde, besoin d'assumer soi-même sa liberté – plutôt qu'aux attentes de la société (Corbo, 2004b).

Comme le souligne Louis LeVasseur (2002), la structure institutionnelle de l'école a été ébranlée par la convergence de plusieurs courants de pensée, que ce soit le courant de la reproduction, qui soupçonne l'école de maintenir les écarts entre classes sociales (Bourdieu et Passeron, 1970) ou le courant marxiste, qui accuse l'école d'orienter les élèves selon leur origine sociale (Baudelot et Establet, 1971). Ces courants ont permis l'introduction de l'*ethos* utilitariste à l'école qui vise à répondre à des besoins sociaux et économiques en formant un travailleur qui s'intègre à la société et, surtout, au monde du travail (Gagné: 1999; Boutin et Julien, 2000). Selon ses pères Jeremy Bentham (1748-1832) et John Stuart Mill (1806-1873), l'utilitarisme se définit comme la recherche d'un moyen maximisant le bien-être ou le bonheur, ce qui introduit ici un caractère fondamentalement conséquentialiste, principalement par le travail comme mode d'intégration à la société.

Le chapitre consacré à l'enseignement de l'histoire se trouve aussi dans le deuxième tome. Abordant les structures pédagogiques du système scolaire, le second volume du deuxième tome est assez particulier, puisqu'il serait, selon Rocher, le résultat d'une initiative de Lapointe :

Cette partie-là du *Rapport Parent* sur les différentes matières n'était pas prévue. Ce n'était pas dans le plan que l'on s'était fait. [...] Je dois dire que l'on a suivi Jeanne Lapointe là-dedans. C'est elle qui nous a menés à faire ces différents chapitres, dont le chapitre sur l'histoire. Bon, pour le chapitre sur l'histoire – comme pour les autres chapitres – Jeanne Lapointe nous présentait une première esquisse, puis elle disait : « je vais l'écrire ».

Le chapitre XX de ce volume, qui porte sur la discipline historique, est fidèle à la philosophie développée dans le deuxième tome, celle d'un nouvel humanisme utilitaire tourné plus vers une formation pratique. Si les commissaires reconnaissent que l'histoire est susceptible de transmettre des leçons tirées des expériences de l'humanité et qu'elle possède une valeur d'érudition, nous sentons bien une ferme volonté de mettre de l'avant l'aspect pratique de cette formation. Cependant, cette formation pratique s'ancre surtout dans une promotion de l'histoire sociale et du développement d'un citoyen plus libéral, plus critique, un phénomène qui serait symptomatique, selon Moreau (2004), d'un nouvel idéal qui remplacerait le « citoyen-sujet », doté d'une mémoire faite de savoirs et de principes de conduite, par le « citoyen-participant » capable de construire lui-même des savoirs et des savoir-faire nécessaires au vivre-ensemble démocratique. Cette transformation s'accompagne d'ailleurs d'une critique sévère à l'endroit des programmes et des manuels en vigueur qui viseraient l'apologie de la nation et du catholicisme, plongerait ses racines dans un conservatisme et mettrait de l'avant une histoire nationale trompeuse, voire dangereuse : « L'histoire n'est pas pure succession d'événements, de guerres, de personnages, mais elle illustre aussi la volonté de progrès, le travail de l'homme pour dominer la matière et la nature et les forces économiques et sociales » (Commission Parent, 1964 : 145-146). Une telle perspective révèle d'ailleurs quelques écarts avec les idées prônées dans les différents mémoires déposés lors de la consultation.

Comment expliquer un tel écart? D'abord, rien ne nous indique que Jeanne Lapointe a utilisé les mémoires qui ont été soumis pour rédiger ce chapitre. Ses correspondances se trouvant dans le fonds de la commission Parent et dans son fonds d'archives personnel ne permettent d'ailleurs pas de savoir qui elle a consulté pour rédiger le chapitre portant sur l'enseignement de l'histoire. En entrevue, Rocher a toutefois souligné que :

Ce n'est pas nous [les autres commissaires] qui avons consulté, c'est vraiment elle! Elle a principalement consulté les historiens de Québec: Marcel Trudel, Fernand Grenier et Claude Galarneau. À mon avis, ce sont les trois historiens de Québec qu'elle a consultés. Elle habitait d'ailleurs Québec, Jeanne Lapointe, ce qui fait qu'on a – dans ce chapitre – le reflet de l'École de Québec du temps contre l'École de Montréal, parce qu'elle n'a pas consulté Maurice Séguin – à mon avis – ni Michel Brunet.

Les références se trouvant dans le chapitre vont dans le même sens. En effet, si nous n'y retrouvons pas de professeur de l'École de Montréal, le chapitre fait référence à deux professeurs de l'Université Laval, c'est-à-dire Grenier et Trudel.

« ÉCOLE DE MONTRÉAL » ET « ÉCOLE DE LAVAL »

Alors que l'œuvre de Lionel Groulx tournée sur la conservation de la *race* a dominé l'historiographie canadienne-française de la première moitié du xx^e siècle, deux écoles prennent de plus en plus d'importance au Québec à la fin des années 1950 et au cours des années 1960, c'est-à-dire l'École de Montréal et l'École de Laval (ou « de Québec »).

La première, formée principalement de Maurice Séguin, Michel Brunet et Guy Frégault, s'est développée surtout autour de l'idée que les Canadiens français forment une nation anormale depuis la Conquête, puisque démunie de son « agir-par-soi », c'est-à-dire d'une pleine possession de ses ressources économiques, politiques et culturelles. Cette école tend donc à voir la Nouvelle-France comme un âge d'or, c'est-à-dire comme la seule période où le peuple canadien-français marchait toujours dans les pas

de la normalité historique. Vivement préoccupés par la question nationale, ses artisans figurent parmi les premiers historiens du Québec à être véritablement formés – souvent hors des universités québécoises – à la profession historienne.

Face à cette dernière s'est érigée l'École de Laval, qui, à l'aide de méthodologies propres à l'histoire sociale et économique, a tenté de démontrer que les difficultés économiques des Canadiens français furent non pas le résultat de la Conquête, mais plutôt l'héritage de leur traditionalisme. Formée principalement de Marcel Trudel, Fernand Ouellet et Jean Hamelin, l'École de Laval fait du Régime anglais (1760-1867) son époque de prédilection, puisqu'elle cherche à démontrer le peu d'effets de la Conquête sur le commerce au Québec. Les tenants de cette approche sont formés à la profession historienne et sont très influencés par l'École des Annales, un courant historiographique fondé par Marc Bloch et Lucien Febvre durant l'entre-deux-guerres préconisant la construction d'une histoire « totale », ce qui les a menés souvent vers une historiographie dépassant la préoccupation nationale (Lemieux et Côté, 2014).

Les autres références sont l'historien et écrivain français Daniel Rops et le philosophe français Paul Ricœur. Enfin, une dernière source qui n'est pas mentionnée exerce aussi une grande influence sur l'orientation de l'enseignement de l'histoire en Occident à cette époque, soit un document de l'UNESCO intitulé *L'enseignement de l'histoire : conseils et suggestions*, publié après la Seconde Guerre mondiale. Ce document faisait la promotion d'une histoire pluraliste des civilisations et du développement de la méthode historique (Hill, 1953).

L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES DE 1967 ET DE 1970

Alors que les lois scolaires de 1841 définissaient le réseau scolaire au Canada-Est, elles confièrent au même moment aux commissions scolaires le soin d'élaborer les programmes d'études au niveau local. En 1869 toutefois, la Loi concernant les écoles d'industrie (projet de

loi 32) retire cette prérogative et la confie au Conseil de l'Instruction publique (Belzile, Gauthier et Tardif, 1993). À cette époque, l'élaboration de programmes est un processus simple et impliquant peu d'intervenants. Au tournant du siècle, cependant, apparaissent les programmes dits « catalogues » qui décrivent en détail le contenu des matières et les directives pédagogiques. C'est cette forme de programme qui prévaut jusqu'à la grande réforme des années 1960. À l'époque, chacun des comités confessionnels du Conseil de l'Instruction publique est chargé d'établir ses programmes. En ce qui a trait au Comité catholique, l'élaboration est confiée à une sous-commission des programmes, elle-même divisée en sous-comités disciplinaires. La création de la commission Parent en 1961 et l'établissement du MEQ en 1964 viennent toutefois rapidement instaurer une nouvelle structure d'élaboration.

Selon Arthur Tremblay (1989 : 193), une des principales préoccupations des commissaires et de Gérin-Lajoie était la mise en œuvre rapide du rapport. Dès 1964, le MEQ est créé et, l'année suivante, il publie son *Règlement n° 1* qui oriente l'admission, fixe à six ans le cours élémentaire et à cinq ans le cours secondaire, établit les groupes selon l'âge des élèves, définit les modalités de promotion du cours élémentaire au cours secondaire, précise les matières enseignées et instaure le système d'options (Audet, 1969). L'année suivante, le *Règlement n° 2* uniformise les examens et traite de fond en comble de leurs modalités. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, les recommandations 274 et 275 sont appliquées en 1966. La première propose de nommer, au MEQ, un organisateur de l'enseignement de l'histoire autorisé à s'entourer d'un comité consultatif de spécialistes. La seconde suggère que cet organisateur ait pour fonction de coordonner toutes les initiatives en ce domaine et de veiller à l'élaboration des programmes d'histoire. C'est aux travaux de ces premiers organisateurs du MEQ que nous nous intéresserons dans la prochaine partie.

Le programme de 1967

En 1964, sont créées les deux principales entités administratives de l'éducation au Québec, soit le MEQ et le Conseil supérieur

de l'éducation (CSE). La première est responsable de tout ce qui incombe à la gestion et à la prise de décision en matière d'éducation au Québec et la seconde a pour mandat de veiller au développement de l'éducation au Québec et de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à l'éducation. Alors que Gérin-Lajoie avait exigé une refonte complète des programmes, ce travail est d'abord confié à d'anciens cadres du Département de l'Instruction publique et à quelques recrues issues souvent des écoles normales, des collèges classiques ou de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) qui sont rassemblés dans la Direction générale des programmes et des examens. La direction de cette entité est alors confiée à Jean-Marie Joly, un collègue d'Arthur Tremblay de l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval (Grégoire, 1987). Toutefois, comme le soulignent les spécialistes des sciences de l'éducation Claude Lessard et Maurice Tardif (1996), de 1964 à 1969, les artisans de la réforme scolaire concentrent leurs énergies surtout sur la démocratisation et l'organisation des structures.

La formule adoptée en matière d'élaboration de programmes par la Direction générale des programmes et des examens, puis – lors de la réorganisation du MEQ en ordres d'enseignement en 1967 – par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire tranche considérablement avec celle du Département de l'Instruction publique. Alors que le Département de l'Instruction publique faisait généralement appel à des comités d'enseignants, la Direction générale des programmes et des examens engage plutôt, pour chaque discipline, un responsable unique. Ces responsables, qui reçoivent « pas mal carte blanche » selon Joly (cité dans Gagnon et Gould, 2001), rassemblent eux-mêmes leur comité d'élaboration formé principalement d'experts. Comme le rappelle l'historien Robert Gagnon (1996), les experts des services pédagogiques de la CECM, considérée à l'époque comme un « deuxième MEQ », jouent alors un rôle capital dans l'élaboration des nouveaux programmes et dans l'expérimentation de nouvelles méthodes pédagogiques.

D'après Joly, le recrutement des responsables disciplinaires a été réalisé avec minutie (Gagnon et Gould, 2001). Dans le cas du responsable du programme d'histoire, Denis Vaugois, l'intérêt est

d'abord venu de leur part. En entrevue, Vaugois nous a expliqué les circonstances entourant son recrutement :

Jacques Lacoursière et moi, nous nous sommes fait connaître avec le *Boréal express*. [...] Moi ça m'avait amené, avec Lacoursière, à un quiz télévisé qui s'appelait *Tous pour un* et j'avais gagné. C'était très populaire à l'époque. Il y avait trois émissions et, si l'on gagnait, on passait trois fois. Si l'on perdait, on ne revenait pas. Après ma deuxième émission, alors que j'avais gagné, le MEQ m'a appelé pour me dire : « On a un concours qui se termine pour les responsables d'enseignement des disciplines, pourquoi vous ne vous présenteriez pas ? » [...] On m'a donc proposé le poste de directeur de l'enseignement de l'histoire.

Il s'agissait à l'époque d'un poste très prestigieux, car il prévoyait une coordination verticale de la discipline, soit de la maternelle à l'université.

S'agissant de la première tâche de son mandat, Vaugois entreprend dès 1965 la rédaction des premiers documents ministériels consacrés à l'enseignement de l'histoire. Contrairement à ce qu'affirme Prud'homme (2007), qui se réfère à Moreau (2003), rien n'indique qu'il s'adjoit dès le départ des collaborateurs issus de son milieu, comme Micheline Dumont et Bruno Deshaies. Au contraire, en entrevue, ces derniers ont souligné qu'ils n'ont pas participé à la rédaction des documents produits sous la direction de Vaugois, Micheline Dumont étant en France à l'époque et Deshaies se consacrant surtout à l'enseignement et à la direction du Département d'histoire de l'École normale Jacques-Cartier. En préface du programme de 1967, Vaugois remercie néanmoins Deshaies de lui avoir permis d'utiliser ses travaux. En entrevue, Vaugois a particulièrement souligné la grande contribution d'Antonin Dupont, le conseiller pédagogique des sciences humaines à la CECM.

En fait, il semble y avoir eu confusion entre ce comité, affilié au MEQ, et un sous-comité consacré à l'histoire et à la géographie mis en place en 1959 par le Comité de régie du brevet « A ». Ce comité, qui devait d'emblée porter sur toutes les sciences humaines, mais qui fut rapidement scindé en un sous-comité histoire et un sous-comité géographie, avait été créé par le Département de l'Instruction publique à la demande des universités, car elles se montraient de plus

en plus soucieuses de contrôler et de vérifier la compétence des enseignants¹. Selon Micheline Dumont (2011), ce sous-comité d'histoire, auquel elle siégeait entre autres avec Vaugeois et Deshaies, formule les premières « théories » de la didactique de l'histoire au Québec et pose les prémisses des programmes de 1967 et 1970. Étant tous les trois issus du Département d'histoire de l'Université de Montréal, ils s'inspirent de l'enseignement de Guy Frégault, lui-même inspiré par les travaux des historiens français Marc Bloch et Henri-Irénée Marrou, entourant la réflexion sur la discipline historique, l'évolution des méthodes et l'importance des documents.

LA RÉVOLUTION DE BLOCH ET FEBVRE

Pendant longtemps, l'histoire nationale se veut une véritable « généalogie de [la] nation » et est transmise aux jeunes générations au moyen de l'école (Nora, 1992). L'adhésion à cette conception de l'histoire et à son enseignement s'estompe toutefois dans la première moitié du xx^e siècle, sous l'influence des historiens Marc Bloch et Lucien Febvre qui l'associent à l'exacerbation des nationalismes ayant conduit aux deux guerres mondiales (Carbonnel et Walch, 1994). Ils tenteront donc de procéder à une réorientation épistémologique, méthodologique et historiographique en provoquant l'éclatement des sujets d'études et des sources, une révolution qui conduira à la naissance de l'École des Annales (Prost, 1996).

À la suite de cette révolution épistémologique entamée par Bloch et Febvre, la curiosité des historiens n'a plus de bornes : la « nouvelle histoire » s'intéresse à tous les sujets et aux groupes exclus de la « grande histoire » (Dumont, 2014). Ils disqualifient alors l'évènement comme élément moteur du changement. Ils favorisent également une histoire socioéconomique basée sur l'« histoire-problème » et ils cherchent à dégager les grandes forces et les grandes tendances qui conditionnent l'évolution de la société dans toutes ses dimensions (Braudel, 1969). Ainsi, l'histoire est de plus en plus comprise comme une discipline

1. Correspondance : Micheline Dumont à Paul-Émile Drolet, 19/12/1962.

permettant de répondre aux problèmes du présent en recherchant les traces du passé, un passé faisant l'objet d'une construction et d'une représentation (Marrou, 1964).

En entrevue, Micheline Dumont nous a mentionné que l'essentiel des discussions menées par ce comité a été rassemblé par Vaugois autour d'un document d'interprétation de l'histoire qui circulait beaucoup dans les écoles. Ce document, que nous n'avons pas réussi à repérer, serait à la base des travaux menés par Vaugois au MEQ au cours des années 1960. C'est aussi ce qu'a soutenu Allard en entrevue pour qui les documents présentés par l'équipe de Vaugois sont un « amalgame de différents documents de travail ou de préparation de cours ». Enfin, Vaugois n'a pas souvenir de s'être inspiré du *Rapport Parent* pour mener ses travaux. À son avis, le *Rapport Parent* n'a pas eu d'influence sur les nouveaux programmes et a servi surtout à justifier la création du MEQ et à modifier le rôle joué par les Églises en éducation.

Vaugois s'entoure tout de même de quelques experts pour mener ses travaux. En entrevue, il s'est rappelé avoir consulté « à peu près tout le monde », c'est-à-dire des professeurs d'universités anglophones (Terry Copp), de Montréal (Maurice Séguin, Jean Blain et Jean-Pierre Wallot) et de Laval (Yves Roby, Jean Hamelin, Pierre Savard et Konrad Fillion). Dans une entrevue qu'il a livrée à Moreau (2003), il a aussi mentionné avoir consulté des enseignants et des responsables de l'enseignement de l'histoire dans les différentes commissions scolaires. Vaugois se rappelle toutefois avoir eu une préférence pour les professeurs de l'École normale Ville-Marie, tels que Jacques Archambault, André Lefebvre ou Michel Allard, lesquels se montraient très dynamiques. C'est d'ailleurs autour de ce noyau de Ville-Marie que va se développer au cours de ces années le Groupe de recherche sur la didactique de l'histoire qui va publier une dizaine de numéros chez Boréal, puis chez Guérin, de la fin des années 1960 jusqu'au début des années 1980. Les recherches de ce groupe se fondent surtout sur les travaux de Lefebvre qui lui-même s'appuyait sur Bloch, Marrou et, surtout, Séguin (Allard et Bouvier,

2009). Enfin, Vaugeois a souvenir d'avoir assumé lui-même la rédaction des documents présentés sous sa direction.

Vaugeois occupe ce poste un peu moins de deux ans. Comme plusieurs de ses collègues, il quitte le MEQ à la suite de sa restructuration de 1967. Néanmoins, c'est sous sa direction qu'est élaboré le programme intitulé *La civilisation française et catholique au Canada*, un guide pédagogique mieux connu sous le nom de *Document C* (le programme de 1967).

BRIBES D'ENTREVUE AVEC DENIS VAUGEOIS

Olivier Lemieux: En fin de compte, ces comités ont mené à la rédaction des différents programmes, dont le programme de 1967 ou, encore, le *Document C*?

Denis Vaugeois: Oui! Le fameux *Document C*, mais c'est drôle pareil parce qu'il y a un A, un B, un C et un D, mais les gens se souviennent juste du *Document C*. Le *Document C*, il a existé longtemps, mais c'était un document provisoire parce qu'il fallait proposer quelque chose. Les programmes avaient été abolis et les nouveaux ne pouvaient pas se fabriquer en criant lapin. Donc le *Document C*, autant que je me souviens, c'était thématique. D'ailleurs, son titre était *La civilisation française et catholique*. Vois-tu, encore, il y a un refus des frontières: *La civilisation française et catholique en Amérique*, ça nous ramenait à un groupe humain. C'est la même idée. Un groupe humain qui était caractérisé par la civilisation française et catholique.

Lorsque Vaugeois démissionne en décembre 1967, il est remplacé dès janvier 1968 par la didacticienne Huguette Dussault, que nous retrouvons parfois sous le nom d'Huguette Dussault-Dumas, reconnue entre autres à l'époque pour avoir signé, aux côtés de l'historien Pierre Savard, une série de manuels d'histoire occidentale et pour avoir participé à l'élaboration du programme de 1967 (Dumont, 2011). Cette dernière obtient toutefois très rapidement un poste de

professeure, si bien qu'elle laisse vacant son poste au MEQ dès août 1968.

Au moment où le poste se libère, Deshaies soumet sa candidature. Les responsabilités entourant ce poste ont cependant connu, déjà à ce moment, d'importants changements. En effet, l'idée d'une coordination verticale prônée par le *Rapport Parent* est abandonnée, le poste n'ayant plus autorité sur la discipline historique de la maternelle à l'université, mais sur l'ensemble des sciences humaines au primaire et au secondaire, en matière d'élaboration de programmes et d'examens, d'approbation de manuels, de communications avec les commissions scolaires et d'orientation de la formation des maîtres et de la recherche en pédagogie et en didactique.

Le programme de 1970

C'est en 1970 que Deshaies remplace Dussault en tant que responsable des programmes de sciences de l'homme, un poste qu'il occupe jusqu'en 1977. C'est sous sa direction que vont paraître une multitude de programmes. Ceux qui sont présentés sous la direction de Deshaies permettront d'implanter des cours de sciences humaines au primaire, de la première à la sixième année, des cours d'initiation à la géographie et à l'histoire en première et en deuxième secondaire et des cours de méthodologie de la géographie et de l'histoire dans un contexte national en troisième et en quatrième secondaire. C'est aussi sous sa direction que se développe le cours d'économie en cinquième secondaire, un cours parrainé principalement par le sociologue de l'éducation Yves Lenoir, son agent de développement pédagogique.

Pour mener à bien son mandat, Deshaies met en place une structure plus imposante que celles de ses prédécesseurs. Elle regroupe au premier rang des agents de développement pédagogique. Un compte rendu d'une réunion provinciale d'un certain nombre de coordonnateurs et chefs de groupe en histoire et géographie datant du 29 mai 1970 annonce également la création de cinq comités, dont un comité de sciences humaines au secondaire et un comité d'histoire. D'une part, le Comité des sciences humaines au secondaire se veut consultatif, car Deshaies s'engage à lui soumettre les documents qui

favoriseront la participation, et représentatif, puisque ses membres représenteront les associations francophones et anglophones de professeurs de géographie et d'histoire du Québec, ainsi qu'un certain nombre de coordonnateurs et de professeurs du secondaire. D'autre part, le Comité d'histoire s'avère une équipe de travail rassemblant des « spécialistes-consultants » travaillant sur le même problème et mettant en commun leurs efforts individuels. Cette nouvelle structure complexifie et alourdit considérablement l'élaboration des programmes, mais la démocratise également, malgré le fait que Deshaies assume toujours la direction des comités et nomme à sa guise les membres.

Alors que Deshaies met en place cette nouvelle structure, il orchestre aussi l'élaboration du *Plan d'études* 625, c'est-à-dire le programme de 1970. En fait, dès octobre 1969, la circulaire de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire avait souligné un problème d'incohérence entre les programmes d'histoire de quatrième secondaire, car trois programmes se côtoyaient selon le système francophone, anglophone protestant ou anglophone catholique. Pour clarifier la situation, un groupe de spécialistes-consultants a été chargé de discuter des problèmes de l'enseignement des sciences humaines (communiqué de Deshaies, 1971). Une des conséquences majeures du travail de ce comité a été la publication par la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, le 13 avril 1970, d'une circulaire portant sur le réaménagement de l'horaire dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire au secondaire. C'est alors que des professeurs du secondaire et de l'université ont été engagés par le MEQ pour réfléchir aux orientations de ce plan d'études dont l'objectif était de présenter un document surclassant les programmes existants en obligeant les enseignants à les abandonner, puisque les examens seraient élaborés en vertu de ce plan. Ce dernier devait aussi servir de canevas à l'élaboration du prochain programme.

D'après le compte rendu d'une rencontre tenue le 8 avril 1970, le comité d'élaboration du programme de 1970 était formé de deux enseignants en prêt de services. Ces derniers avaient le mandat d'élaborer un plan d'études abandonnant l'approche par thème – une approche privilégiée par le programme de 1967 – et

mettant de l'avant une approche par période et par problème. Selon Jacques Désautels, qui était alors membre du comité consultatif, les travaux de ce comité d'élaboration étaient régulièrement soumis aux membres du comité consultatif qui étaient alors invités à commenter les documents de travail. En entrevue, Micheline Dumont garde le même souvenir de collégialité, elle qui siégeait au comité consultatif consacré au primaire.

Si la structure consultative est beaucoup plus développée sous Deshaies que sous Vaugeois, les individus et les groupes ne siégeant pas aux comités ne sont pas vraiment sollicités. Aussi, Deshaies a affirmé en entrevue ne pas s'être inspiré du *Rapport Parent*, du programme de 1967 ou du rapport Angers pour élaborer le programme de 1970.

LE RAPPORT ANGERS (1971)

Piloté par Pierre Angers, éminent philosophe de l'éducation, membre fondateur du CSE (1964-1972) et président de la Commission de l'enseignement supérieur (1965-1968), ce quatrième rapport du CSE – qui se veut une réponse au *Rapport Parent* et aux réformes entreprises dans les années 1960 – figure parmi les documents ayant le plus marqué l'imaginaire québécois en matière d'éducation : « Ce rapport nous invite à une réflexion sur les fondements mêmes du système d'éducation, sur les buts qu'il doit se fixer et qui ne sont souvent pas généralement intériorisés comme tels : l'épanouissement le plus naturel de la personne humaine, sa participation la plus complète à sa formation et le bien-être que celle-ci peut lui procurer » (CSE, 1971, p. ix).

En préface, il est toutefois souligné que le plan d'études « ne constitue pas un nouveau programme, mais une synthèse des éléments d'histoire du Canada qui se retrouvent dans les documents officiels » (MEQ, 1970 : 3) et, dans un compte rendu d'une réunion provinciale tenue le 29 mai 1970 réunissant des coordonnateurs et des chefs de groupe en histoire et géographie, Deshaies affirme

s'inspirer du programme de 1967 pour élaborer le programme de 1970. Enfin, un peu comme Vaugeois, Deshaies se rappelle surtout avoir utilisé – pour l'élaboration – les notes qu'il avait accumulées lorsqu'il enseignait à l'école normale, auxquelles il faut ajouter l'influence des travaux de Lefebvre, du guide méthodologique de Gilbert J. Garraghan (1946) et de quelques rencontres marquantes, comme celle avec le biologiste, généticien et vulgarisateur scientifique français Albert Jacquard.

Lorsque le programme de 1970 est prêt à être mis en œuvre, Deshaies engage Désautels comme agent de développement pédagogique pour en assurer l'implantation. En entrevue, Désautels se rappelle l'amateurisme entourant la mise en place de cette nouvelle fonction :

On a engagé des agents de développement pédagogique dans plusieurs domaines, dont l'enseignement de l'histoire, et c'est là que Bruno [Deshaies], comme j'étais au comité consultatif depuis une couple d'années et que je faisais également la rédaction et la correction d'examens, m'a demandé de devenir agent de développement pédagogique. Alors, je suis devenu agent de développement pédagogique. C'était tellement nouveau et un peu amateur que je n'avais pas de bureau. Je travaillais de chez moi, j'habitais à Saint-Jean et j'avais tout le Québec à couvrir, pas de secrétariat, pas de téléphone, pas rien... J'avais le téléphone chez nous, évidemment, mais je n'avais aucune aide technique, de matériels. C'était vraiment... J'étais ma secrétaire. [...] On avait créé un poste et j'ai dit : « Ça consiste en quoi ? » On m'a dit : « C'est toi qui vas le faire... ce que tu vas faire, ça va être ça le poste. »

Enfin, Désautels n'occupe ce poste qu'une seule année et est bientôt remplacé par Gilles Berger.

Si les travaux des comités consultatifs – auxquels siégeaient entre autres en 1971 le conseiller pédagogique Antonin Dupont et le président de la SPHQ, Yves Tremblay – se poursuivent au début des années 1970, entretemps Berger établit avec Deshaies une importante structure de consultation ascendante, c'est-à-dire les comités régionaux d'information. Ces comités visent, selon Deshaies, à faire « remonter vers le haut les points de vue » des enseignants. En entrevue, Jacques Robitaille, qui est à l'époque enseignant, se rappelle

cet épisode de grande démocratie: «Bruno Deshaies était un des premiers qui essayait de consulter, au moins informellement, des enseignants. À l'époque, le ministère réfléchissait dans son coin, ce qui fait que les enseignants souvent manifestaient parce que les contenus ne leur convenaient pas du tout».

APPROCHES DESCENDANTES ET LES APPROCHES ASCENDANTES

De nombreuses critiques ont été formulées depuis les années 1970 à l'endroit des approches de mise en œuvre dites descendantes (*top down*). Comme le souligne Carpentier (2012: 17), «l'élément central de ces reproches fait référence au fait que privilégier la perspective des décideurs entraîne une négligence des autres acteurs, les exécutants, qui interprètent, facilitent, modifient ou contrecarrent la politique». Ainsi, les chercheurs se sont mis à la recherche des facteurs qui conduisent à une mise en œuvre réussie, les amenant par le fait même à découvrir l'importance de reconnaître le rôle prépondérant joué par les cultures et les institutions locales ainsi que par leurs acteurs. C'est de cette façon que sont apparues, à la fin des années 1970, les approches dites ascendantes (*bottom up*), lesquelles invitent les instances centrales à déterminer – de concert avec les instances intermédiaires et locales – les objectifs d'une réforme et à offrir aux acteurs locaux les ressources et la flexibilité nécessaires pour les atteindre.

Entre 1972 et 1974, Berger dresse le programme d'histoire de deuxième secondaire. Le programme d'histoire générale de deuxième secondaire (HIS-210) est alors remplacé par un programme d'initiation à l'histoire s'inspirant des approches des didacticiens André Lefebvre et Roger Saucier qui amène l'élève vers le passé à partir du présent et de l'histoire locale. Au cours de cette période, ce seraient principalement les agents de développement pédagogique qui tenaient la plume, bien que Deshaies assurait un suivi très serré. Dans un procès-verbal d'une réunion de la SPHQ tenue le 25 avril 1972,

Berger annonce que le programme faisant suite au *Plan d'études 625* est prévu pour 1975 et, dans un document de travail échangé entre Bruno Deshaies et Pierre Savoie quelques mois plus tôt, nous apprenons que ce programme sera tourné vers le rôle politique que doivent jouer les futurs citoyens : « Il ne faudrait pas perdre de vue que le but du cours n'est pas de former des historiens, mais des citoyens éclairés qui pourront prendre, plus tard, des décisions politiques raisonnées ». Ce programme ne verra toutefois jamais le jour.

Enfin, si les structures et les méthodes d'élaboration de programme s'avèrent de plus en plus lourdes et complexes, nous devons noter qu'elles sont également de plus en plus démocratiques. En effet, nous constatons une croissance importante du souci de représentativité des acteurs prenant part au processus d'élaboration ou de consultation. Dans une lettre adressée à Yves Tremblay datée du 1^{er} mai 1972, Deshaies décrit en détail cette structure. Il dénombre : 1) huit comités d'information ; 2) le Comité des sciences humaines au secondaire ; 3) le Comité québécois d'histoire composé d'enseignants de toutes les communautés ; 4) les enseignants qui travaillent à forfait pour le MEQ ; 5) les sept agents de développement pédagogique qui sont choisis par concours publics et qui informent, écoutent, transmettent et font leurs recommandations au MEQ. Avant qu'un document soit approuvé, il doit passer par le comité de travail, les spécialistes, le responsable disciplinaire, le directeur du Service des programmes, le directeur général de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, le bureau des sous-ministres et les conseils confessionnels du CSE (Gagnon, 1996). Bref, ce regard porté sur l'évolution de l'élaboration des programmes d'histoire au cours de notre première période dévoile une démocratisation, une complexification et un alourdissement significatifs des structures entourant l'élaboration des programmes.

Les idées au cœur du *Rapport Parent*, du programme de 1967 et du programme de 1970

Selon Gagnon et Gould (2001), nous n'observons pas de changements profonds apportés aux programmes au cours des années 1960, sinon une adaptation des programmes existants – les

programmes-catalogues des années 1950 – à la nouvelle structure de l'enseignement et une légère adaptation des contenus. D'après Joly, l'objectif était ultimement de les transformer en programmes-cadres, une façon de faire qui était en phase avec l'air du temps et avec ce qui se faisait aux États-Unis, au Canada anglais, puis en France après Mai 68. Contrairement aux programmes-catalogues, les programmes-cadres ne fixent que les grandes orientations d'un cours et autorisent plus de souplesse quant aux contenus (Gagnon et Gould, 2001). Or, selon Allard, par le caractère innovant et la grande liberté qu'il laissait aux enseignants d'histoire, le programme de 1967 précédait en quelque sorte les programmes-cadres, car il laissait à chaque enseignant le soin « d'aborder le contenu comme il le voulait par des stratégies et des moyens d'enseignement qui convenaient le mieux à lui-même ainsi qu'à ses élèves ». Autrement dit, il était indicatif et non pas prescriptif. Étant donné la faible place qu'occupe l'histoire nationale dans la maquette-horaire du secondaire, le programme de 1967 ne se voulait en rien un programme obligatoire que les enseignants doivent suivre fidèlement. Il ne se voulait pas non plus permanent. Il s'agissait, en fait, d'un guide de transition.

Les premières pages du programme de 1967 nous permettent de cerner les idées qui ont guidé ses concepteurs. D'emblée, le programme de 1967 s'inquiète quelque peu des débordements que peut causer l'approche par connaissance : « le cours d'histoire n'a pas pour but de donner d'abord des connaissances – et si c'était possible toutes les connaissances –, mais bien d'éveiller au langage et au sens historiques. Demain l'individu devra être capable de choisir ses lectures et d'en profiter. On a souvent répété que le bon étudiant en histoire se reconnaît à ce qu'il sait lire le journal » (MEQ, 1967 : II). Sur ce point, il se rapproche assez des aspirations du *Rapport Parent* voulant développer un « citoyen-participant » critique plutôt qu'un « citoyen-sujet » (Moreau, 2004). Prévoyant beaucoup de temps en classe pour la participation des élèves et l'acquisition d'une grande autonomie, nous pouvons estimer que le programme de 1967 préconise une approche pédagogique centrée sur l'élève. Cette perspective semble d'ailleurs assez compatible avec l'influence qu'exerce la

pensée de Séguin sur l'agir-par-soi et son application, par Lefebvre, dans le domaine didactique. Enfin, sur le plan historiographique, le programme de 1967 se situe au carrefour de l'histoire nationale et de l'histoire sociale.

La facture du programme de 1970 est pour sa part beaucoup plus près de celle d'un programme-cadre. Du coup, le caractère très souple et peu orientant du programme permet plus difficilement de distinguer les idées qui ont guidé ses concepteurs. En matière pédagogique, le programme de 1970 donne très peu d'indications, sinon que le maître est entièrement libre d'utiliser les approches qu'il considère comme les plus appropriées. Chacun des chapitres s'accompagne toutefois de notes pédagogiques qui ne laissent pas transparaître de perspective particulièrement centrée sur l'élève. Aussi, le document est assez évasif sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. Il mentionne toutefois attacher une grande importance à la méthode et, surtout, aux événements : « comme pour toutes les autres histoires, l'histoire du Canada doit se fonder sur les événements qui ont été vécus par des hommes en chair et en os. Or l'évènement historique n'est pas seulement un fait simple, daté, localisé et circonstancié [...], il est aussi une durée sociale à la fois profonde et complexe » (MEQ, 1970 : 4). Bref, comme le programme de 1967, le programme de 1970 semble à cheval entre une histoire nationale et une histoire sociale.

Si le *Rapport Parent* dénonçait le nationalisme traditionaliste des programmes précédents, le programme de 1967 et le programme de 1970 sont plutôt muets sur ce point. Cette absence d'une visée nationaliste marque malgré tout un changement important en comparaison des programmes précédents dont les leçons visaient toujours « à illustrer le miracle de la survivance et de rayonnement de notre peuple, en même temps qu'à cultiver un patriotisme sain, fort, sympathique, conquérant » (Département de l'Instruction publique, 1960 : 193). Bref, s'il existe quelques écarts, les trois documents sont relativement compatibles, même si Vaugeois et Deshaies ont affirmé ne pas avoir utilisé le chapitre XX du deuxième tome du *Rapport Parent* pour rédiger leurs programmes. Selon Vaugeois, ces trois documents étaient après tout dans l'air du temps.

LA RÉCEPTION DU *RAPPORT PARENT* ET DES PROGRAMMES DE 1967 ET DE 1970

Selon Arthur Tremblay (1989), les propositions du *Rapport Parent* font souvent la manchette au cours des années 1960. Les réactions entourant le chapitre XX du volume III sont toutefois assez variées. D'après Rocher, parmi les plus sévères critiques s'inscrivent celles des intellectuels traditionalistes – rassemblés en grande partie autour de l'*Action nationale* – et des historiens de l'École de Montréal. Les premiers reprochaient au chapitre de ne pas être assez nationaliste et d'être trop influencé par les États-Unis, les seconds d'être le pur fruit de l'École de Québec. La recommandation d'offrir un seul programme pour toutes les communautés culturelles et confessionnelles du Québec ne fait pas non plus consensus, comme l'illustre ce passage tiré d'un texte de Michel Brunet (1965 : 7-8) : « En proposant un seul programme d'histoire, les auteurs du *Rapport Parent* se sont faussement imaginé que la population québécoise ne formait qu'une seule collectivité, partageant le même héritage culturel ». Malgré ces quelques critiques, le rapport n'a pas suscité de vives réactions chez les principaux concernés, c'est-à-dire les enseignants, lesquels se rassemblent depuis 1962 autour de la Société des professeurs d'histoire.

LA CRÉATION DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET LES RÉACTIONS ENTOURANT LE *RAPPORT PARENT* ET LE PROGRAMME DE 1967

L'idée de fonder une association regroupant les enseignants d'une même discipline apparaît comme le résultat logique du processus de massification et de laïcisation de l'éducation et de la profession enseignante au cours des années 1950 (Dumont, 1977). Dès 1959, les professeurs de mathématiques se dotent d'une association devant défendre leurs idées et leurs intérêts. Au début des années 1960, Pierre Savard – alors secrétaire de l'Institut d'histoire de l'Université Laval – s'inspire de cette association de mathématique, ainsi

que d'associations françaises du même genre, pour mettre sur pied une société consacrée à l'enseignement de l'histoire. C'est ainsi que se rassemblent, le 20 octobre 1962, à Québec, les fondateurs de la Société des professeurs d'histoire. Cette réunion est alors présidée par Marcel Trudel, dont la présence ajoute au sérieux de l'entreprise. Nous y retrouvons également près de quarante participants, diplômés en histoire pour la plupart (Dumont, 1977). Au cours de cette réunion, la Société des professeurs d'histoire se dote d'une constitution qui prévoit une assemblée et un congrès annuels, ainsi que l'élection bisannuelle d'un bureau de direction, lequel a pour mandat de tenir les membres au fait du mouvement de la science historique et d'aider à l'amélioration des techniques de l'enseignement.

D'après nos recherches, aucun document ne laisse présager que les membres de la commission Parent ont consulté la Société des professeurs d'histoire. Par le fait même, nous pourrions d'emblée nous étonner de l'assentiment de celle-ci à l'égard du chapitre XX. Cet assentiment s'explique cependant par plusieurs facteurs. D'abord, une des principales recommandations de ce chapitre veut que l'enseignement de l'histoire soit désormais livré, au Québec, par des spécialistes de cette discipline. Or, comme l'a souligné Allard en entrevue, une des grandes missions de la Société des professeurs d'histoire était de faire reconnaître que l'enseignant d'histoire exerçait une profession, au même titre qu'un enseignant de français, de mathématiques ou de religion. En ce sens, le *Rapport Parent* sert plutôt bien les intérêts de la jeune association. De plus, comme l'a rappelé Micheline Dumont (1977), au cours des premières années de son existence, la Société des professeurs d'histoire s'apparente davantage à une amicale de l'Institut d'histoire de l'Université Laval qu'à une véritable société nationale. Ainsi, nous ne devons probablement pas nous étonner que cette amicale de l'Université Laval réagisse plutôt bien à ce chapitre qui véhicule une conception empreinte de l'École de Québec. Autrement dit, ces acteurs appartiennent tous, à peu près, à la même communauté épistémique.

UNE « COMMUNAUTÉ ÉPISTÉMIQUE » ?

Le concept de « communauté épistémique » fait référence à un groupe réuni autour de la production, la diffusion et la mobilisation de connaissances. Une communauté épistémique peut donc être comprise comme une communauté de travail pour laquelle les critères épistémiques – axés sur le partage de connaissances et de compréhensions intersubjectives, de manières de raisonner et de valeurs communes – priment sur les autres, par exemple les idées politiques ou les intérêts corporatistes. La communauté épistémique possède en ce sens un caractère éminemment politique, puisque son développement et sa pérennité dépendent en grande partie de sa crédibilité, de son influence et de sa capacité à se représenter efficacement auprès des autorités publiques (Meyer et Molyneux-Hodgson, 2011).

En 1964 et en 1965, des excursions à Trois-Rivières et à Montréal permettent à la Société des professeurs d'histoire de recruter de nouveaux membres. Le recrutement est fructueux, car la société rassemble bientôt plus de 400 membres. Le 22 octobre 1966, deux sections sont créées, celle de Montréal et celle de Québec. C'est à cette occasion qu'elle ajoute à son nom les mots « du Québec » pour devenir la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). En entrevue, Allard – qui est alors étudiant – s'est souvenu en détail de la tenue de cette première assemblée à Montréal :

Lors d'un cours, Michel Brunet, le directeur du département, nous informe que, le samedi suivant, une société des professeurs d'histoire, fondée à Québec par Pierre Savard et Marcel Trudel, tiendrait une réunion à Montréal. Il nous incite fortement à y participer. [...] René Durocher, qui à ce moment-là siégeait à l'exécutif de la société, présidait l'assemblée et nous explique que la Société des professeurs d'histoire veut établir une section à Montréal. Après avoir discuté de la nécessité, des buts et de l'organisation de ladite société, l'élection des membres d'un exécutif de la section de Montréal a lieu. Le père Giguère s.j. est élu président, je deviens vice-président, Pierre Savoie, Philippe Fontaine et Margot Bourque complètent l'exécutif.

Dès son élection, Giguère fait preuve d'une énergie hors du commun pour promouvoir l'enseignement de l'histoire et sa section. Il associe la SPHQ-Montréal à de multiples groupes, comme l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (Acfas), l'Institut d'histoire de l'Amérique française (IHAF) ou la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Il réclame à tout un chacun du matériel didactique pour ses membres, participe activement à l'Expo 67, met en place des journées d'étude et crée plusieurs comités pour mener à bien ses projets (Dumont, 1977). Toutefois, son caractère autoritaire et son ton très critique envers le MEQ détonnent avec l'attitude adoptée jusque-là par la SPHQ-Québec et lui mettent à dos son exécutif et la section de Québec.

Si Denis Vaugois et son équipe consultent des enseignants et des spécialistes de l'enseignement de l'histoire lorsqu'ils élaborent les premiers documents ministériels, ils ne collaborent pas vraiment avec la SPHQ. Un compte rendu d'une réunion du Conseil général de la SPHQ tenue le 28 janvier 1968 à laquelle est invité Vaugois laisse penser que cette faible collaboration n'est pas due à son équipe, mais aux dirigeants de la SPHQ. Dans ce compte rendu, Vaugois déplore que, malgré ses invitations, l'exécutif de la SPHQ craigne de collaborer avec le MEQ, ce à quoi Giguère répond qu'il ne collaborera que s'il reçoit des propositions concrètes. Nous sentons bien ici la résistance de la part des dirigeants de la SPHQ à se lier de trop près aux autorités publiques. Néanmoins, l'accueil réservé au programme de 1967 par la SPHQ est plutôt positif, comme le démontre entre autres un compte rendu d'une réunion des coordonnateurs de l'enseignement de l'histoire tenue le 3 mai 1967 à l'École normale Laval, lesquels déplorent surtout le manque de ressources qui accompagnent le nouveau programme.

Malgré l'optimisme qui entoure le programme de 1967, cette période est généralement une période de désillusion. D'abord, la crise entourant l'informatisation des examens « objectifs » en 1965 a jeté un froid sur l'ensemble de l'entreprise de réforme et, surtout, sur le jeune MEQ. Dans un article intitulé « Le scandale des examens recommencera-t-il cette année? », Lysianne Gagnon (1966) revient sur ces événements.

EXTRAIT DE L'ARTICLE DE GAGNON (1966 : 1-5)

Il y a en ce moment à peu près 385 hommes et femmes qui ont la tâche de voir au fonctionnement du système d'examen. Et qui sont aidés pour ce faire par le grand outil des sociétés modernes : la machine. Le cerveau électronique dont on a tant médité l'été dernier (nous y reviendrons tout à l'heure). Grosso modo, les humains et la machine se partagent ainsi le travail, les uns surveillant l'autre : les premiers rédigent les questionnaires et le corrigent : la seconde ordonne les résultats. Mais à tous les stades ou presque (sauf lorsqu'il s'agit de préparer les questionnaires), la machine intervient par le biais, pour accélérer les opérations. [...]

Mais toutes ces innovations [...] ne font pas oublier que, l'été dernier, les élèves qui terminaient le cours secondaire n'ont pas eu leurs résultats avant la date limite des inscriptions à l'université, que certains ont reçu trois certificats, d'autres pas du tout, d'autres encore celui du voisin. C'est un euphémisme que de dire qu'il y a eu du mélange au ministère, quand vint le temps de la correction, de la compilation et de la distribution des notes. Pour expliquer ces erreurs, il faut savoir d'abord que c'était la première fois dans toute l'histoire du Québec que l'on élaborait des examens de type objectif et que l'on se servait de procédés mécanographiques. [...]

Faute d'expérience, il a fallu plus de temps pour préparer les questionnaires de type objectif. Ces retards donnèrent lieu (comme la bombe atomique : une réaction en chaîne) à des erreurs dans le questionnaire. Passe encore pour certaines fautes d'orthographe, certaines coquilles. Pour les erreurs dans les clés de correction, qui furent rapidement décelées par les professeurs. Mais les élèves firent les frais de fautes plus graves : erreurs dans la formulation des questions, données incomplètes ou fautives, etc.

Cette baisse d'enthousiasme est également palpable du côté de la SPHQ dont l'état est de plus en plus léthargique, ce qui entraîne une interruption des liens entre les deux sections, une baisse considérable

du nombre de membres et la perte de sa crédibilité envers ses interlocuteurs (Allard, 2010). C'est donc dans ce vaste contexte de désillusion à l'endroit du nouvel appareil scolaire qu'apparaît le programme de 1970.

Le programme de 1970 et les grands mouvements de contestations

Selon Gilles Berger, plusieurs forces entourant l'enseignement de l'histoire se côtoient ou s'affrontent au Québec au début des années 1970.

Nous trouvons d'abord un groupe de didacticiens et d'enseignants réunis autour de Roger Saucier au sein de l'Association des professeurs d'histoire locale, une association faisant la promotion d'un enseignement de l'histoire partant d'abord et avant tout de ce qui entoure l'élève. À l'autre bout du spectre, il y a les tenants de l'approche inductive, diachronique et thématique. S'inspirant fortement de travaux de didacticiens belges, ce groupe – mené principalement par Dussault et Laville – est réuni autour de la maison d'édition Centre éducatif et culturel (CEC). Une dernière force se situe du côté de Lefebvre et du Groupe de recherche sur la didactique de l'histoire, un groupe rassemblant entre autres André Lefebvre, Michel Allard, Jacques Archambault, Gilbert Vaillancourt ou Geneviève Racette. Ces derniers sont pour la plupart d'anciens étudiants d'histoire de l'Université de Montréal ayant enseigné dans une école normale de la métropole avant de se retrouver dans le corps professoral de l'UQAM, un parcours suivant d'assez près ceux de Vaugeois et Deshaies avant leur arrivée au MEQ, lesquels appartiennent surtout à cette communauté épistémique. D'ailleurs, les quelques rares chercheurs que Deshaies consulte pour le programme de 1970 appartiennent à ce dernier groupe. Pour sa part, Berger collabore de très près avec Saucier pour élaborer le programme d'histoire locale de deuxième secondaire.

C'est dans le contexte exacerbé de la crise d'Octobre que le programme de 1970 est mis en circulation dans les écoles québécoises. Dès lors, il est extrêmement mal accueilli. En fait, Yves Tremblay, le président de la SPHQ-Québec, épaulé par Laville et

Dussault, provoque la controverse en faisant publier, dans l'édition du 3 février 1971 du quotidien *Le Soleil*, un communiqué accusant le programme d'être rétroactif, rétrograde, arbitraire et parachuté.

REPRODUCTION DU COMMUNIQUÉ DE LA SPHQ-QUÉBEC (1971)

Le nouveau programme d'histoire du Canada du cours secondaire que le Ministère de l'Éducation vient de rendre public tient-il compte des recommandations des professeurs ? Convaincue que non, la Société des professeurs d'histoire (Québec) dénonce le caractère rétroactif, rétrograde, arbitraire et parachuté du programme.

À la vive surprise de tous les intéressés, le plan d'études H-41 est antidaté de septembre 1970, bien qu'il ne soit sorti des presses que le 26 novembre 1970 ce qui veut dire qu'à toute fin pratique la plupart des professeurs ne l'ont pas eu avant le début du second semestre.

Pourtant, le Ministère de l'Éducation annonce, dans une circulaire datée du 13 novembre 1970, que l'examen de juin 1971 sera conçu en fonction de ce « plan d'études ».

Cette rétroactivité est d'autant plus grave que ce que le Ministère camoufle sous le titre de « plan d'études » est en réalité un tout nouveau programme. Il suffit de comparer les tables de matières de l'un et de l'autre pour voir qu'un plan d'études dorénavant événementiel est sans rapport aucun avec l'étude thématique d'une civilisation. Un tel changement exige des professeurs une réorganisation profonde de leur enseignement qui elle, ne peut s'improviser, encore moins être rétroactive !

Il faut en outre déplorer que la division des programmes, déjà lamentablement sous-équipée, engage le peu d'énergie dont elle dispose à remodeler les programmes d'avant-hier pour les écoles d'aujourd'hui et de demain. Le nouveau programme qu'elle impose s'obstine aveuglément à perpétuer l'histoire politico-bourgeoise proposée depuis des générations à la mémoire patiente des écoliers.

Histoire d'adulte, l'élève en est délibérément exclu : l'objectif capital de formation intellectuelle et sociale par l'histoire n'y est pas autre chose qu'un vœu pieux. Histoire que l'on veut rendre objective en la privant d'objet, que l'on émascule à force de poursuivre l'illusoire vertu de neutralité.

De plus, il a été décidé, comme on joue à pile ou face, que le nouveau programme s'adresserait à la fois aux écoles francophones et anglophones. C'est un fait sans précédent, et une telle décision ne pouvant être prise sans une large consultation de tous les milieux concernés et sans de sérieuses études préalables. Ce plan d'études, dorénavant « seul document d'interprétation des programmes officiels en histoire du Canada », comme l'indique la directive qui l'accompagne, serait-il plus subordonné à des préoccupations politiques que pédagogiques ?

Enfin, a-t-on seulement mené les plus indispensables consultations auprès des professeurs concernés ? S'est-on enquis de leurs besoins ? Connaît-on bien la réalité sociologique et professionnelle qui est le quotidien d'une école secondaire publique à l'heure de la démocratisation scolaire ? A-t-on bien mesuré le sous-équipement de la plupart des écoles du Québec ? S'est-on seulement posé toutes ces questions ? Si oui, comment expliquer ce programme : contraignant alors qu'il prétend faciliter la tâche des enseignants, décevant parce qu'il fait fi de leurs besoins mille fois exprimés.

En conséquence, la Société des professeurs d'histoire :

- 1) Demande que l'application du nouveau programme soit remise, et qu'il en soit évidemment de même pour l'examen conçu en fonction de ce programme.
- 2) Réclame que la division des programmes en sciences de l'homme, se dote d'un personnel adéquat, informé des préoccupations et orientations actuelles des sciences historiques et pédagogiques.
- 3) Insiste pour que la politique de consultation dont se réclame le Ministère en devienne une de fait et que les opinions des milieux concernés soient recueillies sans délai et prises en considération.

- 4) Requiert, l'heure des structures étant maintenant passée, que le Ministère de l'Éducation engage enfin la réforme pédagogique.

Le communiqué, qui présente cette position comme étant celle de la SPHQ, est alors récupéré par d'autres quotidiens québécois. Dans son édition du 10 février 1971, *Le Devoir* – qui a relayé l'information du quotidien *Le Soleil* – est toutefois obligé de se rétracter, puisque Savoie, le président de la SPHQ-Montréal, les informe que ce communiqué ne provient pas de la SPHQ, car seule la section de Montréal pouvait se prononcer en son nom depuis 1969, moment de son enregistrement légal. Savoie, qui appartient à la même communauté épistémique que Deshaies et qui remplacera Désautels à titre d'agent de développement pédagogique, se dissocie des prises de position émises dans ce communiqué qu'il qualifie de « faux et tendancieux ». Malgré cette mise en garde, *Le Soleil* continue de présenter ce point de vue comme étant celui de tous les professeurs d'histoire, bien que nos recherches ne nous permettent pas de déterminer que cette position était effectivement partagée par la SPHQ-Montréal et la Quebec Association of Teachers of History, le pendant anglophone de la SPHQ (Gagnon, 1971).

D'abord, le communiqué présenté par Tremblay, Laville et Dussault accuse Deshaies d'avoir élaboré ce programme en catimini. Pourtant, s'il n'a pas fait l'objet d'une consultation nationale, plusieurs consultations ont précédé l'élaboration du programme de 1970. Yves Tremblay, le président de la SPHQ-Québec, siégeait d'ailleurs au comité consultatif de Deshaies. Bref, ce caractère dit « parachuté » est plus ou moins recevable dans le contexte de l'époque, puisque ce programme fut l'objet d'une consultation beaucoup plus vaste que ses prédécesseurs.

Le caractère rétroactif est néanmoins indéniable. En effet, c'est un peu maladroitement que le MEQ met en circulation ce programme en novembre 1970 – alors qu'aucun matériel didactique ne l'accompagne – et qu'il indique aux enseignants que l'examen final sera axé sur ces nouvelles orientations. C'est surtout sur ce point que

les enseignants se mobilisent, une mise en œuvre en pleine année scolaire paraissant irréaliste. Dans le compte rendu de la première réunion du sous-comité d'histoire du Comité des sciences humaines au secondaire tenue le 6 janvier 1971, Jacques Désautels affirme d'ailleurs que c'est beaucoup plus l'examen que le programme qui préoccupait les enseignants. C'est aussi ce qu'illustre un compte rendu de la deuxième réunion du même sous-comité daté du 3 février 1971 dans lequel Antonin Dupont et Yves Tremblay soulignent le niveau de difficulté élevé du programme et le risque d'un taux d'échec massif. Au même moment, bon nombre d'enseignants d'histoire subissent des pressions de la part de l'opinion publique, laquelle les considère comme étant à la source de la radicalisation des jeunes et de la crise d'Octobre.

LA CRISE D'OCTOBRE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

La rumeur voulant que la crise d'Octobre ait été causée par une radicalisation des jeunes à l'école, notamment par les cours d'histoire, est si forte à l'époque qu'une enquête est mise en place par le gouvernement, enquête présidée par le spécialiste des relations industrielles Gérard Dion (1971: 2). Dion a alors pour mandat d'« étudier les plaintes présentées au MEQ, de juger leur fondement et de les acheminer avec les recommandations appropriées aux instances responsables ». Après une analyse des lettres, Dion aurait retenu seulement quinze cas s'inscrivant dans des établissements secondaires et collégiaux et concernant surtout des professeurs de français, philosophie, sciences sociales, histoire et catéchèse. Seulement deux ou trois cas étaient finalement fondés (Vaugeois, 1975).

Le caractère arbitraire du programme découlerait quant à lui de l'imposition d'un programme unique à l'ensemble des communautés culturelles et confessionnelles, une imposition qui serait motivée par des préoccupations plus politiques que pédagogiques et qui demeurerait par la suite. Or, si le caractère rétroactif mobilise les enseignants, c'est ce caractère arbitraire qui rallie bon nombre de

nationalistes pour qui cette mesure serait le résultat d'une « machination trudeauiste destinée à dépouiller les Québécois francophones de leur identité » (Charpentier, 1987, citée dans Bouvier, 2012 : 348). D'autres voient dans cette mesure l'application des recommandations du rapport Hodgetts, un rapport ayant vu le jour dans le contexte des travaux de la commission Laurendeau-Dunton. Enfin, une autre rumeur pèse également lourd à l'époque, soit celle voulant que des professeurs de McGill soient les pères du programme de 1970 (Breton, 1974).

LE RAPPORT HODGETTS

Résultat d'une étude pancanadienne menée par le professeur d'histoire Bernard Hodgetts (1968), ce rapport se montre très critique envers les résultats des programmes d'études canadiennes des provinces anglophones. Il situe également l'enseignement de l'histoire comme étant à la source du nationalisme québécois. Très impopulaire au Québec, il recommande entre autres aux provinces de joindre leurs forces pour établir un plan commun de développement de programmes et un consortium d'études canadiennes.

En réaction, Deshaies adresse une lettre le 19 janvier 1971 au rédacteur en chef du quotidien *Le Soleil* dans laquelle il assure qu'il n'y a eu aucune influence du politique sur l'administratif et qu'il s'agit là de la simple application d'une des principales recommandations du *Rapport Parent*, laquelle devait inévitablement – pour s'avérer acceptable pour toutes les communautés culturelles – entraîner une modification du contenu en diminuant l'espace consacré à la Nouvelle-France, qui n'était à peu près pas abordée dans les programmes anglophones, et en augmentant celle qui était prévue pour le Régime anglais et la Confédération, soit les périodes de prédilection de la communauté anglophone.

Si les caractères rétroactif et arbitraire rallient les enseignants et les nationalistes, celui qui est jugé rétrograde mobilise les deux

principaux acteurs ayant orchestré le mouvement de contestation, soit Dussault et Laville. Défenseurs d'une approche inductive et thématique, ces derniers ne supportent pas que le programme de 1970 revienne vers une approche chronologique, une approche pourtant appréciée de la part des enseignants selon un rapport synthèse signé par l'agent de développement pédagogique Paul-André Déry (1972). Par ailleurs, Dussault et Laville comptent sur un appui sans borne du président de la SPHQ-Québec, Yves Tremblay, qui profite de ce combat mobilisateur pour faire sortir la SPHQ de sa léthargie. À l'époque, la SPHQ devient un véritable groupe de pression en enchaînant les lettres aux journaux et au MEQ, les pétitions et les manifestations (Moreau, 2006) pour que le programme soit définitivement rejeté, que l'examen commun d'histoire du Canada prévu pour juin 1971 soit supprimé et qu'aucune décision majeure concernant l'enseignement de l'histoire ne soit dorénavant prise sans une consultation officielle de la SPHQ. En effet, la SPHQ exige dorénavant une consultation beaucoup plus formelle de la part du MEQ, comme en témoigne une résolution issue d'un compte rendu de la réunion de l'Assemblée générale annuelle de la SPHQ tenue le 26 février 1972, voulant que la composition des comités d'élaboration et de consultation reçoive désormais une publicité ouverte et officielle. De surcroît, au cours d'une rencontre tenue entre Berger et le Comité d'histoire de la SPHQ le 25 avril 1972, Dussault va même jusqu'à affirmer que la SPHQ veut avoir des représentants à tous les échelons d'élaboration et de consultation, ce qui n'aura pas d'écho à court terme.

Pour canaliser les protestations, Laville et Dussault organisent avec l'aide d'Yves Tremblay des États généraux sur l'enseignement de l'histoire, lesquels se tiennent en mai 1971 à Trois-Rivières. Des ateliers de réflexion sur les composantes didactique, pédagogique, historiographique, philosophique et politique de l'enseignement de l'histoire sont offerts par divers responsables de tout horizon, comme Laville ou Comeau. Les participants peuvent également profiter d'une table ronde réunissant notamment l'intellectuel, éditorialiste et politicien Claude Ryan et Gérard Dion, ainsi qu'un dîner-débat avec le polémiste marxiste Léandre Bergeron. Dans une lettre datée du 3 juin 1971 adressée au ministre Guy Saint-Pierre, Yves Tremblay résume les résolutions adoptées lors des États généraux

sur l'enseignement de l'histoire, lesquels reprennent les demandes déjà formulées par la SPHQ-Québec, en plus d'exiger la mise en place obligatoire de deux cours d'histoire au secondaire, dont un en histoire nationale. Cette lettre n'évoque par ailleurs pas la dissidence de quelques participants menée principalement par Micheline Dumont (lettre à Yves Tremblay datée du 25 mai 1971) qui s'en prend entre autres à l'approche inductive et thématique qui n'aurait pas fait ses preuves et dont l'intérêt n'aurait pas été discuté en assemblée.

Enfin, un des plus importants effets qu'eurent ces contestations sur le programme se trouve dans l'ajout, dans la version révisée de 1971, d'un dixième chapitre invitant l'enseignant à travailler et approfondir le thème de son choix. Néanmoins, le plus important concerne la SPHQ, dont le nombre de membres atteint 400 à 450 (Dumont, 1977).

Les luttes pour l'obtention d'un cours d'histoire nationale obligatoire au secondaire

Le savoir-faire qu'acquiert la SPHQ dans la lutte contre le programme de 1970 lui est très profitable les années suivantes, alors qu'elle entreprend, sous la présidence de l'historien René Durocher, un combat intense pour l'obtention d'un cours d'histoire du Québec obligatoire au secondaire. En effet, c'est à la suite du Congrès de Cap-Rouge de mai 1975 que ses membres décident de régler ce problème présent déjà depuis plusieurs années. Plusieurs documents – dont le programme de 1967 – déploraient déjà ouvertement la faible place consacrée à l'histoire nationale dans la maquette-horaire.

Contrairement à la controverse entourant le programme de 1970, le mouvement peut cette fois compter sur quelques alliés de taille au sein du MEQ. En effet, Berger a affirmé en entrevue qu'il a préparé, à la demande de Deshaies, un dossier pour Marianne Favreau de *La Presse*. À partir de ce dossier, cette dernière rédige un article publié le 23 août 1974 et lance véritablement le branle-bas de combat. C'est d'ailleurs elle qui alimentera le plus ce débat au cours des mois suivants. Cette dernière défend alors une vision plutôt traditionnelle de l'histoire nationale :

Pour la majorité des moins de 20 ans, Jean Talon, Champlain, Lévis ne sont que des rues, des ponts ou des villes. Quant à la conquête de la Nouvelle-France ou la déportation des Acadiens, elles font partie « d'une sorte de mythologie où il y a bien des massacres ». Interroger des finissants de secondaire, des finissants de cégep sur notre histoire nationale, c'est mesurer l'ampleur du vide. Lord Durham aurait maintenant raison, lui qui disait dans son rapport tristement célèbre que les Canadiens (français) étaient un peuple sans histoire (Favreau, 23 août 1974: s.p.).

Cette perspective trouve néanmoins son lot d'opposants dans les médias, comme le démontre par exemple cet extrait d'un article d'André Garon et Jacques Mathieu (1966: s.p.) déplorant le caractère servile de l'enseignement de l'histoire du Québec: « qu'elle enseigne, qu'elle dirige, qu'elle justifie, qu'elle protège, qu'elle affirme, l'Histoire a toujours été, au Canada français, centrée sur un besoin d'affirmation du Canadien français: elle a toujours été au service d'un nationalisme étroit et myope ». Ainsi, la tension visible dans les mémoires présentés à la commission Parent l'est également, au cours de la première période, dans les médias.

Dans son premier article consacré à la question, Favreau dévoile à la population qu'après un cours de géographie nationale les élèves sont libérés de tout autre cours de sciences humaines en quatrième secondaire, ce qui a pour effet de faire diminuer rapidement le nombre d'inscriptions aux examens d'histoire de quatrième secondaire (Dumont, 2011). La SPHQ, qui se saisit alors du dossier, réussit à sensibiliser à sa cause un grand nombre d'acteurs parmi lesquels nous trouvons un allié de taille: le MNQ. Groupe de pression aguerri, le MNQ invite alors plusieurs organismes à participer à une table ronde portant sur l'enseignement de l'histoire. Les organismes invités sont entre autres la SPHQ, la CEQ, l'IHAF, la Confédération des syndicats nationaux (CSN), la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, l'Association des professeurs d'histoire locale, la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ) et l'Association des archivistes du Québec. Il met ensuite en place la première grande coalition de cause portant sur l'enseignement de l'histoire, c'est-à-dire

le Regroupement pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie nationales.

UNE « COALITION DE CAUSE » ?

Introduit principalement par Paul Sabatier (1998), le concept de « coalition de cause » suggère que ce sont les convictions communes (*deep core*) qui constituent la « colle » (*glue*) principale des coalitions. Une « coalition de cause » rassemble des membres qui partagent un ensemble de croyances normatives et de perceptions du monde et qui agissent de concert afin de traduire leurs croyances en une action publique.

Ce mouvement de contestation connaît alors un écho à l'Assemblée nationale, laquelle vote unanimement la motion Charron visant à rendre l'enseignement de l'histoire du Québec obligatoire au secondaire. Malgré quelques résistances des fonctionnaires du MEQ, la SPHQ peut à nouveau crier victoire. Toutefois, l'élection du PQ en 1976 vient bientôt perturber le monde politique, administratif et scolaire du Québec, alors qu'une nouvelle réforme s'annonce.

* * *

La première période se présente comme une période d'enchantement et de désenchantement à l'égard de la modernisation du réseau scolaire et de l'appareil administratif. Au cours de cette période, il apparaît évident que l'enseignement de l'histoire – comme la plupart des disciplines – n'était pas au centre des préoccupations lors de la réforme suivant le *Rapport Parent*. En effet, il semble que ce soit le MEQ – et dans une moindre mesure la place de la religion dans les écoles et dans l'enseignement – qui intéresse le plus les groupes et les différents intervenants au cours des années 1960 (Dion, 1967). En fait, n'eût été l'initiative de Jeanne Lapointe, il se pourrait même qu'aucune ligne n'ait été dédiée à l'enseignement de l'histoire dans le *Rapport Parent*. En ce qui a trait à l'élaboration de programmes, un constat majeur s'impose, celui de la complexification et de la

démocratisation progressive du processus d'élaboration, un phénomène qui entraîne une prolifération des comités de travail et une expansion des structures. À cela il faut ajouter une demande croissante des acteurs concernés par l'éducation qui veulent plus que jamais faire partie de l'équation menant à la prise de décision. Enfin, force est de constater que la première période présente une importante controverse entourant l'enseignement de l'histoire, laquelle porte d'abord sur le programme de 1970, puis s'étend sur la mise en place d'un cours d'histoire nationale obligatoire au secondaire.

CHAPITRE 3

La deuxième période (1977-1994): du *Livre vert* au groupe Corbo

*Il est temps de siffler
la fin de la récréation.*

Jacques Parizeau, 1977

Bien qu'une grande partie de la population québécoise portait un regard optimiste sur la Révolution tranquille au cours des années 1960, le ton change rapidement au début des années 1970. En effet, l'intensité avec laquelle les « réformateurs frustrés » – pour reprendre l'expression du littéraire François Ricard (1994) – ont modernisé les institutions québécoises aurait mené le Québec vers une crise. À l'époque, le politologue Léon Dion (1973: 350) – dont les propos peuvent à plusieurs égards rappeler ceux du sociologue Fernand Dumont dans *La vigile du Québec* (1971) – pose le diagnostic dans les termes suivants: « Le Québec est aux prises avec une crise grave – crise du système, crise du régime, crise des rouages, crise des valeurs enfin ».

Plusieurs évènements illustrent cet état de crise, que ce soit la Crise linguistique de Saint-Léonard (1968), la crise d'Octobre (1970), la grève du Front commun des employés de la fonction publique ou parapublique (1972) ou le Scandale des Jeux olympiques de Montréal (1976). Ces nombreuses crises liées dans plusieurs cas au gouvernement de Robert Bourassa ont pour corrélat d'attiser la flamme souverainiste (Brown, 2008). C'est ainsi que le PQ de René Lévesque prend le pouvoir en 1976 avec pour projet la souveraineté-association

et qu'il entreprend de nombreuses rondes de négociations constitutionnelles avec Ottawa et les autres provinces. C'est également de cette façon que débute notre deuxième période (1977-1994), laquelle commence avec la publication du *Livre vert* du ministre de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin. Le présent chapitre est consacré à cette période.

LA CONSULTATION DU LIVRE VERT

Comme le souligne l'historien et didacticien Jean-Pierre Charland (2005), si la réforme des années 1960 a transformé de fond en comble les institutions scolaires québécoises, l'entreprise a connu un essoufflement au moment de préparer de nouveaux programmes. Ainsi, de 1969 à 1972, le MEQ publie plusieurs programmes-cadres et documents complémentaires pour amener les enseignants à modifier leur enseignement en adoptant la position privilégiée par le *Rapport Parent*. Comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, l'accueil ne fut pas des plus enthousiastes.

La première moitié des années 1970 est également une période où les critiques fusent de toutes parts. En fait, comme le résume Charland (2005 : 171), «l'idée qu'il était temps de sonner la fin de la récréation s'imposait largement». C'est dans ce contexte que le ministre libéral de l'Éducation, François Cloutier, lance en 1975 un mouvement de réflexion sur l'école secondaire, une initiative poursuivie par Morin l'année suivante, lequel souhaite mettre en place une nouvelle réforme de l'éducation aux ordres d'enseignement primaire et secondaire (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Selon Deshaies, plutôt que de poursuivre la mise en œuvre des programmes produits au début des années 1970, les acteurs scolaires se mettent alors en mode attente. C'est dans ce contexte qu'est publié, en 1977, le document intitulé *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*, lequel marque la fin de la première période (1961-1976) et le début de la deuxième période (1977-1994).

De façon générale, le *Livre vert* se présente avant tout comme un instrument de réflexion et de discussion visant à orienter les grandes thématiques de la consultation présidée par le ministre lui-même

(Bouvier, 2012). D'emblée, certains éléments du *Livre vert* traduisent bien l'état d'esprit dans lequel il prend forme. D'abord, on statue que les investissements massifs qui ont été faits au Québec dans le domaine de l'éducation depuis bientôt deux décennies n'ont pas eu pour effet d'améliorer de façon tangible la qualité de l'éducation au secondaire. D'après les auteurs du *Livre vert*, la réforme des années 1960 s'est surtout attaquée aux problèmes d'ordre structurel plutôt que d'ordre pédagogique. Pour s'assurer qu'il y a retour sur investissement, le *Livre vert* propose d'instaurer une forme de reddition de comptes et de sortir des grands principes généraux en définissant des objectifs clairs et précis à atteindre. Comme le mentionne Micheline Dumont (2011), la traduction des travaux de Benjamin Bloom (1969) et de son équipe conduit à une percée significative de la taxonomie des objectifs pédagogiques. C'est dans cette perspective que les concepteurs du *Livre vert* mettent de l'avant une organisation pédagogique par objectifs qui obligerait l'école québécoise à afficher ses couleurs, à respecter ses engagements publics et à subir une évaluation. Si cette structure pédagogique était dans l'air depuis la fin des années 1960 selon Berger, Deshaies et son équipe avaient toujours résisté, car elle était vue comme limitant la créativité de l'enseignant.

Le *Livre vert* vise également à adapter l'école primaire et l'école secondaire aux nouvelles réalités de la société québécoise de la fin des années 1970. Comme le résume Jacques de Lorimier (1988 : 9) du CSE, le *Livre vert* pose un diagnostic sur les tares de l'école québécoise en s'appuyant sur une série de constatations et de critiques :

Les programmes d'études sont trop flous et l'évaluation des progrès de l'élève est improvisée ; la qualité des services offerts est inégale ; on souligne le manque d'exigences à l'école à l'endroit des jeunes ; chez ces derniers, on note le manque de rigueur, de discipline et d'esprit de travail ; on est insatisfait de la formation intellectuelle des jeunes, déçu de leur préparation inadéquate aux études supérieures ou au marché du travail ; on déplore la dépersonnalisation de l'école secondaire ; on regrette la distance croissante qui sépare l'école de la population ; enfin, on dénonce les conflits scolaires et la bureaucratisation du système.

Si le *Livre vert* définit les thématiques sur lesquelles porte la consultation, ses concepteurs ne mentionnent toutefois pas le

processus les ayant menés à cerner ces thématiques. Néanmoins, dans une entrevue qu'il a donnée à la suite de la publication du *Livre vert*, Morin a mentionné que les fonctionnaires du MEQ avaient participé à la formulation des diagnostics et des propositions (Chevrier, 1978).

Alors que les sources et les étapes de rédaction ayant conduit au *Livre vert* sont peu connues, celles qui suivent sa présentation le sont beaucoup plus. Le 14 septembre 1977, le Conseil de direction du ministère adopte sa stratégie de consultation (MEQ, 1977a). Cette stratégie annonce alors la participation du ministre à toutes les étapes de consultation et de présentation du projet et de ses résultats, ce qui est peu courant.

L'opération se déroule en trois étapes. La première est le lancement du *Livre vert* prévu du 6 octobre au 19 novembre 1977. Cette étape se déroule en deux temps : une rencontre, à Québec, avec les cadres et les professionnels du MEQ et une rencontre avec les membres du CSE, les représentants d'organismes et les journalistes. Lors de la présentation du *Livre vert*, l'invitation est lancée à 505 personnes des milieux scolaire et administratif (MEQ, 1977b).

Prévue du 6 octobre 1977 au 1^{er} mars 1978, la deuxième étape vise à rassembler les réflexions et les débats. Au cours de cette période, les individus, les corps constitués et les regroupements divers sont invités à prendre acte du *Livre vert*, puis à le commenter en répondant au questionnaire ou au sondage, ou en transmettant un mémoire ou un rapport.

En mars et avril 1978, la troisième étape se consacre à la collecte des données et se compose de deux activités principales : rencontre entre le ministre et les principaux organismes nationaux et tournée du ministre dans les régions du Québec. Défendant une perspective ascendante, cette tournée régionale est très importante pour Morin :

J'ai longuement insisté sur la nécessité de voir les discussions se dérouler au niveau local, non seulement dans les commissions scolaires, mais au niveau de chaque école. J'ai également affirmé que j'entendrais privilégier toutes les conclusions qui émaneraient, avant tout, de la base, c'est-à-dire de la rencontre, au sein de chaque école, des enseignants, des parents, de la direction ainsi que des élèves. Je

souhaite vivement que les choses se déroulent de cette façon sans exclure pour autant l'intervention des grands organismes. (Morin cité par Chevrier, 1978 : 4)

À plusieurs reprises dans cette entrevue, Morin insiste sur l'importance de prendre le pouls de la base et regrette l'interférence de certaines commissions scolaires ou groupes de pression.

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, la synthèse des consultations du *Livre vert* ne recense aucune demande de rencontre venant d'associations nationales consacrées à cet objet ou de groupes de pression à caractère nationaliste. Cependant, lors des audiences régionales, la consultation rejoint certains de ces groupes – la Société Saint-Jean-Baptiste (SSJB) de Montréal par exemple – et quelques personnalités liées à l'enseignement de l'histoire, comme l'enseignant Jean Breton ou la didacticienne Geneviève Racette.

Pour mener à bien cette vaste consultation, Morin s'entoure d'un comité de coordination dont le mandat est de surveiller le déroulement des opérations pour aiguiller le ministre, et d'un comité des opérations qui est responsable de toutes les étapes de la consultation. Ce second comité est composé de personnes qui sont affectées presque complètement à l'opération et est appuyé par une équipe centrale et plusieurs équipes régionales dirigées par des coordonnateurs chargés de faciliter le déroulement de la consultation sur le terrain (Chevrier, 1978 : 1). D'une part, l'équipe centrale est responsable de coordonner la consultation sous tous ses aspects (information, publicité, organisation et analyse), d'effectuer la consultation à l'intérieur du MEQ et de coordonner les équipes régionales. D'autre part, les équipes régionales doivent donner de l'information sur la nécessité de la réforme proposée par le *Livre vert*, les intentions du ministre et l'organisation de la consultation. Elles doivent aussi s'assurer que les agents d'éducation recueillent et analysent les données des questionnaires, des sondages, des mémoires et des rapports, afin de fournir une rétroaction au ministre (MEQ, 1977a). Enfin, le traitement des données récoltées au cours de ce vaste processus a été effectué par un groupe de quatre ou cinq personnes choisies selon des critères précis, soit l'expérience du monde scolaire, la maturité, l'objectivité et la loyauté.

Neuf acteurs nationaux ont présenté un mémoire abordant substantiellement l'enseignement de l'histoire, soit la Chambre de commerce, le Comité de consultation de Plein Jour, la Fédération des comités de parents, la Fédération des unions de famille, Jeunesse du monde, le MNQ, la SPHQ, la SSJB et le Step Club. La SPHQ (1978 : 7), par exemple, aborde dans une perspective négative l'histoire nationale traditionnelle, laquelle serait trop axée sur la mémorisation de dates et de grands personnages, ce qui rend difficile « la compréhension du phénomène historique de notre collectivité ». La SSJB, pour sa part, défend l'importance d'une histoire nationale faisant connaître aux élèves « les événements les plus significatifs qui témoignent de l'effort du peuple québécois pour sauvegarder son identité nationale jusqu'à nos jours » (SSJB, 1978 : 24). Bref, une certaine tension règne entre une vision de l'école et de l'enseignement de l'histoire axée sur la transmission d'une culture commune et une vision qui s'attaque à la conception d'un élève à conditionner.

L'enseignement de l'histoire : du *Livre vert* au *Livre orange*

Lorsque nous comparons la consultation du *Livre vert* à celle de la commission Parent, nous sommes d'abord frappé par la multiplication des acteurs. Au total, on estime qu'environ 60 000 personnes se seraient exprimées dans 500 mémoires, 1200 comptes rendus de réunions, 24 515 questionnaires – dont 3810 remplis par des groupes – et 1111 entrevues menées par le Centre de sondage de l'Université de Montréal (InformeQ, 1979). Malgré cet effort soutenu de démocratisation, l'enthousiasme de la population à l'égard de l'efficacité de cette consultation est plutôt faible. En effet, 61 % des répondants au sondage estiment pratiquement nulle l'influence de la population sur le processus décisionnel. D'ailleurs, 30 % des parents et 40 % des enseignants croient que la majorité des décisions étaient déjà prises avant la consultation. De plus, on reproche le manque de cohérence entre les hypothèses et les options proposées et, surtout, le langage ardu, voire abscons du *Livre vert*. Enfin, plusieurs enseignants regrettent que cette vaste entreprise ne vise qu'à répondre aux préoccupations des parents et de la population, plutôt qu'aux leurs.

Ils la perçoivent surtout comme une première étape d'un projet visant à redéfinir leurs tâches.

Bien qu'il s'agisse d'un outil de réflexion, le *Livre vert* s'attache à définir les finalités sur lesquelles l'école québécoise devra se reposer. Parmi celles-ci, nous retenons une ferme volonté de mettre en place une pédagogie tournée vers l'élève. Nous retenons aussi le profond souhait de former un être libre et cultivé en se distançant d'une formation utilitaire, axée sur les besoins du marché du travail, pensée au détriment d'une formation générale, plus près de la tradition humaniste.

Le *Livre vert* met également de l'avant la formation d'un citoyen attaché à la tradition libérale. L'enseignement de l'histoire doit ainsi servir la formation de ce citoyen, tout en sensibilisant l'élève « à la continuité historique et à l'idée d'appartenance à une collectivité en devenir » (MEQ, 1977c: 89).

Un des objets les plus importants et les plus discutés lors de la réforme du *Livre vert* est sans aucun doute la nouvelle grille horaire et, surtout, la place de l'histoire et des sciences humaines dans cette grille (Bouvier, Cardin et Duquette, 2009). Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la SPHQ et ses alliés ont mené un combat important de 1974 à 1976 pour rendre le cours d'histoire du Québec obligatoire au secondaire et, une fois l'obligation accordée, pour s'assurer que cela ne se fait pas au détriment du cours de géographie du Québec. Lorsque Morin lance sa consultation, la SPHQ et la SPGQ, lesquelles sont bientôt rejointes par la nouvelle SPEQ², entendent bien maintenir leurs acquis.

Dans un procès-verbal de la réunion du 11 et du 12 novembre 1977 de la SPHQ, nous apprenons que les trois associations comptent mettre en place un « comité du *Livre vert* ». Dans le même compte rendu, nous apprenons que des démarches seront entreprises pour inviter l'Association des professeurs d'histoire locale à participer à

2. La SPEQ a été formée sous l'impulsion d'Yves Lenoir, l'agent de développement pédagogique de Bruno Deshaies qui avait élaboré le programme d'économie au secondaire. En entrevue, Deshaies se rappelle l'avoir appuyé à former cette association, ainsi que sa revue, *Troc*.

la première rencontre de ce comité. Le statut de l'Association des professeurs d'histoire locale n'étant pas assez clair et l'association faisant quelque peu concurrence à la SPHQ, cette intégration ne fait pas long feu. En entrevue, Jacques Robitaille a mentionné que c'est le ministre Morin qui a convié les associations à se réunir, puis à lui faire une proposition de répartition des sciences humaines dans la grille-horaire. C'est ainsi que les didacticiens, les conseillers pédagogiques et les enseignants des trois sociétés se concertent pour présenter un mémoire commun, en plus de leur mémoire individuel (Berger, 1978).

En matière d'enseignement de l'histoire, la question de la grille-horaire est probablement l'enjeu le plus discuté au cours de la consultation du *Livre vert*. Les résultats du sondage effectué par l'équipe de Morin mettent d'ailleurs le vent dans les voiles de la SPHQ. En effet, alors que seulement 6,8 % des répondants considèrent que l'histoire occupe trop d'importance, 48 % jugent qu'elle n'a pas assez d'importance; 45,3 % croient toutefois que sa place est suffisante. Le même sondage nous apprend qu'en matière d'enseignement de l'histoire du Québec il n'y a pas de différence marquée entre les groupes ethniques, mais que les Québécois francophones aimeraient que l'histoire générale ait plus de place. Rappelons que, depuis 1972, le cours de secondaire II consacre beaucoup d'espace à l'histoire locale.

Le questionnaire permet aussi d'entrevoir l'importance attachée à la précision des programmes d'études. En sciences humaines, les associations des professeurs d'histoire, de géographie et d'économie constatent que le bilan actuel est positif, bien qu'elles souhaitent une meilleure cohérence et continuité entre les ordres et les programmes. D'ailleurs, dans la synthèse des résultats de la consultation (1978), les analystes constatent que l'abandon des programmes-cadres est généralement salué avec enthousiasme par les acteurs scolaires, puisque tous les programmes seront élaborés selon la même structure.

Enfin, lorsque nous nous penchons sur la synthèse des résultats de la consultation, nous constatons que Morin et son équipe ont retenu plusieurs des propositions du front commun de sciences humaines, la plus importante étant probablement la mise en place d'un cours

obligatoire de sciences humaines donné à tous les étudiants pour chaque année du secondaire :

- 1) initiation à la géographie ;
- 2) initiation à l'histoire ;
- 2) géographie du Québec ;
- 4) histoire du Québec ;
- 5) initiation à la vie économique (MEQ, 1978).

Cette dernière proposition se trouve d'ailleurs intégralement dans *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action* (1979), le *Livre orange*, un énoncé de politique explicitant les choix finaux de Morin et de son équipe. Parmi les principales mesures, nous notons l'élaboration de programmes et de guides pédagogiques plus précis pour assurer une standardisation des formations offertes aux élèves à l'échelle provinciale et visant à mieux guider les enseignants dans leur planification et leur prestation.

Une comparaison du *Livre vert* et du *Livre orange* permet de constater une plus grande ouverture du second à l'égard de la diversité culturelle au Québec :

Il suffit de jeter un regard sur le « tous » qui compose la population du Québec, pour constater, à côté de l'homogénéité culturelle qui caractérise une large partie de la population, l'existence d'une diversité certaine [...]. Cette diversité se retrouve à des degrés variables dans tous les milieux et tout naturellement dans l'école. L'école doit donc répondre à des besoins nombreux, à des attentes et à des exigences diversifiées. [...] De fait, entendu dans sa véritable acception, le pluralisme n'a rien d'un principe qui réduit la diversité à son plus petit commun dénominateur ; il est, au contraire, un mode de pensée qui considère la diversité comme une valeur. Un tel pluralisme, qui donne relief, couleur et valeur à la diversité dont il reconnaît la richesse et l'originalité, paraît être une condition de la véritable démocratie, qui repose notamment sur le droit à la différence. Le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement. (MEQ, 1979 : 17-18)

Cette perspective n'entraîne pourtant pas le rejet d'un certain nationalisme, le *Livre orange* présentant l'école québécoise comme le foyer de la culture et de l'histoire du peuple québécois et comme le meilleur moyen d'« enraciner » l'élève dans sa collectivité.

En résumé, le *Livre vert* (1977c) avait pour objectif de dresser un état de la situation de l'école québécoise et de sonder la population québécoise à partir de ce bilan. Comme le mentionne de Lorimier (1988), le diagnostic que dresse le *Livre vert* sur l'école québécoise est celui d'une école désorientée et aux objectifs imprécis. Après quinze ans d'efforts de modernisation du réseau scolaire québécois promu par le *Rapport Parent*, il constatait une certaine « déshumanisation » de l'éducation. Pour y remédier, le *Livre orange* proposait plusieurs mesures, par exemple une refonte complète des programmes. Ainsi, entre 1978 et 1985, les programmes de l'école primaire et secondaire sont réécrits par des comités mis en place par le MEQ. C'est dans cet effort de refonte que s'inscrit l'élaboration du programme de 1982 et de son guide pédagogique (1984).

L'ÉLABORATION DU PROGRAMME DE 1982

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, à partir de 1969, les programmes-cadres remplacent les programmes-catalogues dans certaines disciplines du primaire et du secondaire, notamment l'histoire. Ces derniers définissaient à grands traits les objectifs généraux et proposaient des approches pour les atteindre, laissant ainsi aux commissions scolaires le soin de préciser, avec leurs services pédagogiques formés principalement d'enseignants et de conseillers pédagogiques, les contenus vus en classe. Le but de ces programmes était de donner plus de liberté aux enseignants pour qu'ils adaptent localement les programmes selon les ressources et les besoins (MEQ, 1977c). Même si ce projet était théoriquement louable, les enseignants et les parents se sont rapidement plaints de son manque de cohérence et d'uniformité, réclamant alors des programmes ciblant plus précisément les objectifs, les contenus et les points de repère pour l'évaluation des élèves et du matériel didactique. C'est dans

cette optique qu'ont été produits le programme de 1982 et le guide pédagogique de 1984.

Le comité de production et le comité consultatif du programme de 1982

Si les programmes découlant du *Livre vert* visent à présenter un contenu plus détaillé que les programmes-cadres, plusieurs organismes ont prévenu lors des consultations que cela ne devait pas se réaliser au détriment d'une pédagogie mieux adaptée aux élèves et encore moins avoir pour corrélat un retour vers l'encyclopédisme des programmes-catalogues (MEQ, 1979). Pour ce faire, la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire doit constituer des comités de production pour chacune des disciplines et chacun des ordres, lesquels sont supervisés par les responsables disciplinaires. D'après Micheline Dumont, cette direction leur imposait également de procéder à une consultation auprès des enseignants, afin de déterminer les consensus sur lesquels pourraient être organisés les programmes.

En désaccord avec ce processus de restructuration qui morcelle ses responsabilités, morcellement qui lui retire entre autres la responsabilité de l'enseignement de l'histoire au primaire, Deshaies quitte le poste de responsable des sciences de l'homme du MEQ, un poste qu'il occupe alors depuis près de dix ans (Favreau, 13 juillet 1977). Une directive concernant l'enseignement obligatoire de l'histoire du Québec datant du 24 février 1977 nous laisse voir que Deshaies digère très mal le changement de direction entrepris par le ministre Morin. En fait, lui et son équipe étaient fins prêts à présenter un programme d'histoire du Québec au secondaire visant « à faire saisir la dynamique sociale dans l'histoire actuelle du Québec tout en permettant à l'élève, dans la mesure du possible, de rattacher ce présent à ses racines dans le passé ». Sa démission n'entraîne toutefois pas le boycottage qu'il espérait.

Dans une lettre adressée à la journaliste de *La Presse* Lysiane Gagnon datée du 5 juillet 1977, Jacques Robitaille fait aussi référence à ce programme qu'il juge fort bien fait, articulé et rigoureux. À son

avis, ce programme serait le fruit de sept années de réflexions. Dans une autre lettre adressée à Marianne Favreau et datée cette fois du 7 juillet 1977, Robitaille fait à nouveau référence à ce programme. D'après lui, tous les enseignants qui connaissent l'existence de ce programme s'accordent à dire qu'il est bien fait et souhaitent sa mise en œuvre immédiate. Ce programme, qui ne prend pas l'orientation pédagogique souhaitée par les hauts fonctionnaires du MEQ – qui feraient d'ailleurs tout, selon lui, pour que Morin en ignore l'existence – dormirait sur les tablettes. Robitaille ajoute enfin que ce sont les mêmes hauts fonctionnaires qui procèdent à la restructuration administrative au sein du ministère visant à modifier le rôle des responsables de matières, ces derniers perdant leur rôle décisionnel au profit de comités d'élaboration et de comités de consultation sanctionnés par le bureau du sous-ministre. De ce fait, on comprend un peu mieux le désarroi de Deshaies.

Assez rapidement, le poste de responsable des sciences de l'homme est confié à Monique Lapointe. En entrevue, Lapointe est revenue sur les circonstances ayant mené à son embauche. Alors professeure à l'INRS-Éducation, elle avait invité un ancien collègue du baccalauréat à venir assister à une présentation, soit Fernand Toussaint qui était alors directeur des programmes au MEQ. Il faut mentionner que Monique Lapointe avait déposé quelques années plus tôt, plus précisément en 1975, sa thèse de doctorat en éducation, laquelle appliquait les principes de l'approche par objectifs dans le contexte d'un cours de géographie, ce qui en faisait à l'époque une rare experte de cette approche en sciences humaines au Québec. Stupéfait par sa présentation, Toussaint lui propose le poste laissé vacant par Deshaies.

Dès son arrivée au MEQ, Lapointe est chargée d'orchestrer l'élaboration d'un programme d'histoire du Québec s'adressant aux élèves de l'enseignement professionnel long. Pour ce faire, elle recrute en janvier 1978 Antonin Dupont, conseiller pédagogique à la CECM, et Louise Charpentier, enseignante à Laval-des-Rapides. Si Dupont est déjà très connu du milieu grâce à ses interventions et ses engagements, Charpentier l'est beaucoup moins. En fait, elle est surtout embauchée, car elle siège alors à un comité de la SPHQ dirigé par

Micheline Dumont. Selon Félix Bouvier, les travaux de Dupont et Charpentier mèneront à la présentation du programme expérimental en septembre 1978. Le *Livre orange* étant sur le point de paraître, Lapointe doit alors nommer des coordonnateurs responsables de l'élaboration de chacun des programmes du secondaire. Satisfaite du travail de Charpentier, elle lui propose le poste.

Selon le modèle d'élaboration ayant cours à l'époque, Charpentier devait diriger à la fois le comité de production et le comité consultatif. En ce qui a trait au comité de production, il est composé de l'historien Jean-Paul Bernard et des enseignants Jean Breton, Alan Buchanan et Jean Thibault. En entrevue, Jean Breton a mentionné qu'il pensait avoir été sollicité pour siéger à ce comité, car il était tombé dans les bonnes grâces de Christian Laville et d'Huguette Dussault. Au comité consultatif, nous trouvons entre autres les coordonnateurs à la tête des comités de production des autres programmes de sciences humaines, par exemple l'ex-président de la SPHQ Nelson Dubé, qui coordonne la rédaction du programme d'histoire générale de deuxième secondaire. À ceux-ci nous ajoutons quelques experts, comme Micheline Dumont, René Durocher et Christian Laville, ainsi que des représentants de groupes de pression tels que Jacques Robitaille de la SPHQ, Sylvia Berberi de l'Association des professeurs d'histoire locale ou John Fraser et William Brooks de la Quebec Association of Teachers of History. Brooks, qui s'insurgera contre les orientations prises pour le programme d'histoire du Québec, quittera rapidement le comité.

Malgré la grande diversité des profils des membres des comités, le comité de production a également consulté des spécialistes en mesure et évaluation et des historiens spécialisés, tels que Denys Delâge (histoire autochtone), Marie Lavigne (histoire des femmes), Jacques Rouillard (histoire des travailleurs), Gilles Pelletier (histoire locale) ou Graeme Decarie et Ronald Rudin (histoire des groupes culturels). Ces références trouvent leur écho surtout dans les thématiques approfondies dans le guide pédagogique de 1984, lesquelles tournent autour de l'histoire des travailleurs, l'histoire des femmes, l'histoire des groupes culturels, l'histoire autochtone et l'histoire locale. Enfin,

la rédaction du guide a été assurée en complicité avec une équipe composée de onze personnes issues du milieu scolaire (MEQ, 1984).

Le programme de 1982

L'élaboration du programme de 1982 découle d'un processus complexe qui répondait aux mesures exigées par le *Cadre d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques* (1978). Ce processus s'inspire d'une méthode qui – selon Monique Lapointe – était enseignée à l'ENAP à l'époque. Nous ne sommes toutefois parvenu qu'à retracer la version révisée de ce document, laquelle date de 1980.

Pour commencer, le comité de production a rencontré des conseillers pédagogiques pour fixer quelques grandes orientations visant à orienter, dans un deuxième temps, une consultation menée auprès d'enseignants sous forme d'entrevues et de sondages. Le procès-verbal du comité de consultation du 15 novembre 1978 nous informe que ce questionnaire a été rédigé par les comités de production en histoire de deuxième et quatrième secondaire. Lapointe invite alors les membres du comité de consultation à le commenter. Cette dernière est revenue sur cette étape en entrevue :

L'élaboration de programme se faisait très mal. Ils faisaient ça n'importe comment. Il n'y avait pas de méthode. Pour la première phase – l'analyse des besoins – nous on avait fait un questionnaire avec toutes les notions qu'on pouvait en géographie et en histoire et, là, on envoyait cela à tous les professeurs. Quels problèmes ils trouvaient avec cela? Alors c'était une analyse des besoins pour finalement trouver le problème et créer un objectif.

Nous pouvons lire dans le programme de 1982 que 465 professeurs d'histoire de quatrième secondaire ont répondu au questionnaire d'inventaire des besoins en donnant leur avis sur les objectifs proposés (MEQ, 1982).

Dans un troisième temps, le comité a rédigé une première mouture du programme. Toujours selon Lapointe, Charpentier se chargeait du brouillon à partir duquel travaillait ensuite le comité. Le comité a déposé la première version aux fins de consultation en 1980 auprès de conseillers pédagogiques d'une douzaine de commissions

scolaires. Enfin, une conseillère pédagogique du MEQ s'est consacrée à la rédaction finale du programme (Prud'homme, 2007). Par ce processus, on estime qu'en tout et pour tout le programme est le fruit de la collaboration d'environ 1000 personnes (MEQ, 1982). En entrevue, Robitaille a affirmé que le programme a malgré tout été élaboré assez facilement en comparaison du guide pédagogique qui s'est avéré plus exigeant, puisque l'exercice était nouveau au ministère et que le travail préalable avait été bâclé.

BRIBES D'ENTREVUE AVEC JACQUES ROBITAILLE

Olivier Lemieux: Sur le comité d'élaboration, est-ce que vous vous rappelez qui y était à l'exception de Louise Charpentier?

Jacques Robitaille: Non, je ne me rappelle pas, mais c'étaient deux ou trois personnes max.

Olivier Lemieux: C'est surtout elle qui tenait la plume?

Jacques Robitaille: C'est surtout elle qui tenait la plume, mais il y en avait un qui avait établi tout le matériel didactique nécessaire et les références à la fin du programme et surtout dans le guide. Cette personne-là avait fait un travail de cochon et il avait fallu que je sois engagé, pour un montant supplémentaire, pour que j'aie vérifié chacune des sources parce qu'on s'est aperçu qu'il manquait des documents et que même ceux qui étaient là contenaient des erreurs. À l'époque, il n'y a pas d'ordinateur. Je me suis ramassé je ne sais pas combien de soirs à la Bibliothèque nationale sur la rue Saint-Denis à vérifier chacune des fiches, chacun des auteurs, ce qui est bon, ce qui n'est pas bon.

L'influence qu'exerce la SPHQ sur l'orientation du programme de 1982 ne se résume pas à sa participation aux étapes de consultation du *Livre vert* et du comité d'élaboration. En fait, dès l'annonce d'une refonte des programmes du primaire et du secondaire, l'association met en place un comité de réflexion ayant pour mandat de définir et de préciser les objectifs du futur programme d'histoire du Québec. Piloté par Micheline Dumont, ce comité comprend Jacques

Robitaille, futur membre du comité consultatif, Charpentier, future coordonnatrice du comité de production du programme de 1982, et Bernard, futur membre dudit comité. Le comité profite d'un financement du MEQ de 4 000 \$, ce qui équivaut – à titre indicatif – à 16 000 \$ en 2020, et reçoit le mandat de préparer un document contenant les éléments d'un programme de base pour l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire. Dans le rapport final, remis le 31 mars 1978, il est indiqué que le travail de ce comité s'inscrit dans un cheminement qui remonte au 12 juillet 1976. Le comité se serait réuni au minimum à quinze reprises, principalement autour de Montréal. En entrevue, Micheline Dumont a affirmé que la plupart des idées proposées par le comité de production du programme de 1982 découlaient des travaux de ce comité de la SPHQ.

De 1976 à 1977, l'essentiel des travaux du comité de la SPHQ était consacré à la conception, la préparation et la discussion d'un projet expérimental confié aux enseignants Jacques Quintal et Pierre Berthiaume, tous deux de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Gilles Berger, conseiller pédagogique de cette commission, et Gilbert Vaillancourt, professeur de didactique à l'UQAM, accompagnaient Quintal et Berthiaume dans leurs travaux.

Dans une lettre de Roger Thériault à Mathieu Soucy de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer datant du 2 septembre 1977, nous apprenons qu'un montant de 47 000 \$ est autorisé pour ce projet, ce qui équivaut – à titre indicatif – à 194 000 \$ en 2020. Le projet a pour objectif de :

- 1) Connaître par évidence scientifique ce qui peut être acquis et enseigné en histoire, compte tenu du développement (intellectuel, affectif et social) et des intérêts des élèves selon l'âge et le niveau (4^e secondaire en particulier) sur les plans de la connaissance (notions spatiotemporelles), des habiletés et des attitudes ;
- 2) Connaître également de façon bien fondée les meilleures approches pédagogiques propres à assurer le développement maximal des potentialités des élèves visés [...] ;

- 3) Connaître les recommandations des chercheurs (fruits de leurs consultations et travaux) sur ce qui doit être acquis ou enseigné et de quelle façon, en histoire au secondaire.

Pour remplir ce mandat, Quintal et Berthiaume ont consulté plusieurs professeurs, dont Geneviève Racette, André Lefebvre et Micheline Dumont. Le document de Quintal et Berthiaume est remis à la Direction générale des programmes le 26 juin 1978.

Dès l'introduction, nous pouvons lire que le programme soumis se veut en continuité avec ce qui s'est fait de constructif dans les dix dernières années au Québec et qu'il est maintenant prêt à être validé par l'entremise d'une expérimentation. La démarche ayant conduit à son élaboration est entièrement tournée vers une approche par objectifs. Elle est donc précédée d'une analyse des besoins de l'élève que les auteurs divisent en trois grandes catégories : les besoins intellectuels, les besoins psychologiques et les besoins sociaux. Quintal et Berthiaume en viennent donc à présenter un projet de programme visant à développer intellectuellement l'élève, à lui faire comprendre le monde dans lequel il évolue, à le rendre actif en participant à l'évolution de ce monde et à lui faire acquérir des connaissances, des concepts, des méthodes le conduisant à une autonomie et à une prise de conscience.

Parallèlement à la recherche de Quintal et Berthiaume, le comité de la SPHQ continue son travail sur le *Livre vert*. Les procès-verbaux des travaux de ce comité nous dévoilent que, si ses membres avaient des positions extrêmement variées au départ, quelques points faisaient consensus. Par exemple, ils s'entendent pour ne pas proposer une approche strictement par thématiques et pour se référer à l'histoire locale lorsque les ressources de la localité le permettent. Le rapport final de ce comité présente aussi une synthèse provisoire d'un programme d'histoire du Québec s'inspirant en grande partie de celui qu'avaient proposé Quintal et Berthiaume. Cette synthèse servira de document de base au comité de production du MEQ coordonné par Charpentier. En effet, les objectifs intermédiaires et terminaux, les habiletés et la structure du contenu qu'ils définissent sont très près de ce qui se trouvera dans le programme de 1982. Toutefois, comme nous le dévoile le procès-verbal du comité de production datant des

6 et 7 février 1979, la plupart des membres considèrent que le projet de programme présenté par la SPHQ représente une surcharge de contenu et qu'il doit absolument être réduit. D'ailleurs, à l'occasion de la réunion du comité de consultation du 5 avril 1979, les résultats de la consultation menée auprès des enseignants sont présentés. Parmi les principaux résultats, on note que tous s'entendent sur la nécessité d'alléger la moitié des modules.

Lors de la réunion du comité de production des 6 et 7 mars 1979, Louise Charpentier présente les résultats de la consultation sur les orientations du programme. Déjà, l'armature du programme ressemble grossièrement à celle du programme de 1982, bien que le nombre de modules soit bientôt réduit de neuf à sept. Certains objectifs intermédiaires deviennent également optionnels. Enfin, le comité de consultation adopte la plupart des objectifs à sa réunion du 28 novembre 1979 et, du même coup, la rédaction du programme de 1982 est mise en branle pour de bon.

Un programme-processus ?

Depuis les travaux de la commission Parent, les sciences de l'éducation se sont considérablement développées, notamment grâce à la création de plusieurs facultés et départements d'éducation dans les universités québécoises. De plus, comme le soulignent Gagnon et Gould (2001), pendant les années 1970, des chercheurs universitaires en pédagogie, comme ceux de l'INRS-Éducation, commencent à peser lourd sur la rédaction des programmes. Monique Lapointe, la nouvelle responsable des programmes de sciences humaines au MEQ, appartient à ce groupe. En entrevue, Christian Laville a affirmé que ce n'est que sur ce point qu'il a senti que le politique soit intervenu dans les travaux des comités, c'est-à-dire dans l'imposition d'une grille d'inspiration behavioriste appliquée à l'ensemble des matières.

Si le politique imposait cette grille, Laville n'estime toutefois pas que cela était fait à des fins politiques. En effet, l'imposition d'un behaviorisme skinnerien ne provenait pas vraiment d'une volonté politique, mais simplement de l'air du temps. Cette vision, qui préconisait le développement d'habiletés et d'attitudes conditionnées,

s'opposait au cognitivisme brunerien auquel se rattachait davantage, en matière d'histoire, une pédagogie visant le développement de la pensée et de la méthode historique. Il en découle des programmes et des guides pédagogiques beaucoup plus structurés et hiérarchisés avec des objectifs prescriptifs et des contenus indicatifs. Bref, comme le résumant Lessard et Tardif (1996), ces programmes pourraient être qualifiés de « programmes-habiletés » ou, encore, comme le suggère de Lorimier (1988), de « programmes-processus ».

La pédagogie active préconisée par le programme de 1982 semble viser surtout la formation d'un citoyen doté d'une pensée critique, doué d'une démarche logique et sensibilisé à la défense des droits démocratiques et fondamentaux. Cette perspective très libérale et plus ouverte au pluralisme culturel rappelle celle du *Livre orange* :

Comme les autres sociétés industrialisées du monde occidental, la société québécoise se caractérise par la pluralité et le changement. En effet, les groupes sociaux, régionaux, linguistiques, ethniques et religieux qui y coexistent témoignent suffisamment de la pluralité de la réalité québécoise. La richesse même de cette diversité pose l'exigence de citoyens informés, capables d'efforts d'objectivité et soucieux de respect mutuel. L'ouverture à la multiplicité des valeurs collectives ne signifie pas pour autant l'indifférence ni le doute paralysant ; bien au contraire, elle pose la nécessité de choix lucides et concrets. (MEQ, 1982 : 11)

L'historiographie dominante semble pour sa part appartenir à l'histoire sociale. En effet, le programme de 1982 comme le guide de 1984 expriment à plusieurs reprises leur pleine adhésion envers cette historiographie, comme l'illustre l'extrait suivant : « En quatrième secondaire, on l'invite [l'élève] à s'interroger méthodiquement sur sa propre collectivité. Sa préparation antérieure et le caractère relativement plus restreint de l'objet d'étude devraient lui permettre une compréhension plus approfondie du déroulement du passé et, en particulier, une analyse plus systématique des phénomènes sociaux qui l'entourent » (MEQ, 1982 : 11).

Les thématiques proposées par le guide pédagogique de 1984 ne viennent d'ailleurs que confirmer cette tendance, alors qu'elles suggèrent aux enseignants d'approfondir la compréhension qu'ont

les élèves de l'histoire des travailleurs ou de l'histoire de la condition féminine, par exemple. Selon Bouvier, Charpentier aurait affirmé en entrevue que cette tendance historiographique provenait de la très grande influence qu'exerçait Bernard sur cette question. Il faut aussi souligner que cette tendance était déjà présente dans la structure proposée par le comité de la SPHQ (Lavallée, 2008). Enfin, cette adhésion envers une histoire sociale ne semble pas entraîner le rejet d'une trame nationale, comme le révèlent par exemple les activités pédagogiques proposées par le guide de 1984, lesquelles tournent presque toutes autour de grands événements ou de grands personnages de l'histoire politique.

LA RÉCEPTION DU PROGRAMME DE 1982 ET DE SA MISE EN ŒUVRE

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la première moitié des années 1970 constitue l'un des moments forts de contestation dans l'univers de l'enseignement de l'histoire au Québec. C'est au cours de ces années que la SPHQ devient un véritable groupe de pression et, par le fait même, qu'elle acquiert un certain savoir-faire en matière de lobbying. C'est aussi au cours de cette période qu'elle tisse des liens avec d'autres groupes comme le PQ, la CEQ, l'IHAF, le MNQ et, de plus en plus, avec ses homologues des disciplines de géographie et d'économie, c'est-à-dire la SPGQ et la SPEQ. Bien qu'elles continuent d'entretenir quelques contacts avec la plupart de ces groupes – les plus féconds étant probablement ceux avec le MNQ –, la SPHQ, la SPGQ et la SPEQ tendent progressivement à modifier leurs rapports avec le MEQ à partir de l'élection du PQ en 1976. Autrefois contestataires, elles adoptent de plus en plus une position de collaboration. C'est ce phénomène que nous observerons dans la prochaine partie qui porte sur les réactions entourant les documents officiels présentés et mis en œuvre au cours des années 1980.

Les réactions au *Livre vert* et au *Livre orange*

Alors que la fin de notre première période (1961-1976) est marquée par une angoisse entourant la place accordée à l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire dans la grille-horaire et la réussite

obligatoire de cet enseignement, c'est ce thème – auquel il faut ajouter la mise en place d'un cours d'économie obligatoire en cinquième secondaire – qui est au centre des préoccupations des trois sociétés lorsque Morin lance sa consultation. Néanmoins, la publicité entourant le *Livre vert* réussit à convaincre la plupart des groupes concernés – la SPHQ, la SPGQ et la CEQ – que le gouvernement entend bien rétablir l'enseignement de la géographie et de l'histoire du Québec.

Malgré qu'il n'y ait pas eu de tollé en matière d'enseignement de l'histoire, cela ne signifie pas pour autant que les visées du *Livre vert* font consensus. D'ailleurs, le procès-verbal d'une rencontre du Comité consultatif des sciences de l'homme au secondaire (histoire) du MEQ – auquel siègent entre autres Gilles Berger, Jean Breton, René Durocher, Christian Laville et Monique Lapointe – tenue le 13 décembre 1977 permet de cerner plusieurs positions défavorables. Certains voient dans ce redressement de l'école une « œuvre politique » et un moyen déployé « parmi d'autres en vue de gagner le référendum » (p. 5). D'autres lui reprochent aussi « son approche médicale », car il proposerait plus de remèdes qu'il n'analyserait les causes de ces symptômes. Ils s'insurgent également contre certains termes faisant de l'école une usine où le produit offert à une clientèle devrait suivre les règles de protection du consommateur. Ainsi, l'école publique appliquerait les principes de l'école privée. Plusieurs considèrent aussi le *Livre vert* comme fantaisiste, car il porterait plus d'attention à la formation d'objectifs qu'à la production d'outils permettant de les atteindre. Enfin, plusieurs craignent un retour vers un enseignement factuel.

Un rapport d'atelier rédigé en 1977 et signé par Micheline Dumont permet de mesurer l'étendue des réserves à l'endroit du *Livre vert*. Le rapport de cet atelier auquel participaient plus de 70 personnes mentionne que la discussion s'est polarisée autour de ses propositions. Les principales critiques portaient sur la crainte d'un retour vers l'encyclopédisme et la création du cours Formation personnelle et sociale (FPS), lequel empiéterait sur les visées des programmes de sciences humaines. À cela il faut ajouter l'inquiétude que l'histoire puisse ne plus être enseignée par des spécialistes. À l'issue de cette activité, les participants s'entendent pour contester

le *Livre vert* dans son ensemble et, du même coup, ils définissent une stratégie visant à amorcer une contestation à partir de la base régionale en incitant les enseignants à lire le document, à défendre la place de l'histoire et à se concerter avec les autres associations par l'entremise d'un comité mixte. Enfin, cette critique est aussi visible dans les médias. Par exemple, Christian Laville rejette d'emblée les objectifs du *Livre vert* qui seraient peu novateurs et ressembleraient à ceux du programme de 1961 (Lamonde, 1978).

Si, généralement, la SPHQ et la SPGQ semblent croire à la bonne volonté de l'administration Morin à implanter une grille-horaire fidèle à leur demande, elles présentent des réserves sur certains points. Parmi celles-ci, la mieux articulée provient probablement de la communication prononcée par Gilles Berger lors des audiences nationales le 19 juin 1978, laquelle porte sur trois points non traités dans le mémoire de la SPHQ et le mémoire commun des trois sociétés :

- 1) Pourquoi avez-vous inscrit, dans un cours de FPS, des objectifs de formation qui relèvent de l'enseignement de l'histoire?;
- 2) Pourquoi la Direction générale des programmes a-t-elle décidé unilatéralement un cadre d'élaboration de programme qui relève du plus pur skinnériénisme (planification par objectif de comportement et toute la camelote), et qu'à partir de cela on a même commencé à devancer les conclusions de consultation sur le livre vert [...] ?;
- 3) Pourquoi tout ce qui semble être en dehors de la compréhension immédiate des travailleurs de la Direction générale des programmes semble provoquer un phénomène de rejet? (p. 7)

Bref, la critique est principalement d'ordre pédagogique, bien qu'il faille noter la crainte entourant l'apparition du cours de FPS. Plus loin, Berger, qui – à titre d'agent de développement pédagogique – avait participé à l'élaboration des programmes-cadres de la génération précédente, joint à cette critique un rejet de l'entreprise de réforme en affirmant que les sciences humaines se porteraient

très bien si le gouvernement précédent avait fait l'effort d'appuyer la mise en œuvre des programmes-cadres. Il demeure néanmoins que, selon Micheline Dumont, il est urgent en 1978 de réformer les programmes d'histoire, lesquels seraient les plus caducs des sciences humaines (Lamonde, 1978).

C'est la publication du *Livre orange* (1979) qui lance la mise sur pied de plusieurs comités d'élaboration de programmes du primaire et du secondaire. Or, un certain nombre de groupes s'inscrivent en faux contre ce tournant pris par l'école québécoise. Au premier chef, nous retrouvons la CEQ qui condamne cette école dite au service de la classe dominante et qui se retire des instances de concertation tout en recommandant à ses membres de refuser toutes formes de collaboration avec le MEQ (Charland, 2005).

En ce qui concerne la SPHQ, un document signé par Jacques Robitaille intitulé *Le plan d'action du ministre Morin* permet de cerner en détail la position de son président. D'abord, ce dernier souligne qu'une première lecture du *Livre orange* permet de comprendre pourquoi le document est accueilli avec enthousiasme par la population, mais avec déception chez plusieurs enseignants : si le document est extrêmement cohérent avec l'esprit de la réforme, les modalités entourant sa mise en œuvre sont hasardeuses, car elles s'accompagnent d'une réorientation de la tâche de l'enseignant exigeant des ressources financières dont le MEQ ne dispose pas. Malgré ces réticences, un changement d'attitude est visible lorsque Robitaille prend les rênes de la SPHQ à l'automne 1978. En effet, dès son arrivée, il adopte une position beaucoup plus collaborative en témoignant que les membres de la société sont généralement satisfaits des modifications que compte apporter Morin à l'enseignement de l'histoire et en soulignant que le MEQ n'est pas resté sourd aux remarques des enseignants (Des Rivières, 1978).

Si la SPHQ avait adopté une position très critique à l'endroit du MEQ à la fin des années 1960 et au début des années 1970, ces deux entités développent des liens de plus en plus étroits dans la seconde moitié des années 1970, une période qui correspond au premier gouvernement péquiste (1976-1980). D'ailleurs, le MEQ confie la responsabilité de l'élaboration des programmes d'histoire à des gens

intimement liés à la SPHQ, comme Fillion ou Charpentier. En fait, bien que cette collaboration avait commencé à se développer sous la présidence de Berger, Robitaille abandonne petit à petit le rôle critique et prône la participation étroite aux activités du ministère. En devenant très proche du MEQ, il espère faire valoir ses priorités dans l'élaboration des programmes d'histoire, un pari qu'il semble avoir remporté (Hébert et Trifiro, 1987).

La mise en œuvre du programme de 1982

Comme le mentionne Félix Bouvier (2012), les premiers remous entourant le programme de 1982 précèdent son élaboration. En effet, dès 1978, la communauté anglophone de Montréal – encore sous le choc de l'élection du PQ – réagit fortement à l'ébauche du programme d'histoire nationale du secteur professionnel long sur laquelle Dupont et Charpentier travaillaient. En 1979, le professeur de l'Université McGill Yarema Kelebay et l'enseignant William Brooks³ rédigent un pamphlet intitulé *Le procès de la nouvelle histoire* et alertent alors le *Montreal Gazette*, ainsi que le poste de radio CJAD des orientations mises de l'avant par ce programme (Bouvier, 2012). Dans ce pamphlet, Kelebay et Brooks s'attaquent d'abord à l'orientation historiographique du programme, soit l'histoire sociale, une orientation qu'ils jugent « dépersonnalisante ». En effet, c'est bel et bien ce caractère collectiviste et structuraliste qui semble les inquiéter, alors qu'ils qualifient le programme d'« entreprise à peine voilée de démythification marxiste » (p. 3). Or, cette entreprise de démythification, ils l'associent au nationalisme d'extrême gauche en vogue au Québec à l'époque et qui qualifierait les anglophones d'indésirables Rhodésiens.

Cette position défendue par Kelebay et Brooks ne fait pas consensus dans la communauté anglophone, comme le démontre une lettre signée par Morton Bain adressée à Jon Bradley, président de la Quebec Association of Teachers of History, datée du 10 octobre

3. Selon Morton Bain (1979), les deux signataires sont d'anciens présidents de la Quebec Association of Teachers of History et c'est à ce titre qu'ils ont eu accès à l'ébauche de ce programme.

1979. Dans cette lettre, Bain s'oppose au pamphlet de Kelebay et Brooks sur le fond – conservateur – comme sur la forme – acerbe – et il recommande à Bradley de faire de même.

LES CONTESTATIONS DE LA COMMUNAUTÉ ANGLOPHONE DANS LES ANNÉES 1980

Plusieurs épisodes de contestation venant de la communauté anglophone ont lieu au cours des années 1980. Par exemple, le député de Westmount, Richard D. French, transmet une plainte d'un de ses citoyens à Claude Ryan, porte-parole de l'opposition en matière d'éducation. Dans cette plainte, signée le 26 juin 1985 par un certain R. G. Rose, le citoyen s'insurge contre la propagande nationaliste véhiculée par les programmes d'histoire et de géographie du Québec. Ryan consulte alors André Fortier, attaché politique au Service de recherche de l'opposition officielle, lequel lui confirme qu'il n'est pas question de propagande indépendantiste dans les programmes de géographie et d'histoire du Québec, lesquels affichent un équilibre adéquat entre les dimensions canadiennes et québécoises.

Du côté francophone aussi nous observons quelques contestations précédant la présentation du programme de 1982. Par exemple, Monique Lapointe reçoit à l'époque quelques lettres témoignant de l'insatisfaction de certains enseignants, comme celle que signe Marc Beaulé, enseignant à l'école secondaire Bernard-Gariépy de Tracy, datée du 23 juin 1979. Dans cette lettre, l'enseignant s'insurge – sur un ton plutôt agressif – contre les orientations du questionnaire distribué par l'équipe de Monique Lapointe, lequel rejetterait « du dos de la main » ce pour quoi il a monopolisé tous ses efforts depuis les dix dernières années, c'est-à-dire un enseignement exigeant plus de l'élève que d'apprendre à décrire ou énumérer.

En ce qui concerne le programme de 1982, les premières critiques viennent surtout du côté des didacticiens et, plus précisément, de ceux qui étaient autrefois affiliés au Groupe de recherche sur

la didactique de l'histoire, comme André Lefebvre, Michel Allard et Geneviève Racette. En 1983, Racette et Lefebvre ont critiqué l'orientation béhavioriste des programmes qui reposerait essentiellement sur des savoirs déclaratifs transmis, ce qui irait à l'encontre des visées du *Rapport Parent*. Pour sa part, Michel Allard (1983) ajoute à cette critique la structure même du programme par objectifs qui, aussi sécurisant et logique qu'il puisse paraître, enferme les enseignants et les enseignés dans un cadre orienté et autoritaire limitant la marge de manœuvre au regard des apprentissages à acquérir et aux méthodes à employer pour y arriver. Malgré ces critiques, le programme de 1982 est implanté progressivement de 1983 à 1985, une recommandation du *Livre orange* permettant aux commissions scolaires, aux écoles et aux enseignants de se préparer adéquatement (MEQ, 1979). De cette façon, le MEQ évitait aussi de se faire accuser de « parachuter » ses programmes.

Chez les enseignants, le programme de 1982 est plutôt bien accueilli. Néanmoins, sa mise en œuvre comporte dès le départ de nombreux problèmes. D'abord, comme le suggère Moreau (2006), les conditions socioprofessionnelles de l'enseignement connaissent une dégradation importante au cours de ces années : alors que les pratiques exigées par la réforme demandent un travail considérable de la part des enseignants, le gouvernement Lévesque ampute leur salaire de 20 %, ce qui entraîne un élan de boycottage de leur part au sujet des nouveaux programmes. À cela il faut ajouter le manque de ressources financières qui limite le soutien prévu à la mise en œuvre du nouveau programme, que ce soit sur le plan de l'organisation des sessions de formation et d'information, de la production du matériel didactique ou de la mise à disposition adéquate du personnel de soutien. Le matériel didactique manque tellement que les commissions scolaires se mettent d'ailleurs à produire leur propre matériel, comme l'illustre un dossier que nous a remis le conseiller pédagogique Claude Larochelle, lequel présente plusieurs pages vouées à opérationnaliser le programme de 1982 et ses modules. Le Groupe des responsables en sciences humaines (1985), qui réunit les conseillers pédagogiques de sciences humaines afin qu'ils mettent en commun leurs efforts dans la préparation des examens, serait même né dans ce contexte d'échange de matériel.

À l'époque, dans une lettre envoyée au ministre de l'Éducation, Yves Bérubé, le président de la SPHQ, Luigi Trifiro (1984 : 3), exprime son mécontentement à l'égard de la mise en œuvre du programme et des ressources qui lui sont associées : « comment expliquer, à ce jour, le “cafouillage” dans l'implantation des programmes d'histoire au niveau secondaire » ? En 1988, le MEQ rapportait que le tiers des enseignants d'histoire n'ont pu bénéficier de sessions de formation, que le quart n'ont pu le faire qu'à raison d'une ou deux journées et que les deux tiers n'ont pas participé à une mise à l'essai du programme avant la date de mise en œuvre obligatoire.

Un autre grand reproche adressé au programme de 1982 à compter du milieu des années 1980 porte sur son caractère disciplinaire jugé beaucoup trop lourd. En effet, si le comité de production et le comité consultatif s'inquiétaient de présenter un programme trop chargé, force est de constater qu'ils ne sont pas parvenus à l'alléger de façon satisfaisante. D'ailleurs, dans un rapport sur la situation de l'enseignement de l'histoire effectué dans la foulée d'un sondage réalisé par Colette Mignault, la SPHQ (1985) avançait que seulement 62 % des 109 enseignants ayant répondu au sondage couvraient tous les modules du nouveau programme. Dans un rapport de l'IHAF portant sur la mise en œuvre du programme et signé par Christiane Dorion (1986), les entrevues menées auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques confirment ce sentiment d'avoir trop de contenu à couvrir, mais aussi de viser le développement d'habiletés difficilement atteignables pour un élève du secondaire. Dans une lettre de Robert Martineau à René Jobin – le remplaçant de Monique Lapointe à titre de responsable des sciences humaines – datée du 10 août 1987, nous apprenons qu'une autre étude menée auprès de 64 groupes suivant le cours d'histoire du Québec au secondaire a dévoilé que seulement 36 ont réussi à terminer le programme l'année précédente. C'est dire l'ampleur du problème.

Enfin, le contexte socioéconomique et sociopolitique est l'un des facteurs ayant conduit à une mise en œuvre aussi difficile. En plus de la dégradation des conditions de travail des employés de l'État (Moreau, 2006), il faut ajouter un changement de garde au MEQ. En effet, une fois les programmes et les guides pédagogiques publiés,

nous constatons que plusieurs acteurs qui en avaient orchestré l'élaboration poursuivent leur carrière à l'extérieur du MEQ ou, encore, dans d'autres fonctions. C'est entre autres le cas de Monique Lapointe qui gagne le CSE dès 1982. C'est donc à son remplaçant, René Jobin, qu'incombe la tâche de mettre en œuvre le programme et d'assister la responsable de l'évaluation dans la préparation de la première épreuve unique prévue pour 1987. Or, en entrevue, Lapointe a précisé que Jobin n'avait pas participé au processus d'élaboration des programmes de sciences humaines. Ajoutons que la SPHQ se plaint, à l'époque, qu'il n'y a plus d'agent de développement pédagogique en histoire au MEQ, un pas en arrière qui rend les communications entre les deux entités de plus en plus difficiles. Quoi qu'il en soit, c'est sous la direction de Jobin que le programme de 1982 et le guide pédagogique de 1984 sont implantés et qu'apparaît bientôt le désastre entourant l'épreuve unique de 1987.

L'épreuve unique de 1987 et l'évaluation du programme de 1982

La deuxième période (1977-1994) n'a pas été témoin de grandes confrontations d'idées en matière d'enseignement de l'histoire. En parcourant la presse, nous constatons que les grands enjeux entourant cet enseignement tournent autour de questions et de problèmes d'ordre organisationnel, structurel, professionnel et matériel, comme la maquette-horaire, l'élimination du cours d'initiation à l'histoire en deuxième secondaire, le manque de ressources didactiques et pédagogiques ou les formations offertes aux enseignants en quantité insuffisante. Or, si le programme de 1982 n'a pas vraiment été objet de controverse, la deuxième période présente la plus importante controverse liée à une épreuve unique en histoire du Québec au secondaire. Il est aussi à noter que cette période est la seule à avoir traversé toutes les étapes du cycle politique, de l'émergence de la problématique jusqu'à l'évaluation.

Dès les travaux préparatoires, nous pouvons mesurer le cafouillage qui entoure l'élaboration de l'épreuve unique liée au programme de 1982. Dans un rapport remis à la SPHQ daté du 29 septembre 1984, Charpentier relate la première réunion du comité du MEQ

sur l'épreuve unique tenue le 20 février 1984, un comité rassemblant des responsables de l'évaluation et des sciences humaines du MEQ, des agents de développement pédagogique et quelques enseignants. À cette réunion, elle observe que la Direction de l'évaluation pédagogique n'avait pas de démarche à proposer et que les questions de fond demeuraient sans réponse. Au cours des semaines suivantes, les travaux du comité sont suspendus en attendant que la Direction de l'évaluation pédagogique conçoive un guide d'élaboration des examens.

En août 1984, le responsable des programmes du MEQ informe Charpentier qu'une épreuve unique sera imposée en juin 1985 et il lui demande de participer à l'élaboration d'un modèle d'examen présenté à titre indicatif aux commissions scolaires. Elle accepte d'y participer et soumet trois questions devant être soumises à la Direction de l'évaluation pédagogique pour guider les travaux. Elle demande d'abord ce que la Direction de l'évaluation pédagogique entend par « épreuve unique », de quelle façon la responsabilité de l'évaluation sera partagée entre le MEQ et l'enseignant et si l'épreuve unique sera normative ou critériée. Le responsable refuse alors de soumettre ces questions à la Direction de l'évaluation pédagogique.

Un rapport de l'IHAF portant sur la mise en œuvre du programme et signé par Christiane Dorion (1986) nous apprend que c'est seulement en 1986 que le MEQ présente une épreuve unique axée sur les objectifs du programme de 1982. Cette année-là, son application était facultative et, exceptionnellement, les commissions scolaires pouvaient fabriquer leur examen maison. Or, très peu d'enseignants ont opté pour l'examen du MEQ et les rares qui s'y sont risqués ont connu un taux de réussite très faible. Face à cette situation, Charpentier est chargée d'écrire une lettre au ministre de l'Éducation, Claude Ryan. Transmise le 1^{er} décembre 1986, cette lettre traduit l'insatisfaction liée à la piètre qualité de l'examen optionnel de juin 1986 et l'inquiétude quant à l'examen obligatoire de juin 1987. La SPHQ demande donc qu'une formation soit assurée à tous les enseignants d'histoire, que l'épreuve de 1987 demeure optionnelle et qu'elle soit partagée aux enseignants. Ses demandes connaissent peu d'échos.

En 1987, les élèves ayant été formés par le programme de 1982 sont pour la première fois évalués à l'échelle du Québec. Les trois quarts font alors face à un échec. En entrevue, Robert Martineau, alors conseiller pédagogique à la CECM, revient sur cet évènement : « catastrophe partout au Québec, mais surtout à la CECM : sur 165 commissions scolaires du Québec, la plus importante, la CECM, celle qui était considérée à l'époque comme "le deuxième MEQ", s'était finalement classée avant-dernière en histoire, juste avant la commission scolaire crie ».

Plusieurs lettres évoquant un mécontentement, voire une colère généralisée, sont alors transmises au MEQ. Par exemple, le 8 juillet 1987, Jacques Robitaille envoie une lettre à Alain Mercier, directeur de la sanction des études au MEQ, au nom des professeurs d'histoire de la régionale de Chambly. Dans cette lettre, il accuse l'examen d'interroger les élèves sur des contenus pointus ou annoncés comme étant facultatifs, ce qui va à l'encontre des objectifs du programme. Il demande aussi l'annulation pure et simple de cette évaluation jugée tout à fait invalide.

Une autre lettre datée du 10 août et rédigée par Robert Martineau au nom des enseignants de la CECM est transmise à Jobin. Il y présente plusieurs questions adressées au sujet de l'épreuve comportant des vices de construction et des difficultés techniques injustifiables et sans lien avec l'objet d'évaluation. Surtout, il s'inquiète de l'effet néfaste que cette évaluation aura sur la prochaine année scolaire et sur la crédibilité du MEQ et des enseignants.

Dans le procès-verbal de la réunion du CA de la SPHQ tenue le 19 septembre 1987, nous mesurons encore mieux l'ampleur du problème. Malgré le remaniement et la normalisation des notes, le taux d'échec – passé de 76 % à 30 % à l'échelle provinciale – est inacceptable pour la SPHQ. Le nouveau président de l'époque, Pierre Carle, envoie une lettre datée du 30 septembre 1987 à Paul Vachon, directeur général de l'évaluation et des ressources statistiques du MEQ, dans laquelle il souligne les griefs de Jacques Robitaille et de Robert Martineau. Puis, le 15 octobre 1987, un communiqué intitulé *L'examen d'histoire du Québec et du Canada responsable du taux élevé d'échec* est adopté au 25^e congrès annuel de la SPHQ. Dans ce

communiqué, les membres demandent aux responsables du MEQ de faire connaître la nature des correctifs qu'ils apporteront à l'évaluation de 1988 et au ministre Ryan de maintenir l'obligation de la réussite du cours d'histoire du Québec pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES).

L'OBLIGATION DU COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC POUR LE DES

L'obligation de la réussite du cours d'histoire du Québec pour l'obtention du DES ne fait pas consensus chez les acteurs liés à l'enseignement de l'histoire. Par exemple, Jean Breton (1988) considère que cette évaluation mine l'utilisation de méthodes et de techniques d'enseignement innovantes et participatives, puisque l'enseignant se sent obligé de « couvrir la matière » pour assurer le succès de ses élèves.

Au printemps 1988, la Direction du développement de l'évaluation du MEQ présente le *Rapport global d'histoire du Québec et Canada – secondaire*. Cette évaluation de programme, dernière étape du cycle politique, a été réalisée à l'aide d'une série d'instruments de mesure administrée auprès de 302 enseignants et de 72 conseillers pédagogiques, ainsi que d'une évaluation sommative menée auprès d'un échantillon formé de 184 élèves pour vérifier les apprentissages commandés par le programme d'études, un modèle d'évaluation standardisé. L'échantillon a été choisi au hasard dans 67 écoles secondaires des 11 directions régionales. Dans chaque école, trois élèves ont été choisis au hasard dans un ou deux groupes. Alors que le seuil de réussite avait été fixé à 58 %, l'échantillon a obtenu une moyenne de 46 %. Les évaluateurs observent alors que, si les premières périodes historiques sont mieux maîtrisées, cela se gâte à partir des « débuts du parlementarisme », ce qui a pour effet de miner la compréhension entourant « le Québec et la Confédération ». Enfin, les enseignants n'ont souvent pas le temps de couvrir « le Québec contemporain » dans son entièreté.

Au-delà des problèmes déjà évoqués plus haut, les évaluateurs rapportent une incohérence importante entre l'analyse formelle des besoins qui a servi à la validation des objectifs généraux et terminaux et la perspective d'ensemble du programme, soit l'objectif global, les buts et les valeurs véhiculées. Cette affirmation s'appuie sur le fait que le programme ne décrit pas les situations actuelles et désirées à partir desquelles il aurait été possible de dégager des besoins prioritaires. De plus, son objectif global ne serait pas clairement défini, ce qui minerait du même coup la qualité des objectifs généraux et terminaux. Paradoxalement, les évaluateurs observent une adhésion notable aux orientations du programme de 1982 de la part des enseignants et des conseillers pédagogiques, mais avancent que cette apparente adhésion peut cacher une peur que leur insatisfaction cause de nouveaux changements. Enfin, à la suite de cette évaluation de programme et du désastre entourant l'épreuve unique de 1987, le MEQ réussit à redresser son taux de réussite.

* * *

De façon générale, la deuxième période apparaît dans un contexte de grands bouleversements suivant la Révolution tranquille et, surtout, dans un contexte marqué par l'élection du PQ en 1976, dont le programme électoral annonçait l'intention de rendre obligatoire le cours d'histoire du Québec au secondaire. En ce qui concerne la consultation du *Livre vert*, nous pouvons distinguer quelques traits particuliers. Pour commencer, elle était dirigée par un document d'orientation resserrant les points autour desquels Morin et son équipe souhaitaient entendre les principaux acteurs et la société civile. Si l'enseignement de l'histoire avait fait couler beaucoup d'encre au cours des années 1970, il n'est plus au centre des préoccupations en 1977, ce qui amène la SPHQ à s'allier – plus que jamais – aux autres associations de sciences humaines, une alliance qui perdure par la suite.

En ce qui a trait à l'élaboration des programmes, un constat fondamental s'impose, celui d'une complexification et d'une démocratisation toujours grandissante entourant le processus d'élaboration des programmes, un phénomène qui entraîne une multiplication

des comités de toutes sortes. Aussi, un autre constat s'impose : dorénavant, l'État se réserve la prérogative de formuler lui-même des objectifs scolaires par l'entremise de programmes très précis qui doivent être appliqués partout au Québec (Lessard et Tardif, 1996). C'est dans cet esprit qu'est élaboré, implanté et évalué le programme de 1982. Enfin, si le programme de 1982 entraîne très peu de réactions, ce qui peut s'expliquer par la participation serrée des principaux groupes dans le processus d'élaboration, le désastre entourant l'épreuve unique de 1987 et l'évaluation du programme viennent ternir le tableau à la fin des années 1980. D'ailleurs, comme le rappelle Martineau (2006), la population se demande de plus en plus à l'époque si les élèves apprennent vraiment quelque chose dans la classe d'histoire. C'est d'ailleurs sur ce sentiment d'insatisfaction que s'ouvre la troisième période (1994-2013).

CHAPITRE 4

La troisième période (1994-2013): du groupe Corbo au comité Beauchemin-Fahmy-Eid

*Il y a quelque temps, je me suis mis
à relire l'histoire du Québec.
J'ai pris pleine conscience du traumatisme
que fut la Conquête.
Quand je pense que des historiens
ont tenté, récemment, de nous faire croire
qu'elle n'a jamais eu lieu.*

Lucien Bouchard, 2012

Du référendum de 1980 au référendum de 1995, en passant par le rapatriement de la Constitution en 1982, les échecs des accords du lac Meech de 1990 et de Charlottetown de 1992, les années 1980 et 1990 sont traversées, voire bouleversées, par la question nationale (Brown, 2008). C'est dans cet esprit d'affrontements entre Québec et Ottawa que s'inscrit la troisième période (1994-2013). Déchirés entre le vieux rêve d'un Canada biculturel et celui d'une indépendance partielle ou entière, les Québécois sont tourmentés par une question fondamentale: laquelle des affirmations nationales assure le mieux la survivance ou l'épanouissement de leur nation? Ambivalent, le peuple québécois est divisé, alors que le référendum de 1995 se joue

à quelques dixièmes de pourcentage. Depuis, la question nationale et constitutionnelle reste plutôt en arrière-plan, bien que le Québec ne soit toujours pas signataire de la Constitution de 1982. Il se trouve ainsi dans une impasse qu'aucune des deux affirmations nationales ne se montre capable de surmonter (Dickinson et Young, 2009).

Comme ailleurs en Occident, le Québec est gagné par une certaine angoisse identitaire, laquelle n'est pas étrangère à la chute du mur de Berlin en 1989 et aux phénomènes grandissants de mondialisation et d'immigration (Dupuis-Déri et Ancelovici, 1998). C'est dans ce contexte postréférendaire, postcommuniste et postmoderne que s'inscrit la troisième période.

LES CONSULTATIONS DES ÉTATS GÉNÉRAUX ET DU GROUPE LACOURSIÈRE

Au début des années 1990, le CSE, l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal et les syndicats membres de la FAE militent pour une réforme de l'éducation qui permettrait de lutter contre le décrochage scolaire et s'inspirerait de l'approche culturelle et des innovations technologiques et psychopédagogiques (Simard, 2010). Cette lutte pour une meilleure scolarisation des jeunes provoque, en 1994, la mise en place du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (groupe Corbo) par le ministre Jacques Chagnon, dont la création marque la fin de la deuxième période (1977-1994) et le début de la troisième (1994-2013).

Le monde de l'éducation est marqué à la même époque par l'abolition du Conseil des collèges et du Conseil des universités (1993), de même que par d'importantes réformes, soit la réforme Robillard, qui donne lieu à la plus grande transformation qu'ait connue le cégep depuis sa création en 1967 en y intégrant entre autres l'approche par compétence, la réforme Axworthy, qui entraîne de sévères compressions budgétaires dans l'enseignement supérieur, et la réforme Chagnon, qui confie la formation des maîtres aux facultés d'éducation et entraîne une vaste révision de la formation initiale des enseignants (Saint-Germain, 2008). C'est d'ailleurs en réaction à ces

deux réformes que plusieurs historiens, par exemple Robert Comeau et Bernard Dionne (1998), se préoccupent de plus en plus de l'enseignement de l'histoire. C'est aussi dans ce vaste contexte de transformation que prend forme la consultation menée par la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995 et 1996.

Le rapport Corbo

Comme le soutient le philosophe et sociologue Paul Inchauspé (2007), le rapport Corbo – auquel il faudrait ajouter un avis du CSE intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (1994) dans lequel il signale les lacunes du curriculum – apparaît sans doute comme la première pierre de la réforme des années 2000. Le 30 mars 1994, ce groupe se voit confier le mandat de définir le « profil de formation » des élèves du primaire et du secondaire. Ce profil devait intégrer les connaissances, les habiletés et les attitudes qu'un élève devrait maîtriser à la fin de son parcours primaire et secondaire. Selon le journaliste et spécialiste des sciences de l'éducation Jean-Pierre Proulx (2007), la mise en place de ce groupe visait à répondre aux demandes de la Coalition pour la défense de l'école publique qui regroupe les principaux syndicats de l'enseignement et quelques groupes de pression, comme la SSJB.

Surnommé « comité des sages », le groupe Corbo est alors présidé par le politologue Claude Corbo, aussi recteur de l'UQAM, et formé d'un enseignant, de trois conseillers pédagogiques et de trois invités « socioéconomiques », auxquels s'ajoute, quelques jours avant le début des travaux, celui qui joue – avec Corbo – le rôle le plus important dans le groupe, c'est-à-dire Paul Inchauspé. Dans une entrevue qu'il a livrée à Gosselin et Lessard (2007), Inchauspé a mentionné que c'est le ministre de l'Éducation, Jacques Chagnon, qui lui a demandé de se joindre à l'équipe après l'avoir entendu en conférence.

Le rapport Corbo consacre peu de lignes aux disciplines scolaires et à leur orientation. En matière d'enseignement de l'histoire du Québec, il privilégie une perspective culturelle et plutôt transmissive : « L'école ne peut faire l'économie de l'insertion de l'élève dans le monde de la culture déjà constituée, celle par exemple de l'héritage

culturel de la littérature, celle des découvertes scientifiques passées, celle de l'histoire des institutions politiques et sociales. On ne peut être véritablement instruit si l'on est inculte» (MEQ, 1994: 16). Parmi ses principales recommandations, nous retenons également la proposition de créer un groupe devant aborder précisément l'enseignement de l'histoire (MEQ, 1994).

La Commission des États généraux sur l'éducation

Dans le contexte préréférendaire, la CEQ milite pour qu'un débat d'ensemble sur le système d'éducation ait lieu au Québec. Cette demande est alors incorporée dans la plateforme électorale du PQ de 1994 qui s'engage à convoquer des États généraux de l'éducation advenant son élection (Bédard, 1996). L'élection remportée, Jacques Parizeau et son ministre de l'Éducation, Jean Garon, réitèrent leur intention de tenir des États généraux et, après quelques tergiversations, adoptent une formule s'inspirant des sommets socioéconomiques régionaux où se réunissent des tables rondes qui débattent d'un sujet en cherchant à dégager des consensus. Ainsi, Garon lance officiellement la Commission des États généraux sur l'éducation le 4 avril 1995 et en présente la composition.

D'après Inchauspé (2007), c'est le discours de Garon qui a vraiment tracé le mandat de la Commission des États généraux sur l'éducation, tant sur le plan de la formule adoptée que sur celui des grandes thématiques à aborder. Les commissaires avaient pour mandant de: 1) trouver des consensus sociaux; 2) procéder à une consultation participative et populaire; 3) traiter la question des contenus (programmes, dynamiques, acteurs); 4) aborder la question de l'école et de son milieu; 5) s'attaquer à la faiblesse culturelle de l'école; 6) se pencher sur la manière dont l'école peut relever les défis de demain (MEQ, 1994).

Dès le départ, la présidence de la Commission des États généraux sur l'éducation est confiée à deux coprésidents, soit Robert Bisailon, reconnu principalement pour avoir présidé le CSE de 1989 à 1995, et Lucie Demers, une enseignante s'étant illustrée dans la lutte contre la fermeture des écoles de campagne. Selon l'un des commissaires,

soit le sociologue Gary Caldwell (2007), Demers n'aurait toutefois pas joué un grand rôle.

Pour leur ouvrage portant sur la commission Parent et la Commission des États généraux sur l'éducation, Gosselin et Lessard (2007) ont interviewé la grande majorité des commissaires et ces derniers s'entendent généralement pour dire que ce sont Bisailon et Inchauspé qui ont joué les rôles les plus actifs et les plus importants, auxquels il faudrait ajouter – dans une moindre mesure – les sociologues Céline Saint-Pierre et Gary Caldwell (Bélanger, 2007). Les dix autres membres, issus surtout du milieu de l'éducation ou des milieux socioéconomiques, jouaient davantage un rôle de représentation et de validation des grandes orientations.

En guise de préparation, les commissaires étaient invités à lire le *Livre orange* (1979) produit sous Jacques-Yvan Morin, le rapport Corbo (1994) et plusieurs rapports et avis du CSE pour la plupart produits sous la présidence de Bisailon (Inchauspé, 2007). En parcourant les entrevues menées par Gosselin et Lessard (2007), nous constatons cependant que le document qui semble avoir le plus marqué les commissaires est un rapport de l'UNESCO, soit *L'éducation: un trésor est caché dedans* (1996), reconnu sous le nom de rapport Delors.

Les travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation – très laborieux étant donné la grande hétérogénéité du groupe, selon le commissaire Nicolas Bélanger qui siégeait alors à titre d'étudiant – se sont réalisés en deux grandes étapes. À l'origine, la commission devait procéder à de vastes consultations pour préciser l'état de l'éducation au Québec. Cette première phase s'est réalisée de concert avec des comités régionaux qui assuraient l'organisation et la mise en œuvre de la consultation et des débats. Ces comités, créés pour la circonstance par les leaders du milieu, disposaient d'un budget de 25 000 \$ et seraient parvenus à sonder environ 40 000 personnes (Inchauspé, 2007). Selon Inchauspé (2007), c'est là qu'a eu lieu le vrai travail et qu'ont été établis les points d'ancrage de l'*Exposé de la situation*, publié en janvier 1996, qui faisait état des propos entendus, puis formulait des questions jugées prioritaires à l'intention des

participants aux assises régionales. En matière d'enseignement de l'histoire, l'*Exposé de la situation* de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996a : 43) embrasse une perspective analogue à celle qui était défendue dans le rapport Corbo : « Pour les représentants et les représentantes du milieu culturel, c'est principalement l'enseignement de l'histoire qui paraît le plus susceptible d'offrir aux élèves une meilleure compréhension de leurs origines. »

La deuxième grande étape a pour sa part débuté avec la modification du mandat confié à la Commission des États généraux sur l'éducation. La nouvelle ministre de l'Éducation de l'époque, Pauline Marois, souhaitait désormais que la Commission des États généraux sur l'éducation dégage des perspectives et des priorités d'action, une nouvelle orientation.

La modification du mandat entraîne alors un petit jeu de chaise musicale parmi les commissaires et mène au remplacement de Majella Saint-Pierre, à titre de secrétaire, par Michèle Berthelot, qui dirige au même moment le Service d'études et d'analyses de la Commission des États généraux sur l'éducation. Entièrement mis à la disposition de la Commission des États généraux sur l'éducation, ce service assurait l'analyse des mémoires et la rédaction des résumés et des synthèses pour préparer les commissaires aux audiences où il assumait également la prise de notes. C'est également Berthelot (2007) qui a rédigé l'*Exposé de la situation* et le rapport final.

LA DISSIDENCE DE GARY CALDWELL

Selon Caldwell (2007), les résumés rédigés par l'équipe de Michèle Berthelot auraient induit les commissaires en erreur. Ayant demandé de relire tous les mémoires portant sur la confessionnalité, un thème dominant de la consultation et du projet de réforme, Caldwell serait arrivé à des conclusions complètement différentes de celles qui étaient avancées par ce service, notamment en ce qui concerne la déconfessionnalisation des commissions scolaires qui ne découlerait pas d'une demande avérée de la part de la population québécoise. Ces conclusions expliquent

la dissidence de Caldwell, dissidence qui jettera une ombre sur les résultats de la Commission des États généraux sur l'éducation chargée originellement de dégager des consensus. Il est possible de consulter cette dissidence en annexe du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996b).

Les assises régionales, amorcées par des activités de sensibilisation et des forums grand public, ont été clôturées par seize conférences où la parole a été donnée à des représentants d'organismes. Une synthèse des débats a été publiée sous forme de rapport en juin 1996. Enfin, les assises nationales, tenues en septembre 1996, portaient sur des questions visant à mieux éclairer des zones d'ombre. À l'époque, la SPHQ est invitée à participer aux assises nationales à titre d'observatrice, statut qui crée un mécontentement exprimé par le président Jean-Vianney Simard dans une lettre datée du 3 juillet 1996 et adressée aux coprésidents de la Commission des États généraux sur l'éducation.

Parmi les 1862 mémoires présentés à la Commission des États généraux sur l'éducation, rares sont ceux qui abordent l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire. En fait, la majorité traitent davantage de la confessionnalité des écoles, de la réforme Robillard, de la réforme Chagnon, de la lutte contre le décrochage scolaire, de la qualité du français, du financement du système, de l'éducation des enfants en situation de handicap, de l'éducation des adultes et de l'éducation préscolaire.

Parmi les rares mémoires traitant de l'enseignement de l'histoire, plusieurs présentent une perspective défendant une trame nationale et, parfois même, une vision nationaliste. C'est notamment le cas, par exemple, de la Société nationale des Québécoises et Québécois de l'Outaouais (1995 : 2) qui affirme que « tout ce qui permet un renforcement du sentiment d'appartenance à la nation québécoise doit être favorisé. Enseigner l'histoire nationale est de ce nombre puisque cela permet de connaître ses racines et de développer l'identité nationale ». Certains groupes, comme la FTQ (1995 : 11), suggèrent toutefois un

moyen terme entre histoire nationale et histoire sociale: «L'histoire politique, bien sûr, mais aussi cette histoire rarement officielle des luttes qui ont amené les gouvernements à adopter des lois sociales, l'histoire des mouvements progressistes, dont celle du mouvement ouvrier et de ses grandes luttes pour améliorer les lois sociales et faire avancer des causes, comme celles de l'égalité et de l'équité entre les hommes et les femmes».

Enfin, on retrouve deux chantiers prioritaires concernant l'enseignement de l'histoire dans le rapport final (MEQ, 1996b) de la Commission des États généraux sur l'éducation. Le premier avance qu'il est temps que la politique d'immigration précise les responsabilités de l'éducation en matière d'intégration des élèves immigrants et d'éducation interculturelle, par la mise en place d'un énoncé incluant «la connaissance des institutions, de l'histoire et de la culture québécoises et l'ouverture sur le monde» (MEQ, 1996b: 16). Le second souligne que de nombreux participants «ont rappelé à quel point la maîtrise du français et la connaissance de l'histoire étaient déficientes» (MEQ, 1996b: 27). Les commissaires sont donc d'avis qu'un redressement s'impose, car les Québécois ont plus que jamais besoin de repères permettant de saisir le sens de l'évolution et des structures de la société. C'est donc dans ce contexte que sera formé le groupe Lacoursière, un groupe de travail devant se consacrer complètement à l'orientation de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Le rapport Lacoursière

Comme le suggère Inchauspé (2007), si la Commission des États généraux sur l'éducation ne va pas très loin au sujet des orientations de l'enseignement de l'histoire, c'est sans doute parce que les commissaires ne possédaient pas les compétences requises pour parler précisément des disciplines. En ce sens, ils ne pouvaient que donner de grandes orientations, la plus importante ayant été puisée – selon Céline Saint-Pierre (2007) – dans le rapport Delors (1996), c'est-à-dire le changement paradigmatique ne visant plus à transmettre le savoir, mais à «apprendre à apprendre». Or, différents acteurs manifestent – dès le début des années 1990 – leurs inquiétudes face au faible niveau de connaissance historique des jeunes Québécois

(Ouimet, 1995 ; Presse canadienne, 1995). C'est ainsi que naît l'idée de former un groupe dont les travaux devraient mener à des propositions devant rehausser la qualité de cet enseignement au Québec.

Comme le souligne l'historien Éric Bédard (1996), la décision de constituer un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire est attribuable à l'arrivée de Jacques Parizeau à la tête du PQ en 1988. En effet, c'est sous sa gouverne qu'apparaît une position claire en matière d'enseignement de l'histoire, alors que les délégués du 11^e congrès, en 1991, inscrivent au programme une proposition voulant dispenser cet enseignement de la quatrième année du primaire jusqu'à la fin du secondaire et réintroduire la dimension historique dans tous les apprentissages, dans l'objectif de développer l'esprit critique et le sens de la continuité. En fait, il est assez remarquable de constater que c'est cette question très pratique du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire qui occupe la place centrale dans les discours entourant l'enseignement de l'histoire dans les années 1990. Le rapport Lacoursière (MEQ, 1996c) consacre d'ailleurs plusieurs lignes à cette question en expliquant que les programmes d'histoire du secondaire de la dernière réforme avaient été conçus de manière à être enseignés 125 heures par année, mais que, dans les faits, le nombre d'heures dépassait rarement 75 à 80 heures, ce qui représente moins de 65 % du nombre d'heures prévu. Ainsi, les enseignants arrivaient rarement à enseigner tout le programme et étaient obligés, en quatrième secondaire, de se contenter d'aborder les contenus sujets à se retrouver dans l'épreuve unique du MEQ.

Le congrès de 1993 du PQ ajoute à ces objectifs l'idée que l'enseignement de l'histoire du Québec est une dimension importante de la formation civique, car il offre un outillage intellectuel permettant de bien comprendre le présent, mais aussi de socialiser et sensibiliser les jeunes et les immigrants à la situation du Québec (Bédard, 1996). Ainsi, en 1994, la plateforme électorale du PQ promet qu'il réinstaurera l'enseignement de l'histoire générale et de l'histoire nationale en le rendant obligatoire à toutes les années du primaire et du secondaire, ainsi que dans les centres d'orientation et de formation des immigrants.

Si le PQ est élu le 12 septembre 1994, il faut attendre le 18 octobre 1995 – quelques semaines avant le référendum – pour que le ministre de l'Éducation, Jean Garon, crée le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, dont la présidence est confiée au populaire historien Jacques Lacoursière (Comeau, 2008). Les travaux du groupe Lacoursière sont donc menés en parallèle de ceux de la Commission des États généraux sur l'éducation. D'ailleurs, les premières pages du rapport Lacoursière (MEQ, 1996c) expliquent que ce groupe aurait été formé pour répondre aux inquiétudes manifestées par plusieurs acteurs lors des audiences de la Commission des États généraux sur l'éducation. Une analyse des mémoires déposés à la Commission des États généraux sur l'éducation ne permet toutefois pas de relever de réelles demandes en cette matière, exception faite du mémoire de Jules Bélanger (1995) soumis lors des audiences tenues en Gaspésie, lequel affirme d'ailleurs reprendre intégralement la recommandation 8 du rapport de la Commission sur l'avenir du Québec, la commission Bélanger-Campeau.

En fait, le lien de filiation entre le groupe Lacoursière et la commission Bélanger-Campeau est plus évident que celui entre le groupe Lacoursière et la Commission des États généraux sur l'éducation, comme en témoigne cet extrait d'une lettre de Garon à Lacoursière datée du 17 octobre 1995 : « Plusieurs interlocuteurs, non seulement du monde de l'éducation, mais aussi de toutes les couches de la société québécoise, manifestent des préoccupations à l'égard de l'enseignement de l'histoire, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Ces inquiétudes sont d'ailleurs ressorties à maintes reprises dans le cadre des audiences des commissions sur l'avenir du Québec ». Dans une allocution prononcée au congrès de la SPHQ de 1995, Garon réitère d'ailleurs ce lien de filiation.

Le groupe Lacoursière était formé de treize membres d'horizons professionnels et intellectuels très variés (Gani, 2015). Le recrutement s'est fait en deux temps. Dans un communiqué daté du 18 octobre 1995, Garon informe la population qu'il a offert la présidence à Lacoursière et qu'il a nommé dix membres « à titre personnel, mais de façon à représenter les différents niveaux de l'enseignement de l'histoire et des moyens variés de la faire connaître ». Parmi eux, nous

trouvions Louise Charpentier, qui avait chapeauté l'élaboration du programme de 1982, ainsi que Christian Laville, qui avait siégé au comité consultatif du programme de 1982 et qui assurait la représentation des sciences de l'éducation. S'ajoutaient des représentants de tous les ordres scolaires, c'est-à-dire Louise Hallée (primaire), Joanne Côté (secondaire) et Danielle Nepveu (collégial), et une représentante du milieu muséal, soit Francine Lelièvre. Cette première vague était complétée par l'ex-politicien et haut fonctionnaire Marcel Masse et l'historien Jean Provencher, mais ces derniers quittent rapidement le groupe et sont remplacés par Denis Vaugeois.

Viendront s'ajouter à cette première vague trois autres membres visant, cette fois, une représentation des minorités culturelles (communiqué de Jean Garon daté du 2 novembre 1995). Ces membres sont Susan Anastasopoulos (communautés culturelles), Michel Noël (communautés autochtones) et Brian Young (communautés anglophones). Enfin, bien que le MEQ n'était pas formellement représenté, le groupe était assisté par un secrétaire, soit Marius Langlois, le successeur de René Jobin à titre de responsable des sciences humaines.

En ce qui a trait au fonctionnement du groupe, la démarche était principalement définie par Lacoursière, Langlois et Laville. En entrevue, Young a révélé que l'équipe Langlois-Laville rédigeait et que les autres membres réagissaient. Langlois récoltait alors les commentaires, réécrivait, puis soumettait une nouvelle fois les textes au groupe. Laville aurait pour sa part été le principal rédacteur du chapitre II portant sur l'«enseignement de l'histoire ailleurs», lequel serait le résultat d'une analyse des programmes français, allemand, anglais et américain. Langlois aurait assumé l'écriture des autres chapitres.

Pour mener à bien son travail, le groupe a procédé à une consultation. Pour ce faire, il a présenté une publicité dans six quotidiens invitant les acteurs à déposer un mémoire et annonçant des audiences publiques. Au total, 53 mémoires ont été présentés et le groupe a convoqué ceux qui s'avéraient les plus importants pour leurs travaux. Étant donné l'intérêt que le groupe portait à l'endroit

de l'enseignement de l'histoire en milieu pluriculturel, il a également rencontré un spécialiste du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles et un enseignant d'histoire du Québec évoluant dans un milieu multiculturel (MEQ, 1996c). Les audiences étaient menées par Lacoursière, Laville, Young et Langlois, soit les membres qui ont occupé la place la plus importante dans les travaux du groupe, d'après Laville et Young.

Ce sont sur les dimensions identitaire et historiographique que nous avons relevé le plus de tensions entre les mémoires déposés lors de cette consultation. Sur le plan identitaire, certains groupes préconisent clairement une position nationaliste de l'histoire, comme en témoigne cet extrait découlant du mémoire du Comité de la fête des Patriotes (1996: 2): «Le MEQ devra donc [...] encourager le développement d'un sain patriotisme, l'amour du patrimoine et une légitime fierté québécoise». D'autres groupes, cependant, comme le Congrès juif canadien, région du Québec (1996: 1), souhaitent que l'enseignement de l'histoire s'ouvre davantage au pluralisme :

Il est absolument essentiel de s'assurer que les programmes pédagogiques en histoire reflètent le caractère historiquement pluraliste et multiethnique du Québec et du Canada. En effet, l'inclusion des innombrables contributions des communautés culturelles, des autochtones et des femmes à l'essor de la société québécoise et canadienne est une condition essentielle au développement d'un esprit de tolérance et de respect chez les générations futures, ainsi qu'à leur acquisition d'un savoir historique complet.

La volonté d'intégrer l'apport des minorités dans l'histoire trouve aussi des assises dans la promotion de l'histoire sociale. C'est ce qu'évoque cet extrait du mémoire du Département d'histoire de l'Université Laval (DHUL) :

La culture historique vise donc, et c'est là une autre de ses caractéristiques, à expliquer la nature et les sources des transformations sociales. Elle reconstitue ainsi de façon dynamique les interactions entre les divers secteurs de l'activité humaine, les liens entre les conditions matérielles et les idéologies. Elle permet de comprendre dans quel contexte politique, social ou religieux tel courant artistique a vu le jour

et s'est développé; quels sont les groupes sociaux derrière tel mouvement politique; quels intérêts économiques alimentent tel système de pensée. (DHUL, 1996: 9)

Enfin, plusieurs mémoires défendent aussi une conception historique s'ancrant dans une trame nationale axée autour de grands personnages et de grands événements politiques: « Que notre mémoire collective se souvienne de ces colonisateurs, ces fondateurs et leurs compagnes tout au long de ce périple fantastique aux confins des mers vers ce pays qui est devenu le nôtre » (Conseil patriotique du Québec, 1996: 3).

Enfin, le rapport Lacoursière définit des positions assez fermes en matière d'enseignement de l'histoire du Québec, lesquelles se trouveront à la source des programmes produits lors du Renouveau pédagogique. Il prône par exemple l'importance de l'histoire comme ciment de la culture: « L'histoire permet d'acquérir les connaissances qui constituent la base de l'alphabétisation sociale, puisque, dans la culture de toute société, il existe un certain nombre de savoirs largement partagés, censément acquis par tous et qui, sous peine d'analphabétisme social, ne peuvent être ignorés » (MEQ, 1996c: 3). Le rapport Lacoursière fait aussi la promotion, haut et fort, d'une plus grande place consacrée à l'histoire des Autochtones et à l'histoire des communautés culturelles. Enfin, c'est dans un souci d'inclusion qu'il défend la formation d'un citoyen libéral tourné vers la tolérance, les libertés individuelles et la saine participation démocratique.

Le rapport Inchauspé

Une fois le rapport Corbo et les différents documents de la Commission des États généraux sur l'éducation publiés, le MEQ présente, en novembre 1996, son plan d'action ministériel intitulé *Prendre le virage du succès: plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Ce document ne formule à peu près pas d'orientations concernant l'enseignement de l'histoire, sinon que le Groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire (groupe Inchauspé) – mis en place le 30 janvier 1997

par la ministre Marois – doit formuler des propositions à son sujet. Ce groupe a pour mandat de guider les comités de rédaction des programmes pour les adapter aux exigences du *xxi^e* siècle.

Pour réaliser leur mandat, Inchauspé et son équipe, formée essentiellement d'enseignants et d'administrateurs scolaires, consultent plusieurs spécialistes et équipes du MEQ, du CSE et d'autres organismes scolaires. Faisant une brève rétrospective de ces travaux, Inchauspé (2008) se rappelle toutefois que c'est une analyse faite par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur les réformes des programmes d'études qui marque vraiment ses réflexions à l'époque, un document faisant écho à une enquête menée dans une vingtaine de pays où avaient eu lieu des réformes mettant toutes l'accent sur une finalité utilitaire, une finalité cognitive ou une finalité culturelle. Si aucun programme d'études ne s'inspire d'une seule de ces finalités, les réformes mettent généralement l'accent sur l'une ou l'autre. Or, alors que les premiers rapports du début des années 1990 laissaient présager une prééminence de la finalité culturelle, le rapport Inchauspé – déposé en juin 1997 – lui accole l'approche par compétence, une approche plus associée à une finalité utilitaire. Les orientations mises de l'avant par le rapport Inchauspé seront finalement confirmées par un énoncé de politique éducative de la ministre Marois intitulé *L'École, tout un programme* (1997a). Enfin, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire nationale plus précisément, le rapport Inchauspé affirme que la connaissance de l'histoire nationale demeure incontournable dans la formation identitaire de jeunes Québécois (Lavallée, 1998).

Bref, comme l'ont souligné avant nous les spécialistes des sciences de l'éducation Anthony Cerqua et Clermont Gauthier (2010), alors que la réforme devait viser, d'emblée, une simple révision des programmes, lorsqu'on se penche sur les documents officiels ayant planifié le Renouveau pédagogique, nous constatons un changement d'orientation exigeant progressivement un réaménagement complet du programme. De surcroît, comme l'a démontré le philosophe de l'éducation Denis Simard (2010), ce réaménagement s'accompagne d'un réalignement de la finalité de l'école visée par la réforme, passant d'une finalité d'abord culturelle à une finalité

prioritairement utilitaire. C'est dans ce contexte de réaménagement et de réalignement que débutent les travaux entourant l'élaboration des programmes de formation préscolaire et primaire (2001) et du secondaire (2004). C'est à l'élaboration du programme Histoire et éducation à la citoyenneté de deuxième cycle du secondaire – le programme de 2006 – que sera consacrée la prochaine partie.

L'ÉLABORATION DU PROGRAMME DE 2006

La planification du Renouveau pédagogique frappe par sa complexité. En effet, jamais une réforme n'a été autant préparée au Québec. Une fois les documents officiels adoptés et publiés, le MEQ met en place les infrastructures et les comités d'élaboration de programmes. Ainsi, comme le suggèrent Gosselin et Lessard (2007), c'est dans une perspective de continuité qu'il faut comprendre l'enchaînement de ces documents qui s'emboîtent les uns aux autres.

De tous les documents précédant la réforme, c'est le rapport Inchauspé (MEQ, 1997c) qui se montre le plus explicite en matière d'élaboration de programmes. S'inspirant fortement des principes énoncés par le *Livre orange* (1979), le rapport Inchauspé (MEQ, 1997c: 76) considère qu'il est primordial de faire appel à « la consultation et la participation du milieu aux étapes majeures des processus ». En ce sens, il considère que les documents de travail et les projets de programmes doivent être soumis et approuvés par les milieux concernés au cours des différentes étapes d'élaboration à l'occasion de sessions, de congrès et d'activités d'information. Pour chaque programme, il propose de constituer un comité de rédaction assisté par un comité élargi, formé de personnes issues des associations et d'experts. La direction des deux comités doit être assurée par un responsable du MEQ.

Le comité de rédaction et le comité élargi du programme de 2006

En ce qui concerne les programmes d'Univers social, le responsable du MEQ est Marius Langlois, responsable des sciences humaines au MEQ/MELS de 1991 à 2013, ex-secrétaire du groupe Lacoursière

et ex-enseignant d'économie au secondaire. Comme le prévoyait le rapport Inchauspé (MEQ, 1997c), Langlois s'est entouré d'un comité de rédaction et d'un comité élargi. D'une part, le comité de rédaction était formé de l'enseignante Lise Quirion, du conseiller pédagogique Claude Larochelle et de l'enseignante Danielle Dumas. C'est d'ailleurs cette dernière qui remplacera Langlois à titre de responsable des sciences humaines du MELS au moment de la mise sur pied du comité Beauchemin–Fahmy-Eid en 2013. Le comité élargi rassemblait pour sa part dix-sept enseignants, parmi lesquels figuraient Mario Bissonnette, membre très actif du CA de la SPHQ dans la première moitié des années 2000, et Lise Proulx, future membre fondatrice et présidente de l'AQEUS. Enfin, tous les comités étaient appuyés par un comité de soutien à la rédaction qui devait assurer une certaine harmonie du vocabulaire.

Préparé par la Direction de la formation générale des jeunes, le *Guide d'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise des ordres d'enseignement primaire et secondaire et devis pour l'établissement des programmes d'études* permet de cerner les principales étapes prévues par le MEQ (1998). Après un résumé des grandes orientations définies par les documents officiels, ce guide expose entre autres les notions au cœur de la réforme – celle de « compétence » par exemple – et présente la vision d'ensemble du PFEQ – le « Programme des programmes » – structurant le programme d'études.

Le *Guide d'élaboration* explique que les membres des comités de rédaction devront travailler sur le noyau dur de leur discipline pour déterminer les compétences spécifiques qui serviront à la formation d'objectifs. Il insiste également sur l'importance d'accepter « la nouvelle mission des disciplines », « celle de se mettre au service de la formation », c'est-à-dire de réaligner la structure d'intelligibilité de la discipline autour de la contribution qu'elle peut apporter aux objectifs de formation, en s'engageant dans une triple démarche de réflexions axiologiques, épistémologiques et thématiques (MEQ, 1998 : 35). Il insiste également sur l'importance d'une présentation

homogène de tous les programmes pour faciliter le travail du personnel enseignant.

Le *Guide d'élaboration* prévoit aussi une séquence d'opérations de la refonte des programmes. L'échéancier, très serré, laisse peu de marge de manœuvre et aucune dérive dans l'exécution des tâches à accomplir. Alors que la première étape visait la préparation et l'adoption dudit guide, la deuxième portait sur la préparation et la formation des membres des comités de rédaction. La troisième étape était pour sa part consacrée à la définition de compétences et d'objectifs. Pour ce faire, les membres des comités de rédaction devaient, à partir de leur discipline et des trois missions de l'école, imaginer des compétences pouvant être prises en charge par la discipline. Ils devaient ensuite soumettre ces compétences en comités élargis pour déterminer lesquelles étaient partagées entre les domaines, propres à un domaine ou propres à une discipline. C'est de cette manière que devaient se définir les domaines généraux de formation, les compétences transversales, les compétences spécifiques et, par la suite, les objectifs. La quatrième étape portait sur l'élaboration des projets de programme selon leur devis respectif. Elle prévoyait trois opérations, soit l'élaboration d'un plan opérationnel, une mise à niveau des connaissances des membres pour bien définir les objets, les tâches et les connaissances déclaratives et procédurales devant être au programme et une vérification des exigences posées par le devis, afin d'assurer l'adoption du programme par la ministre. Enfin, les étapes cinq, six et sept prévoyaient une mise à l'essai, une correction et une mise à jour du programme.

Grâce à Mario Bissonnette, qui rapporte l'état des travaux du comité élargi du programme de 2006 lors des réunions du CA de la SPHQ, nous pouvons avancer que Langlois et ses comités ont suivi assez fidèlement les étapes prévues par le *Guide d'élaboration* de 1998. Par exemple, le procès-verbal de la réunion du 5 janvier 2002 nous apprend que le comité de rédaction est prêt à travailler sur les compétences et les contenus. Deux ans plus tard, le 3 janvier 2004, il informe qu'une consultation a été menée le 3 octobre dans les

bureaux du MEQ auprès d'enseignants, afin de les questionner sur les contenus du futur programme. Aussi, plusieurs documents attestent de la présence de Langlois aux congrès de la SPHQ à l'occasion desquels il anime des ateliers de consultation. Une autre consultation a également eu lieu au printemps 2005, cette fois par l'entremise d'un questionnaire intitulé *Consultation auprès des partenaires de l'éducation et des organismes concernés*, une consultation prévue lors de la validation du PFEQ pour le deuxième cycle du secondaire et visant à permettre à toutes les parties prenantes de faire valoir leur point de vue par écrit et de participer à des rencontres auprès des représentants des divers groupes.

Enfin, le MELS insistait sur l'importance de consulter les experts. Dans une entrevue qu'il a livrée au didacticien Jean-François Cardin (2006), Langlois rapporte qu'il a consulté plus d'une vingtaine d'historiens au cours du processus d'élaboration des programmes d'histoire. Selon un document partagé par le didacticien Félix Bouvier et obtenu grâce à une demande d'accès à l'information, nous retrouvons notamment, parmi les experts consultés, le didacticien Jean-François Cardin, le sociologue et historien Denys Delâge, le didacticien Luc Guay, l'historien Jacques Lacoursière, le didacticien Christian Laville, l'historien Jocelyn Létourneau, le didacticien Robert Martineau, l'historien Jacques Mathieu et l'historien Brian Young. De plus, cette consultation se faisait sur une base intuitive, individuelle et ponctuelle. Selon leur expertise et leur compétence, certains experts ont été consultés en amont du processus, alors que d'autres l'ont plutôt été en aval. Parmi les rares experts à avoir accompagné les comités du début des travaux jusqu'à la fin, nous retrouvons Laville – qui estime avoir été l'expert le plus consulté – et Martineau, qui a souligné n'avoir été consulté que sur les questions didactiques.

Le programme de 2006

Le *Guide d'élaboration* (MEQ, 1998) présentait – pour l'ensemble des domaines de formation – une « synthèse des corrections d'insuffisance et des propositions de rehaussement du contenu culturel des programmes d'études ». En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, cette synthèse prenait la forme suivante :

Tableau 2. Insuffisances et rehaussement culturel en histoire

HISTOIRE	
Insuffisances	Rehaussement culturel
AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE	AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE
L'histoire nationale doit être ouverte aux trois éléments suivants: • La participation des populations autochtones à l'histoire du Québec; • Le rôle de la communauté anglophone dans le développement de la société québécoise; • L'apport des différentes vagues d'immigration dans l'évolution de notre société. L'enseignement de l'histoire nationale doit être élargi de façon à ce que les principaux éléments qui la composent puissent être replacés dans des contextes plus larges.	Deux préoccupations doivent être manifestées dans l'enseignement de l'histoire: • Un intérêt porté aux créations matérielles et spirituelles des sociétés: inventions techniques, institutions, créations artistiques, modifications économiques; • Un intérêt porté non seulement aux hommes et aux femmes d'exception qui participent au pouvoir, mais aussi aux grands mouvements créateurs: idéologies culturelles, politiques, économiques.
Les lectures de l'histoire nationale peuvent varier selon la perspective identitaire dans laquelle on se place.	

Bref, le guide insiste sur l'inclusion des minorités culturelles.

À ce *Guide d'élaboration* il faut ajouter, en 2001, un document préparé par Jacques Tardif – professeur de l'Université de Sherbrooke ayant contribué fortement au développement des approches cognitives en éducation au Québec – pour la Direction de la formation générale des jeunes à l'intention des « conceptrices et des concepteurs de programmes ». Dans ce document, Tardif (2001) compare les grands traits du paradigme de l'apprentissage à ceux du paradigme de l'enseignement. Il préconise alors le premier en défendant, par exemple, que le paradigme de l'enseignement serait fondé sur l'individualisme et la compétition, alors que celui de l'apprentissage serait axé sur l'entraide et l'interdépendance. Ces documents fournissent donc les principales indications devant guider les membres du comité de rédaction du programme de 2006 au cours de leurs travaux.

**Tableau 3. Les paradigmes de l'apprentissage
et de l'enseignement selon Tardif (2001)**

CONCEPTION	PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE	PARADIGME DE L'ENSEIGNEMENT
Apprentissage	- Transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables; - Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs; - Création de relations.	- Mémorisation; - Accumulation de connaissances; - Association des connaissances les unes avec les autres.
Activités	- À partir de l'élève; - À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques; - Relations interactives.	- À partir de l'enseignant; - Fréquence élevée d'activités d'exercisation; - Relations verticales.
Évaluation	- En référence aux compétences développées; - Portfolios.	- En référence aux connaissances; - Tests exigeant des réponses brèves.
Preuves de réussite	- Qualité de la compréhension; - Qualité des compétences développées; - Qualité des connaissances construites; - Transférabilité des apprentissages.	- Quantité d'informations retenues; - Parfois la quantité de connaissances acquises.
Rôles de l'enseignant	- Axés sur l'étayage et le désétayage; - Parfois un apprenant.	- Un expert; - Un transmetteur d'informations.
Rôles de l'élève	- Un constructeur actif; - Un collaborateur; - Parfois un expert.	- Un récepteur passif; - Un apprenant en situation d'interlocuteur.
Attitudes et relations	- Entraide; - Relations d'interdépendance.	- Individualisme; - Relations de compétition.
Convergences	- Développement de compétences; - Réponses à des questions complexes.	- Acquisition de connaissances; - Développement d'automatismes.

Pour amener la SPHQ à jouer un rôle analogue à celui qu'elle avait occupé dans les années 1970 et 1980, son président – Grégoire Goulet – forme en 1998 un comité de réflexion consacré à l'enseignement de l'histoire au secondaire (Goulet, 1998; 2001). Dans un compte rendu de réunion daté du 26 janvier 1998, ce comité présente les principales orientations qu'il souhaite retrouver dans le futur programme d'histoire du Québec d'ordre secondaire. Or, ces orientations vont à contre-courant de celles du MEQ.

Le comité considère – dans une perspective beaucoup plus près d'une approche par connaissances que d'une approche par compétences – que les programmes devraient comprendre une liste de concepts et de personnages à enseigner. Il privilégie d'ailleurs une histoire chronologique sur deux ans et ajoute que les nouveaux programmes devraient se structurer comme ceux de la génération précédente pour en faciliter la compréhension et la mise en œuvre. Il estime d'ailleurs que les finalités, les principes directeurs, les grandes orientations et le guide d'enseignement des programmes de la génération précédente devraient être repris. À ce chapitre, le *Guide d'élaboration* (MEQ, 1998) privilégie davantage une harmonisation des structures des programmes qu'une continuité. Enfin, le comité de la SPHQ affirme que l'histoire du Québec ne doit surtout pas devenir une histoire des minorités, mais demeurer l'histoire de la majorité.

Pour encadrer, voire surveiller l'élaboration des programmes, l'énoncé de politique éducative (MEQ, 1997a) de la ministre Marois avait annoncé la création de la Commission des programmes d'études (CPE), une commission ayant pour mandat d'établir les encadrements généraux entourant l'élaboration et la révision des programmes d'études, mais également de produire des avis à la ministre, afin de lui faire part de ses recommandations sur la conception générale des contenus de formation. Elle présente le 30 juin 2005 un avis sur le programme d'histoire du Québec au secondaire alors en cours d'élaboration.

Lorsque nous nous penchons attentivement sur cet avis, nous ne pouvons qu'être frappé par le décalage qui règne entre les recommandations – qui prennent beaucoup plus la forme d'indications – et les principes définis par le comité de la SPHQ. Par exemple, la

commission apprécie tellement l'approche thématique diachronique proposée en quatrième secondaire qu'elle encourage le comité de rédaction à étendre cette approche à la troisième secondaire. Cette approche propose de diviser l'histoire du Québec par thématiques, par exemple l'économique, la culturelle ou la politique, sans égard à la trame chronologique. Également, elle considère que le programme présente beaucoup trop de contenu, ce qui risque d'amener le personnel enseignant à se cantonner « dans le paradigme de l'enseignement d'un savoir construit que l'élève aura à mémoriser, restreignant ainsi le développement de l'activité intellectuelle » (CPE, 2005 : 41). Enfin, la CPE craint que ce trop-plein de contenu permette difficilement la prise en compte des centres d'intérêt des élèves. Bref, la CPE reproche au programme de ne pas aller assez loin là où les détracteurs du programme lui reprocheront d'être allée beaucoup trop loin.

LA COMPOSITION DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Bien que l'avis de la CPE ne soit pas signé, le didacticien Marc-André Éthier (2007 : 53) a mentionné dans un texte paru dans le *Bulletin d'histoire politique* qu'il en avait été membre de façon ponctuelle et à titre d'expert. Cette présence d'Éthier à la commission, soit l'un des plus fervents défenseurs du programme de 2006, pourrait en partie expliquer la très grande convergence entre les principes avancés dans l'avis de la CPE et ceux qui sont proposés dans le programme de 2006.

À ces conceptions relativement opposées il faut ajouter une série d'événements ayant conduit à d'importantes tensions entre quelques individus naviguant dans l'univers de l'enseignement de l'histoire au Québec. En 1996, par exemple, nous pouvons relever d'importants accrochages entre le responsable des sciences humaines au MEQ, Marius Langlois, et le président de la SPHQ de l'époque, Jean-Vianney Simard. Frustré de ne pas pouvoir inscrire un atelier

de consultation au congrès de la SPHQ plusieurs mois après la date limite, Langlois transmet à Simard une lettre datée du 5 septembre 1996 où il rappelle le soutien professionnel et financier de son ministère. Il menace alors Simard de tenir son opération de consultation en d'autres lieux. Autre exemple, dans le procès-verbal de la réunion du CA de la SPHQ du 3 janvier 2004, Mario Bissonnette informe le conseil que Langlois ne donnera plus d'informations privilégiées à la SPHQ tant et aussi longtemps que des auteurs de manuels se trouveront à son CA, puisque cela serait injuste envers les auteurs concurrents. Les membres du CA estiment alors qu'il s'agit d'une façon détournée de s'en prendre à certains d'entre eux et ils adressent une lettre à la supérieure de Langlois. Dans une réponse datée du 12 août 2004, le directeur des programmes de la Direction de la formation générale des jeunes déplore les gestes de Langlois et assure que les membres du CA de la SPHQ continueront d'être informés de l'avancement des travaux.

Le départ de Goulet de la présidence de la SPHQ et son remplacement par Laurent Lamontagne n'aident en rien la cause de Langlois. Bien au contraire, Lamontagne adopte de plus en plus une attitude d'affrontement avec le ministère et le gouvernement en place, comme l'évoquent quelques lettres transmises au printemps 2005 au ministre de l'Éducation, Jean-Marc Fournier, ainsi qu'à la critique de l'opposition officielle, Pauline Marois. C'est dans ce contexte de tensions de toutes sortes qu'éclate la controverse de 2006.

La controverse de 2006 éclate le 27 avril sous la plume du chroniqueur Antoine Robitaille, alors que le programme est encore en processus d'élaboration. En réaction, le comité de rédaction et le comité élargi se réunissent à quelques reprises entre mai et juin 2006, afin de réviser le document de travail. Si la révision devait apaiser les esprits et mettre fin aux contestations, son effet fut inverse. En fait, les principes au cœur du programme sont non seulement conservés, mais bien souvent renforcés dans la nouvelle version (Lemieux, Anne et Bélanger, 2017).

Comme le prévoit le *Guide d'élaboration* (MEQ, 1998), le programme épouse une vision pluraliste de l'histoire du Québec. Il

visé en fait la formation d'un citoyen participant de façon éclairée à « la délibération et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (MELS, 2006b : 497). Il préconise également une histoire sociale axée sur l'apprentissage des phénomènes économiques, politiques, culturels et sociaux. Par ailleurs, les grands personnages et événements de l'histoire nationale y occupent moins d'espace que dans les programmes précédents.

Une fois les travaux de révision du programme terminés, le comité de rédaction a transmis une note faisant état de ce qui était problématique dans la première version et de ce qui a été modifié dans la deuxième. Dans cette note datée du 13 juin 2006, nous comprenons que le programme sera soumis au comité élargi, à un groupe d'experts universitaires, de même qu'à la CPE. Adopté par le ministre, le programme de 2006 est implanté graduellement. Le MELS permet en ce sens – comme ce fut le cas pour le programme de 1982 – une cohabitation de l'ancien et du nouveau programme pendant quelques années. Cependant, la controverse ne s'arrête pas là et elle traversera bientôt de nouvelles phases. De plus, un nouveau document sera rédigé au cours des années suivantes, lequel va lui aussi faire couler beaucoup d'encre, soit la *Progression des apprentissages au secondaire*. Devant servir à l'évaluation, ce document, produit sous la ministre Michelle Courchesne, décentre l'évaluation des compétences vers les connaissances, ce qui satisfait certains, mais trahit – pour plusieurs – la philosophie du Renouveau pédagogique (Allard, 2009 ; Gervais, 2011).

LA RÉCEPTION DU PROGRAMME DE 2006

D'emblée, si le programme de 2006 a probablement été l'un des objets les plus controversés du Renouveau pédagogique, rappelons que cette réforme est débattue depuis les premiers documents officiels. En effet, à la suite de la publication du rapport Corbo en 1994, Inchauspé (2007) se rappelle un éditorial signé par Lise Bissonnette, laquelle avait alors qualifié le document d'« élégant naufrage ». Il se rappelle aussi les « attaques injustes » qui avaient été

adressées à Robert Bisaillon à la suite de la publication du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. De plus, dès la présentation des programmes de formation préscolaire et primaire, les bases sur lesquelles repose la réforme – principalement la transformation de l'évaluation des apprentissages et la trop grande autonomie accordée aux enseignants – sont tournées en dérision par les médias qui la présentent comme étant inadaptée à la « vraie vie » (Lessard et Anne, 2011). À l'époque, le débat est si important qu'il est porté à l'Assemblée nationale et que le MEQ se voit obligé de présenter une seconde version de ses programmes de formation préscolaire et primaire. C'est donc dans ce difficile contexte que le Renouveau pédagogique entreprend sa mise en œuvre.

L'accueil des documents officiels

Au cours des années 1990, plusieurs enquêtes font état de l'insatisfaction qui gagne la population québécoise en matière d'enseignement de l'histoire. En 1991, un sondage rapporte que les anglophones et les francophones jugent sévèrement leurs propres connaissances de l'histoire canadienne (Goldfarb Consultants, 1991). Dans le magazine *L'Actualité*, après qu'elle eut constaté que les adolescents étaient nuls en histoire, une matière qu'ils trouvaient pour la plupart ennuyante et inutile, la journaliste Micheline Lachance (1996) attribuait la note « zéro en histoire » à l'école québécoise. La même année, le très estimé Jacques Lacoursière (1996) s'inquiétait qu'au Québec l'enseignement de l'histoire du Québec ne vise qu'à répondre aux questions de l'épreuve unique du MEQ. De plus, en 1995, un sondage mené auprès de la population québécoise démontrait que seulement 27 % des répondants se montraient très satisfaits ou assez satisfaits de l'enseignement de l'histoire offert dans les écoles du Québec (Gravel, 1995). Ainsi, les attentes sont très élevées lorsque le groupe Lacoursière est formé.

Déposé en mai 1996, le rapport Lacoursière suscite son lot de réactions négatives. Parmi celles-ci, la plus virulente provient probablement de la politologue et chroniqueuse Josée Legault (1996). Cette dernière s'insurge que le Québec ne soit pas reconnu comme une

nation à part entière et que son histoire ne soit pas présentée comme une histoire nationale. Elle regrette également que ce document avance comme leitmotiv l'«ouverture» à l'histoire des Autochtones, des anglophones et des sociétés non occidentales tout en ignorant l'importance de la majorité francophone, un prisme pluriethnique diluant l'identité québécoise et étant assez près du multiculturalisme canadien. Cette critique rejoint celle de l'éditeur Marc-Aimé Guérin (1996: 3) qui accusait le rapport Lacoursière – qu'il préfère nommer le rapport Langlois-Laville en raison de ses véritables auteurs – d'être «outrancièrement xénophile».

L'article de Legault lance à l'époque un débat dans les pages du *Devoir*. Par exemple, l'historienne Béatrice Richard (1996: s.p.) soutient que, contrairement à ce qu'avance le rapport Lacoursière, l'enseignement de l'histoire a une fonction politique: «Ne nous leurrons pas, l'histoire à l'école primaire a une fonction morale et politique, et non "sociale" comme le prétendent les signataires du rapport». Elle associe d'ailleurs le rapport Lacoursière au rapport Durham, lequel proposait l'assimilation de ce peuple sans histoire ni littérature:

Nul doute que le concept d'histoire nationale du Québec est en soi un projet politique. Mais si, pour un historien, mettre cette question nationale au programme est faire œuvre de – méchant – séparatisme, autant la taire tout de suite, autant tuer la mémoire du peuple français en Amérique du Nord. Or, tuer la mémoire d'un peuple, c'est le condamner à disparaître. Mais la proposition implicite de M. Lacoursière et consorts n'est pas nouvelle. Lord Durham y avait pensé avant. (Richard, 1996: s.p.)

En réaction, certains vont associer ces détracteurs du rapport Lacoursière à des fascistes (Verville, 1996; Banty, 1996) ou à des endoctrineurs (Dagneau, 1996, cité dans Martineau, 2006). En entrevue, Laville a affirmé ne pas avoir souvenir que les membres du groupe Lacoursière se soient consultés pour formuler une réponse contre cette vague d'hostilités.

Alors que le groupe Lacoursière et la Commission des États généraux sur l'éducation poursuivent leurs travaux, dans une lettre

datée du 15 février 1996, le président de la SSJB-Montréal, François Lemieux, invite le président de la SPHQ, Jean-Vianney Simard, à une réunion visant à mettre en place une Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec. Cette réunion vise alors à définir une position commune entre les organisations présentes et à aviser des moyens à prendre pour promouvoir l'enseignement de l'histoire au Québec. La Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec réunit au départ une vingtaine d'organisations – une quarantaine à son summum –, parmi lesquelles nous retrouvons la SPHQ. Présidée par l'écrivain Jean-Claude Germain, elle vise à faire pression sur le gouvernement, afin qu'il mette en application les recommandations du rapport Lacoursière, les plus importantes étant l'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire et l'implantation d'un enseignement continu de l'histoire toutes les années du primaire et du secondaire.

À l'époque, la Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec présente un manifeste – rédigé par l'historien et politologue Jean-François Nadeau selon Robert Comeau – et formule des stratégies pour réunir des organismes et aller chercher un appui financier. Les moyens de pression vont porter leurs fruits, comme en témoigne une lettre datée du 4 mars 1997 de Christiane Carle – membre du Comité de coordination de la coalition – aux membres de la Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec affirmant que, même si la réforme est inachevée, le rapport Inchauspé a épousé leurs revendications en reconnaissant la finalité identitaire de l'enseignement de l'histoire. Elle suggère alors d'espacer les rencontres, tout en demeurant vigilants.

Si les programmes de formation préscolaire et primaire sont généralement mal accueillis, le domaine de l'Univers social est assez peu touché par la critique. Il en va de même du programme d'histoire de premier cycle du secondaire qui, à quelques exceptions près, laisse la plupart des acteurs indifférents (Rioux, 2008). Ainsi, lorsque la controverse de 2006 éclate, cela ne se fait pas sans une certaine surprise de la part des responsables du MELS.

Les phases de la controverse

LES SIX PHASES D'UNE CONTROVERSE

Comme le souligne Juliette Rennes (2007), une controverse se compose généralement de différentes phases : 1) l'émergence ; 2) la configuration des acteurs ; 3) le processus de mobilisation de l'opinion publique et de l'ordre du jour médiatique ; 4) les effets sur le monde militant et politique ; 5) la clôture ; 6) possiblement, la renaissance.

La première phase de la controverse de 2006, apparue avec la publication de l'article d'Antoine Robitaille le 27 avril 2006, enclenche du même coup le début de la deuxième phase, celle de la configuration des acteurs. Inspiré notamment par la lecture des articles de Cardin (2006) et Prud'homme (2007), nous avons déjà défendu la thèse voulant que cette configuration était avant tout de nature corporative et disciplinaire divisant – à quelques exceptions près – les historiens, les didacticiens et les enseignants d'histoire (Lemieux, 2014). Il faut toutefois apporter plusieurs nuances à cette proposition.

Si les historiens considèrent depuis longtemps la division historiographique opposant l'École de Montréal à l'École de Québec comme étant chose du passé, il faut souligner la permanence de cette tradition dans les discours dans les années 2000 et 2010. En effet, alors que certains des acteurs se réclament toujours d'une des deux écoles, d'autres en sont clairement les successeurs. À ce chapitre, les figures les plus importantes sont, d'après nous, Robert Comeau, pour l'École de Montréal, et Jocelyn Létourneau, pour l'École de Québec. Au réseau d'historiens et d'intellectuels nationalistes rassemblés principalement autour de Comeau et de la SSJB, il faut ajouter un autre réseau de plus en plus important au milieu des années 2000, celui des chercheurs de la « nouvelle sensibilité », rassemblés notamment autour de l'Institut de recherche sur le Québec et des revues *Mens* et

Argument (Lemieux et Simard, 2017). Une des principales figures de ce groupe est Éric Bédard.

LA « NOUVELLE SENSIBILITÉ »

Comme le soulignait d'ailleurs l'historien Martin Petitclerc (2009), une « nouvelle sensibilité » intellectuelle remettant en question les choix sociétaux, intellectuels et scientifiques de la dernière génération est née au Québec à la fin des années 1990. Cette nouvelle sensibilité critique sans réserve la désincarnation de la société québécoise à l'endroit de son héritage culturel canadien-français et humaniste et dégage une certaine angoisse par rapport au traitement de la mémoire canadienne-française et de l'avenir national. Elle s'intéresse à un certain nombre de questions – souvent considérées comme ayant été marginalisées ou négligées par les baby-boomers –, comme le récit de la Révolution tranquille, les dérives du néolibéralisme, les dangers du multiculturalisme ou la montée de l'utilitarisme et du pragmatisme (Lemieux et Simard, 2017).

Bien qu'elle soit moins présente dans l'espace public québécois, une autre catégorie d'historiens et d'intellectuels multiculturalistes ou fédéralistes renforce les rangs des partisans. C'est à cette catégorie qu'appartiennent probablement Michèle Dagenais et très certainement Jack Jedwab.

Si la permanence des deux grandes écoles est remarquable dans les discours, elle l'est également sur le plan didactique. En effet, comme nous l'avons vu au chapitre 2, une division didactique est née au Québec dans les années 1960. Nous retrouvons, d'une part, un groupe plus près de l'École de Montréal et de la pensée de Maurice Séguin, rassemblé autour d'André Lefebvre et de la maison d'édition Guérin, et, d'autre part, un autre groupe plus près de l'École de Québec, rassemblé autour d'Huguette Dussault, de Christian Laville et de la maison d'édition CEC. Le deuxième groupe – partisan du programme de 2006 – est très bien représenté dans les années 2000, bien sûr par Laville, mais aussi par ses successeurs, principalement

Jean-François Cardin et Marc-André Éthier. Quelque peu en voie de disparition, le premier groupe est lui aussi présent dans les années 2000. Parmi les figures de ce groupe, nous retrouvons Michel Allard, membre fondateur – avec Lefebvre – du Groupe de recherche sur la didactique de l'histoire, et Félix Bouvier, l'héritier le plus important de ce courant didactique. Si ce groupe a moins de poids dans les années 2000 que dans les décennies précédentes, selon Laville et ses collègues, son héritage – qui repose sur l'héritage historiographique de Vaugeois et Lacoursière – domine toujours le milieu de l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire. Enfin, quelques chercheurs des sciences de l'éducation occupant une position quelque peu marginale, par exemple le traditionaliste Gerald Boutin et l'anarcho-syndicaliste Normand Baillargeon, vont gonfler les rangs des opposants et, du coup, raffiner leur argumentaire pédagogique.

Un dernier groupe est divisé à l'époque, soit celui des enseignants. Dans les années 1990, la réforme Chagnon a confié la formation des enseignants du secondaire aux facultés d'éducation. Alors qu'auparavant les enseignants d'histoire avaient pour la plupart obtenu une majeure ou un baccalauréat en histoire et une mineure ou un certificat en pédagogie, à partir de cette réforme, les enseignants de sciences humaines – ou d'Univers social – deviennent avant tout des pédagogues ayant reçu une formation bidisciplinaire en histoire et en géographie (Prud'homme, 2007 ; Éthier, 2011). C'est dans ce contexte que les discussions entourant la fusion des trois sociétés de sciences humaines – la SPHQ, la SPGQ et la SPEQ – s'intensifient dans les années 2000 et que naît l'AQEUS en 2007, laquelle rassemble la SPGQ, la SPEQ et les membres pro-fusion de la SPHQ, par exemple Lise Proulx et Grégoire Goulet.

L'AQEUS profite à l'époque du soutien d'un autre groupe important, dont le secrétariat est assumé par Jacques Robitaille – un autre membre éminent et pro-fusion de la SPHQ –, c'est-à-dire le Groupe des responsables en Univers social qui rassemble les conseillers pédagogiques et les coordonnateurs du domaine de l'Univers social. En effet, la réunion annuelle du Groupe des responsables en Univers social se tient désormais lors du congrès de l'AQEUS, ce qui crée d'immenses tensions entre la SPHQ, le Groupe des responsables

en Univers social, l'AQEUS et le MELS et a pour effet, d'après Lamontagne, d'isoler la SPHQ. La création de la Coalition pour l'histoire permettra toutefois de briser l'isolement de la SPHQ.

Depuis sa création et encore aujourd'hui, l'AQEUS devient le véhicule du prototype enseignant d'Univers social post-réforme Chagnon et la SPHQ rassemble les résistants attachés au modèle pré-réforme Chagnon ancré dans une formation avant tout à caractère disciplinaire. Bien qu'elle adresse parfois quelques critiques au MELS, l'AQEUS adopte assez naturellement un discours pro-programme, alors que la SPHQ rejoint les rangs des groupes dénonçant la réforme et le programme de 2006.

Même si ces acteurs participent à la troisième phase de la controverse, autrement dit à la phase de mobilisation de l'opinion publique, la mise sur pied de la Coalition pour l'histoire en 2009 enclenche plus que jamais la quatrième phase, soit l'investissement du monde militant et politique. La Coalition pour l'histoire canalise les efforts jusque-là assez épars des groupes d'opposants et devient la principale entité exerçant des pressions sur le politique en matière d'enseignement de l'histoire. Comme pour les coalitions précédentes, son noyau repose sur la SSJB et la SPHQ, auxquelles il faut ajouter la Fondation Lionel-Groulx et la Fondation du prêt d'honneur qui financent des sondages, des enquêtes et des campagnes de persuasion partout au Québec. Il est d'ailleurs à noter que les correspondances entre la SPHQ et la SSJB-Montréal s'intensifient durant la deuxième moitié des années 2000.

Contrairement aux coalitions de cause précédentes, la Coalition pour l'histoire peut s'appuyer sur une contribution intellectuelle importante en comptant dans ses rangs des universitaires, comme l'historien Charles-Philippe Courtois, ou des leaders d'opinion, comme le sociologue et chroniqueur Mathieu Bock-Côté. Elle a également ses entrées dans certains syndicats et partis politiques, principalement le PQ, le Bloc québécois (BQ) et Québec solidaire (QS). À ce titre, nous pouvons évoquer les exemples de Pierre Graveline, qui a longtemps œuvré à la CSN et la CEQ, Éric Bédard, ancien chef de l'aile jeunesse du PQ, Mario Beaulieu, président de la SSJB-Montréal et chef du BQ de 2014 à 2015, et Josiane

Lavallée, militante QS. Moins organisés et moins militants, les acteurs pro-programmes se rassemblent tout de même aux congrès de l'AQEUS, parfois organisés en collaboration avec l'Association des études canadiennes dirigée notamment par Jack Jedwab.

Dans les médias, un très grand nombre d'acteurs soulignent l'importance d'une histoire nationale et accompagnent leur discours d'une critique à l'endroit de l'histoire sociale. C'est cette perspective que défend par exemple la journaliste Josée Boileau (2006 : A8) en proposant que « l'histoire ne se raconte plus, elle se conceptualise autour de la démocratie, de l'industrialisation, des modes de vie [...]. Les moments de rupture n'ont tout simplement pas leur place dans cette approche, et encore moins les gagnants et les perdants ». Inversement, d'autres comme Laville (2006 : A7) jugent que cette orientation est en droit fil avec l'historiographie : « Que le programme se veuille moins politique et s'ouvre à plus de faits économiques, sociaux, culturels, c'est vrai. Mais n'est-ce pas tout simplement tenir compte, dans une vision moderne de l'histoire, de la variété des faits qui composent la réalité historique d'une société ».

Les idéologies identitaires occupent aussi une place importante dans la controverse. La chroniqueuse Denise Bombardier (2006 : B5) voit par exemple dans le nouveau programme un véritable complot fédéraliste : « Les auteurs farouchement antinationalistes tentent de contrecarrer un enseignement de l'histoire qui reproduirait de nouvelles générations de séparatistes ». *A contrario*, certains protagonistes défendent cette perspective cosmopolite, comme en témoigne ce passage tiré d'un texte signé par la politologue Geneviève Nootens (2006 : A31) : « L'éducation à la citoyenneté doit nécessairement rendre compte des conditions du vivre ensemble dans une société plurielle. Elle doit aussi préparer les enfants à être, dans une certaine mesure, des citoyens du monde ». Cette vision d'une citoyenneté cosmopolite trouve toutefois de nombreux détracteurs, notamment la chroniqueuse Lysiane Gagnon (2006b : A26) qui s'y oppose haut et fort : « Nos pédagogues veulent former de bons citoyens, promouvoir une société "rassembleuse", donner aux immigrés l'impression réconfortante que, à l'exception des autochtones, nous sommes tous des immigrés. Ce modèle est calqué sur ce qui se fait au Canada

anglais, où le multiculturalisme est devenu une religion d'État». Bref, comme nous pouvons le constater, le programme de 2006 est extrêmement polarisant.

Enfin, au cours de la deuxième moitié des années 2000 et du début des années 2010, la Coalition pour l'histoire va exercer une pression constante, afin que le gouvernement revoie le programme. À la suite de son élection en 2012, le gouvernement Marois entame la formation d'un comité-conseil devant rassembler des chercheurs et des intellectuels d'allégeances variées, comme Jocelyn Létourneau, Micheline Dumont ou Jean-Pierre Charland. Contre toute attente, il se ravise et forme plutôt le comité-conseil Beauchemin-Fahmy-Eid, sans jamais vraiment expliquer ses motivations. Néanmoins, la création de ce comité marque la fin de ce cycle de programme et la fin de la troisième période. Enfin, la publication du rapport intitulé *Le sens de l'histoire* (MELS, 2014), puis l'élaboration et la mise en œuvre du programme de 2017 marque la clôture de la controverse.

* * *

Faire l'historique des consultations et des réactions entourant le Renouveau pédagogique permet de situer une multitude d'enjeux ayant mené à diverses crises entourant l'école québécoise au cours des années 2000. Par exemple, plusieurs mémoires déposés à la Commission des États généraux sur l'éducation évoquaient l'importance d'implanter un cours obligatoire d'éducation civique, religieuse et interculturelle, un cours s'apparentant d'assez près au cours Éthique et culture religieuse. Or, le mouvement de contestation s'attaquant à l'établissement de ce cours, qui mènera à la création de la Coalition pour la liberté en éducation, partage plusieurs points communs avec celui qui entoure le programme de 2006 (Quérin, 2009). Ces controverses permettent également d'observer qu'un certain sentiment de crise à l'égard de l'éducation se fait toujours sentir au Québec (Lemieux et Simard, 2017). Or, les travaux engendrant de grandes réformes sont toujours nés dans des climats analogues à celui-ci. En ce sens, si le programme de 2017 semble pour l'instant avoir clôturé la controverse, il se pourrait fort bien que la durée de vie de ce programme soit limitée par une nouvelle réforme touchant les ordres d'enseignement primaire et secondaire.

CHAPITRE 5

Les programmes d'histoire du Québec au secondaire : entre continuités et ruptures

*C'est un trait constant du comportement
des minoritaires que de se montrer
extrêmement méfiants envers le présent
et de n'entrevoir l'avenir
qu'avec beaucoup d'appréhension.*

Marcel Rioux, 1955

Au regard des constats présentés dans les chapitres 2, 3 et 4, il nous est possible de dégager un certain nombre de continuités et de ruptures entourant les programmes d'histoire du Québec au secondaire et les controverses qui les entourent. Si la controverse de 2006 s'inscrit dans un climat politique marqué par un certain « psychodrame collectif », ainsi que dans le contexte de mise en œuvre d'une réforme remise en question et critiquée sur la place publique, plusieurs des éléments qui y sont débattus appartiennent à une divergence des points de vue quant aux finalités de cet enseignement. Nous avons donc travaillé à mettre en relief cette divergence de points de vue en recherchant les sources et en observant de quelle façon elle en vient, à certains moments de l'histoire du Québec, à provoquer des controverses.

LES CONSULTATIONS: ENTRE DÉMOCRATISATION ET TECHNOCRATISATION

Analyser les processus des consultations ayant mené aux grandes réformes de l'éducation au Québec permet de prendre le pouls des attentes des acteurs du milieu, des groupes d'intérêt et de la population à l'égard des changements souhaités. Cela permet aussi de constater la complexification des processus de consultation, une croissance répondant à une demande accrue de démocratisation dans la prise de décision, mais allant également de pair avec une certaine technocratisation de l'État.

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION: UN ÉTAT DANS L'ÉTAT ?

Souvent perçu comme le pilier de la démocratisation et comme une des grandes réalisations de la Révolution tranquille (Rocher, 2004), il est saisissant de constater à quel point l'histoire du MEQ est une désillusion. En effet, la première période nous a permis d'observer de quelle manière tout l'enthousiasme qui accompagnait la création de ce ministère s'est rapidement écroulé dès la fin des années 1960.

Cette impression d'improvisation et d'amateurisme constituerait une continuité durable caractérisant l'action du MEQ. Or, le profond malaise envers le MEQ s'étend bien au-delà d'un cynisme ambiant à l'égard de l'administration publique et des institutions politiques. En effet, ce ministère est en proie depuis longtemps à une véritable grogne venant de toutes parts, à commencer par ses propres fonctionnaires qui en gardent souvent un mauvais souvenir, voire une profonde cicatrice.

Très louable, cet effort soutenu de démocratisation des consultations publiques s'accompagne d'une perte progressive du caractère humain de l'acte de consultation. À ce chapitre, la consultation menée par la Commission des États généraux sur l'éducation est probablement le cas le plus révélateur. Difficile de ne pas voir ici une technicisation observée et prédite par le sociologue et philosophe

français Edgar Morin (1962 : 241) qui affirmait il y a plus de cinquante ans que «la technique transforme les rapports entre les hommes et les rapports entre l'homme et le monde ; elle objective, rationalise, dépersonnalise. Tout semble devoir se réduire en chiffres. Il y a une chosification technicienne qu'il faut distinguer de la "réification" fétichiste où s'investit le besoin de possession, comme il y a une aliénation proprement moderne née de la quantification et de l'abstraction». Appliquée à notre cas, cette «utopie technique» – fascinante pour certains, aliénante pour d'autres – tend à se cacher derrière l'habit démocratique (Jacques, 2002).

Lorsque nous nous penchons sur la consultation de la commission Parent, c'est ce caractère somme toute assez humain que nous retrouvons. D'abord, le travail des commissaires ne s'est pas fait dans l'urgence, mais s'est échelonné sur plusieurs années. Nous sentons donc que les idées et les recommandations formulées ont pris le temps de mûrir, contrairement aux consultations les plus récentes, lesquelles ont souvent été précipitées. Certes, on pourrait rétorquer que, du rapport Corbo (1994) au rapport Inchauspé (1997), la réflexion entourant la réforme des années 2000 a eu le temps de mûrir. Or, bien qu'il faille considérer le rapport Corbo, le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation et le rapport Inchauspé comme des documents s'emboîtant les uns dans les autres, contrairement au *Rapport Parent*, nous ne pouvons pas les considérer comme formant un tout complet (Gosselin et Lessard, 2007). Qui plus est, à la différence de la commission Parent, la composition des groupes ayant pour mandat de tracer les prémisses du Renouveau pédagogique a changé plusieurs fois ; à l'exception de Paul Inchauspé, aucun acteur n'a siégé à l'ensemble des groupes et, assez ironiquement, alors qu'il lui incombait d'assurer une certaine continuité dans les travaux, c'est sous le groupe Inchauspé que nous observons l'apparition de l'approche par compétence, un virage important qui a laissé une impression de détournement.

Ce virage nous permet d'ailleurs de revenir sur une observation qui ne porte pas précisément sur l'acte de consultation, mais qui le concerne très certainement, c'est-à-dire l'influence des organisations internationales comme l'UNESCO ou l'OCDE dans l'organisation

des rapports sociaux (Paquin, 2010). Nous avons vu qu'en matière d'enseignement de l'histoire cette source d'influence est présente depuis la commission Parent, mais il est tout de même significatif que les commissaires de la Commission des États généraux sur l'éducation aient presque tous affirmé que le document qui s'est avéré le plus important dans leurs travaux ait été le rapport Delors. À cela ajoutons que Paul Inchauspé a avoué que la réorientation du Renouveau pédagogique découle en grande partie d'un rapport de l'OCDE. Ainsi, nous pouvons à très juste titre nous demander quel est l'intérêt de déployer autant de ressources financières et humaines pour tenir des audiences régionales et des audiences nationales (Bourque, 1998).

La massification de la consultation menée par la Commission des États généraux sur l'éducation entraîne d'autres interrogations. Par exemple, quelle est la valeur d'une si vaste consultation lorsque nous savons que ce ne sont pas les commissaires qui sont appelés à analyser les mémoires, mais une équipe ayant pour indication de formuler des consensus à partir d'une grille de lecture préétablie (Cardinal et Karmis, 2009). Bref, il nous apparaît difficile de croire que cette consultation ait servi à autre chose qu'à légitimer la prise de décision.

Un autre phénomène apparaît dans les années 1990 et semble perdurer pour l'instant, soit un traitement à part de l'enseignement de l'histoire du Québec. En fait, les autres disciplines scolaires ne semblent pas avoir eu droit jusqu'ici à des travaux analogues à ceux qui étaient menés par le groupe Lacoursière ou le comité Beauchemin–Fahmy-Eid. Ce traitement à part est sans doute lié au fait que la discipline historique interpelle la question identitaire et est en ce sens sujette à d'importantes controverses. Quoi qu'il en soit, cette pratique permet de conserver – pour cette discipline – une proximité dans l'acte de consultation.

Enfin, nous observons au fil des années l'arrivée d'une autre pratique, c'est-à-dire la publication d'un document de consultation ayant pour objectif d'orienter les thématiques faisant objet de discussion. En fait, si la commission Parent avait fait paraître un avis de consultation dans les journaux, cet avis n'était pas accompagné d'un document de consultation, laissant ainsi la liberté aux acteurs

d'aborder les questions éducatives qui leur tenaient à cœur, mais aussi la possibilité de laisser émerger des idées et des solutions non escomptées par les commissaires. Or, lorsque nous analysons les mémoires soumis lors de cette consultation, nous sommes frappé par le caractère hétéroclite des sujets abordés, mais aussi par le lien de filiation entre certaines idées avancées par des groupes et les recommandations formulées dans le rapport (Corbo, 2002). Le même phénomène est moins visible dans les consultations suivantes, lesquelles vont – à l'exception de celle qui est menée par le groupe Lacoursière – présenter un document de consultation limitant les thématiques, une pratique permettant d'accélérer le travail, mais minant l'intérêt de l'exercice, lequel prend une forme surtout confirmatoire. En d'autres termes, pourquoi déployer autant de ressources pour valider des hypothèses et légitimer la prise de décision ?

LES ÉLABORATIONS : ENTRE COMPLEXIFICATION ET SPÉCIALISATION

Comme pour les processus de consultation, l'étude des différentes étapes menant à l'élaboration des programmes révèle aussi une complexification progressive. En effet, depuis le *Document C*, rédigé à partir de documents qui circulaient dans les écoles normales du Québec selon Michel Allard, en passant par le *Plan d'étude 522*, produit par Gilles Berger pendant ses vacances d'été « pour la modique somme de 400 \$, tout seul, dans une petite roulotte louée à Saint-Fabien-sur-Mer », c'est tout le degré de complexification et de spécialisation entourant l'élaboration de programmes que nous observons lorsque nous nous penchons, par exemple, sur le *Guide d'élaboration* de 1998 prévoyant, après la consultation, une élaboration en sept étapes et vingt opérations. Dans son étude sur les programmes d'histoire en France, Legris (2014 : 197) avait aussi remarqué que ce qu'elle qualifie d'ouverture du « circuit d'écriture des programmes » complexifie considérablement le processus d'élaboration. Pourtant, force est de constater – à l'instar de Legris (2014) – que cette complexification ne s'est pas accompagnée d'une plus grande satisfaction de la part des experts, des acteurs du milieu ou de la population.

LE DÉSINVESTISSEMENT DU POLITIQUE EN ÉDUCATION

L'absence d'un leadership politique expliquant clairement à la population la nécessité et les intentions derrière les réformes est décriée de part et d'autre. Reconnu pour « dévorer ses ministres » selon Beauchemin, le MEQ est un ministère malaimé de ses dirigeants. Cause ou effet, il se voit depuis longtemps démunie d'un véritable leadership, comme l'illustre, par exemple, une comparaison entre la réforme de la commission Parent et le Renouveau pédagogique. Comme l'a si bien démontré Dion (1967), l'incroyable campagne de persuasion et d'information à laquelle s'était livré Paul Gérin-Lajoie au début des années 1960 a eu pour effet de susciter une certaine adhésion de la part de la population (Lemieux, 2019a). Force est toutefois de constater que cet acte de pédagogie populaire fut absent dans les années 2000 et que les ministres n'ont pas pris le temps d'expliquer à la population ce en quoi et ce pourquoi cette réforme était nécessaire (Lessard, 2007). Cette idée d'un désengagement du politique en éducation est par ailleurs largement partagée par des acteurs de tous les milieux et de toutes les allégeances. Éric Bédard (2008) l'associe à une certaine forme d'intimidation de la part des experts du ministère et des sciences de l'éducation qui auraient convaincu les politiciens d'abdiquer leur rôle politique et de devenir de simples relationnistes.

Le seul programme à avoir fait quasi-consensus – mis à part peut-être le programme de 1967, qui était présenté comme un programme temporaire et transitoire – est le programme de 1982. Et pourtant, si un programme a fait rupture sur le plan des idées, c'est bien celui-là. Mais pourquoi ce programme n'a-t-il pas fait l'objet d'une controverse? Contrairement au programme de 2006 et au programme de 2017, les orientations adoptées par le programme de 1982 ne découlent pas d'un processus de consultation complexe mené par un groupe de travail. Nous devons donc éliminer l'idée que le quasi-consensus entourant ce programme découle d'une plus grande ou d'une meilleure consultation préalable au début des travaux, ce qui ne veut pas dire – pour autant – qu'il n'est pas le résultat d'une

consultation soutenue. En effet, plus que tout autre programme d'histoire du Québec au secondaire, ce programme a été élaboré en étroite collaboration avec le plus important groupe d'intérêt en matière d'enseignement de l'histoire au Québec, soit la SPHQ. Dès la mise sur pied des comités de production et de consultation, Monique Lapointe a eu l'habileté de recruter une responsable provenant du milieu, soit Louise Charpentier. Rappelons que cette responsable siégeait depuis quelques années au CA de la SPHQ et à un comité de réflexion de cette association qui avait pour mandat de préciser les objectifs du futur programme d'histoire du Québec.

Au cours de la troisième période, Grégoire Goulet avait tâché de mettre en place un comité de réflexion analogue à celui des années 1970, afin d'aiguillonner les travaux du comité de rédaction du MELS. Or, force est de constater que Marius Langlois n'a pas agi – ou n'a pas pu agir – de la même façon que Lapointe. Cette perte de liberté n'est probablement pas étrangère à l'effritement progressif qu'a connu le poste de responsable des sciences humaines occupé par Langlois, passant d'une coordination verticale de la discipline historique à l'époque de Vaugeois à une simple responsabilité des programmes de sciences humaines du secondaire, excluant des aspects aussi importants que l'approbation du matériel didactique ou l'évaluation. Ainsi, dès 1998, le décalage qui règne entre les orientations souhaitées par le comité de travail de la SPHQ et celles qui guident les travaux des comités de Langlois laisse présager un accueil des plus difficile.

Selon quelques chercheurs, un autre facteur qui aurait mené à la controverse de 2006 serait la composition des comités. C'est entre autres la thèse que défend Prud'homme (2007), qui suggère que les programmes de 1967 et 1970 sont des programmes d'historiens, que le programme de 1982 est un programme d'enseignants et que le programme de 2006 est un programme de didacticiens. Or, cette thèse est plus ou moins recevable. D'abord, à l'exception de Claude Larochelle, qui y siégeait à titre de conseiller pédagogique retraité, et de Langlois – un ex-enseignant de sciences humaines au secondaire – qui supervisait les travaux des comités à titre de responsable des sciences humaines du MELS, le comité de rédaction et le comité

élargi ayant contribué à l'élaboration du programme de 2006 étaient composés exclusivement d'enseignants. Certes, Laville a joué un rôle de consultant, tout comme pour le programme de 1982 par ailleurs, mais son rôle relevait davantage de l'influence que de la prise de décision.

En fait, comme l'observait Cardin (2006), là où il y a exception, c'est dans l'absence – pour le programme de 2006 – d'un historien siégeant au comité de rédaction, ce qui a sans doute nui à la crédibilité du comité. Comment l'expliquer? Un très grand nombre d'acteurs interviewés ont souligné que la mise en marge des historiens s'est probablement faite plus naturellement qu'à leur insu, la très grande majorité de ceux-ci s'intéressant bien plus à leurs recherches qu'à l'enseignement de l'histoire.

Enfin, pouvons-nous affirmer que la nature professionnelle des membres d'un comité d'élaboration puisse déterminer la bonne ou la mauvaise réception d'un programme? Bien sûr, il peut être bon de choisir des personnalités appréciées par leur milieu. C'était le cas de Louise Charpentier pour les enseignants et de Jean-Paul Bernard pour les historiens dans les années 1980. Ce n'était visiblement pas celui de Langlois dans les années 2000 qui avait connu plusieurs accrochages avec la SPHQ. Néanmoins, nos recherches nous amènent de plus en plus à croire que la nature professionnelle des acteurs faisant partie des comités n'est qu'un facteur – parmi tant d'autres – pouvant déterminer le succès des travaux et qu'il faut y ajouter plusieurs autres caractéristiques sociales et professionnelles. Breton a d'ailleurs insisté en entrevue sur la qualité du comité de production du programme de 1982 où il régnait un climat toujours cordial et qui rassemblait des personnalités complémentaires.

LES RÉCEPTIONS: ENTRE POLITISATION ET (RE)NATIONALISATION

Depuis les années 1960, l'accueil qui a été réservé aux programmes d'histoire du Québec au secondaire par les milieux de pratique comme dans les médias ne fut jamais le même. Un premier cas se trouve dans le programme de 1970, qui a fait l'objet d'une importante controverse liée à son caractère rétroactif, rétrograde, arbitraire

et parachuté. Si le caractère arbitraire était contextuel – il s'agit du premier programme à être imposé à l'ensemble des commissions scolaires catholiques et protestantes –, nous retrouvons par la suite d'autres programmes accusés d'être parachutés, c'est-à-dire de ne pas avoir fait l'objet d'une consultation – c'est le cas du programme de 2006 – ou rétrogrades, comme le démontre le programme de 2017, accusé par Laville d'être un programme groulxiste. Cependant, force est de constater qu'en matière de rétroactivité le ministère retiendra la leçon des erreurs de Deshaies et de son équipe qui, rappelons-le, avait tenté une mise en œuvre en cours d'année scolaire. En effet, le ministère autorisa par la suite une cohabitation de l'ancien et du nouveau programme pendant quelques années, afin de favoriser une mise en œuvre en douceur. Ainsi, certaines controverses laissent une marque dans les pratiques.

Les programmes d'histoire du Québec de la première et de la deuxième période apparaissent à des moments de bouleversements politiques, soit pendant la crise d'Octobre ou au cours des négociations entourant le rapatriement de la Constitution, époques où les yeux des leaders d'opinion et de la population sont d'ailleurs rivés beaucoup plus vers la politique active que sur les réformes scolaires (Côté, 2010). Or, le programme de 2006 apparaît pour sa part au cours d'une période où les leaders d'opinion tentent assez désespérément de secouer et de mobiliser la population pour la faire sortir de sa fatigue politique (Jacques, 2008). Ainsi, cette attaque perpétrée par le programme de 2006 à l'endroit d'un enseignement de l'histoire nationale, vecteur de mémoire collective et pilier identitaire, représentait peut-être bien pour eux l'occasion de raviver la flamme nationaliste.

« Qu'est-ce donc que le Québec » ? Voilà une question en apparence toute simple à laquelle Léon Dion se risquait de répondre dans son *magnum opus* intitulé *Québec 1945-2000*. Dans le troisième tome, Dion (1998) propose une définition de la nation québécoise. Faisant siennes les paroles d'Anne Hébert voulant que « le climat et le paysage nous ont façonnés aussi bien que toutes les contingences historiques, culturelles, linguistiques », Dion (1998 : 264) rappelle que le territoire joue un rôle important dans la formation de l'identité québécoise, auquel il faut ajouter le catholicisme, la langue française,

l'histoire, la culture et les coutumes. Or, en 2006, ce sont tous ces traits de l'identité québécoise qui sont menacés.

Si la langue française – véritable bouée de sauvetage de l'identité québécoise selon Dion (1998) – n'est plus en danger de disparaître depuis la loi 101, elle l'est certainement de se dégrader. C'est cette peur de dégradation qui préoccupe une partie de la population, comme l'illustrent plusieurs situations, notamment l'incapacité d'étendre la portée de cette loi dans les cégeps et de l'appliquer réellement dans les grandes entreprises ou, encore, la tolérance envers les écoles passerelles. À cela il faudrait ajouter une augmentation significative du bilinguisme chez les plus jeunes, richesse individuelle et collective qui, malgré tout, a pour effet de déplacer l'intérêt de plusieurs pour la culture québécoise vers des cultures étrangères souvent modelées autour de l'expression américaine. Par ailleurs, si la langue française et la culture québécoise en prennent pour leur rhume en cette époque de mondialisation, il en va de même des coutumes, notamment exprimées par le droit qui tend – avec la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et la Charte canadienne des droits et libertés – à s'universaliser et à miner les pouvoirs de l'exécutif et du législatif.

Enfin, alors que le catholicisme et la langue française furent longtemps les piliers de la nation canadienne-française, depuis la Révolution tranquille ce premier pilier s'est effondré, le catholicisme s'exprimant aujourd'hui sous une forme tout au plus culturelle (Meunier et Laniel, 2012). Ainsi, l'histoire nationale semble avoir remplacé le catholicisme comme second pilier identitaire des Québécois. C'est d'ailleurs cette idée qu'exprime Fernand Dumont (1997 : 108) lorsqu'il affirme : « À tout prendre, pour être un citoyen, deux savoirs sont indispensables : la langue et l'histoire ». Or, notre regard porté sur les controverses entourant l'enseignement de l'histoire nationale au Québec permet assez facilement de relever ce glissement qui s'opère dans les années 1970. En effet, alors que l'enseignement de l'histoire du Québec occupe une maigre place dans les mémoires soumis à la commission Parent, à partir des années 1970 nous observons la croissance d'un intérêt pour cet enseignement. C'est ce qu'illustre notamment le parcours de la SSJB-Montréal qui ne consacrait que très peu de lignes à l'enseignement de l'histoire

dans son mémoire présenté à la commission Parent, mais qui en fait son objet de prédilection à partir des années 1970, aux côtés de la protection de la langue française.

En quoi tout cela concerne-t-il la controverse de 2006? À notre avis, ce contexte d'effritement des traits de la nation québécoise a tout à voir, ce programme représentant pour ces leaders d'opinion un lieu où ils ont encore un peu d'emprise et où ils peuvent tenter de protéger cette identité à laquelle ils sont si attachés.

* * *

Enfin, faire l'histoire des consultations, des processus d'élaboration et des réceptions des programmes d'histoire du Québec au secondaire permet de constater toute la complexification qui incombe à cette tâche, une complexification attribuable entre autres à une démocratisation de la prise de décision, à une technicisation des méthodes et des pratiques, ainsi qu'à une multiplication des acteurs intéressés. Faire une telle histoire nous permet aussi de relever certaines continuités et ruptures, comme un intérêt croissant pour une histoire davantage plurielle et inclusive ou la permanence d'une demande pour une histoire veillant à la préservation de l'identité nationale et à la construction d'une mémoire collective. Elle permet aussi d'observer que les controverses ne sont pas liées à une confrontation seulement d'idées, mais également d'intérêts, comme le démontrent les luttes menées dans les années 1970 pour obtenir un enseignement de l'histoire nationale obligatoire au secondaire.

Conclusion

*Je cherche d'où va venir le nouvel élan.
Ça prend un nouvel élan, me semble-t-il,
[...] une autre révolution tranquille.*

Extrait d'entrevue avec Guy Rocher, 2016

Un concept a émergé au fil de notre recherche, celui d'« air du temps » ou d'« esprit du temps » (Smyrl, 2005). Plusieurs des acteurs interviewés n'ont pas hésité à exprimer que les changements qu'ils ont entrepris ou auxquels ils ont participé découlaient du fait que la société « en était rendue là ».

S'appuyant sur les philosophes allemands Hegel et Heidegger notamment, le philosophe et théologien Pierre Lucier (2017) définit l'esprit du temps – ou *Zeitgeist* – comme étant :

fait de ces références et de ces modèles qui vont comme de soi et dont on s'inspire généralement à la façon de Monsieur Jourdain, sans toujours les nommer ; même les initiatives les plus créatrices et les plus géniales y trouvent une bonne part de leur source et de leur formatage. En fait, cette approche est elle-même une position, à tout le moins une posture, selon laquelle l'« esprit du temps » pourrait bien constituer le facteur le plus déterminant de la définition des politiques publiques, bien au-delà de leur contenu et de leurs visées. (Lucier, 2017 : 26)

C'est entre autres à cet esprit du temps – conçu et compris comme un moteur de changement – que faisait référence Vaugeois, lorsqu'il affirmait – parlant du nationalisme – que « l'air qu'on respire est plus important que ce que l'on apprend dans la classe ». C'est aussi à cet esprit du temps que faisait appel Désautels lorsque, parlant de la réforme du *Livre vert*, il affirmait que le système « est un fleuve qui s'en va par là et [que] le détourner de son cours est un travail de très longue haleine ».

Cette idée qu'une politique, une réforme ou un programme soit déterminé par un certain « esprit » est d'ailleurs partagée par Cerqua et Gauthier (2010 : 46) qui s'interrogeaient sur celui du Renouveau pédagogique, un esprit qu'ils jugeaient somme toute assez confus. Ces réflexions nous conduisent donc à la question suivante : le programme de 2006 était-il dans l'esprit du temps ? Après avoir consacré plusieurs années à saisir les tenants et aboutissants de la controverse de 2006, nous sommes d'avis que, malgré tous ses débordements et toutes ses exagérations, ce programme l'était probablement. Certes, il allait trop loin trop rapidement, mais il semblait davantage en continuité qu'en rupture avec ses prédécesseurs et en conformité avec ce que l'on observe dans plusieurs autres sociétés occidentales, lesquelles semblent avoir entrepris une marche alignant leurs programmes d'histoire davantage dans une perspective plurielle, sociale, utilitaire et pédocentriste (Lemieux, 2019b).

Le rapport Beauchemin–Fahmy-Eid et le programme de 2017 seront-ils parvenus à renverser la vapeur, c'est-à-dire – pour reprendre l'analogie de Désautels – à détourner le fleuve de son cours ? Seul l'avenir nous le dira. Cependant, il nous semble que, s'il y a bien un paradigme qui est dans l'*air du temps*, c'est cette idée que notre société traverse une crise, une crise qui s'étend sur toutes les sphères, dont l'éducation, une crise dont nous entendons parler, une crise que nous sentons même, mais une crise que nous ne voyons pas. Ainsi, s'il y a bien une chose dont nous sommes sûr, c'est que l'histoire demeurera, pour bien des années, matière à débats.

Bibliographie

ACTES DE COLLOQUE ET DE CONGRÈS

Brunet, M. (1965). *Le Rapport Parent, notre évolution historique et l'enseignement de l'histoire au Québec*. Montréal, Québec: SPHQ.

ARTICLES DE PÉRIODIQUE

Allard, M. (1983). «Après les enfants des normes, les enfants des devis – Histoire 4^e secondaire», *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 21(3), p. 31-32.

Allard, M. (2010). «La section de Montréal de la Société des professeurs d'histoire du Québec (1966-1968)», *Traces*, 48(3), p. 5-9.

Bédard, É. (1996). «Le Parti québécois et l'enseignement de l'histoire», *Bulletin d'histoire politique*, 5(1), p. 38-47.

Berger, G. (1978). «La SPHQ et le “Livres vert”», *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 16(2), p. 22.

Breton, J. (1988). «Quand l'humble se raconte...», *Traces*, 26(3), p. 14-23.

Bouvier, F., J.-F. Cardin et C. Duquette (2009). «L'évolution de la didactique de l'histoire entre 1975 et 1982», *Traces*, 47(3), p. 8-19.

Cardin, J.-F. (2006). «Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire: chronique d'un passage du centre vers la marge», *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), p. 53-74.

Carpentier, A. (2012). «Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives», *Éducation et francophonie*, 40(1), p. 12-31.

Coalition pour la promotion de l'histoire au Québec (1996). «Résolution d'adhésion», *Bulletin d'histoire politique*, 5(1), p. 73.

Corbo, C. (2004a). «Les origines de la Commission Parent», *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), p. 24-32.

Dagenais, M., et C. Laville (2014). «Débats autour de l'histoire scolaire: caractères singuliers, mais enjeu unique», *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), p. 185-199.

Dion, L. (1961). «Le libéralisme du statu quo: le droit protecteur», *Recherches sociographiques*, 2(1), p. 69-100.

- Dufour, A. (2004). « Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements », *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), p. 16-23.
- Dumont, M. (1977). « La SPHQ, quinze années d'histoire », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 16(1), p. 28-32.
- Dupuis-Déri, F., et M. Ancelovici (1998). « Écographie du nationalisme : présentation des thèses de Liah Greenfeld », *Argument*, 1(1), <http://www.revueargument.ca/article/1998-10-01/72-ecographie-du-nationalisme-presentation-des-theses-de-liah-greenfeld.html>
- Éthier, M.-A. (2007). « Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), p. 53-58.
- Goulet, G. (1998). « Préparer le ^{xxi} siècle », *Traces*, 36(1), p. 5-6.
- Goulet, G. (2001). « Plus ça change... », *Traces*, 39(3), p. 4-5.
- Hébert, L., et L. Trifiro (1987). « 25 ans, déjà ! » *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 25(5), p. 4-6.
- Lefebvre, A., et G. Racette (1983). « Apologie pour le programme de 1982 », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 21(3), p. 22-25.
- Lemieux, O. (2014). « Quand l'environnement idéologique fait appel à l'identité citoyenne : essai sur l'orientation de l'enseignement de l'histoire du Québec au ^{xxi} siècle », *Revue d'histoire de l'Université de Sherbrooke*, 6(2).
- Lemieux, O., et C. Côté (2014). « Continuités et ruptures des programmes et des manuels d'histoire du Québec », *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), p. 145-157.
- Lemieux, O., A. Anne et I. Bélanger (2017). « L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives ? Étude de cas du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse », *Canadian Journal of Education*, 40(3), p. 302-328.
- Lemieux, O., A. Anne et J.-F. Cardin (2017). « L'avis des groupes dans l'analyse des politiques éducatives, une voie prometteuse : le cas de la Société des professeurs d'histoire du Québec », *Recherches sociographiques*, 58(3), p. 659-678.
- Lemieux, O., et D. Simard (2017). « La revue *Argument* et la question éducative : un essai d'analyse discursive », *Formation et profession*, 25(2), p. 79-91.
- Lessard, C., et A. Anne (2011). « Politique d'évaluation des apprentissages et médiatisation d'une controverse professionnelle », *Recherches en éducation*, 10(1), p. 105-188.
- LeVasseur, L. (2002). « Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 21-38.
- Martineau, R. (2006). « Les enjeux politiques du rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), p. 125-147.
- Meunier, É.-M., et J.-F. Laniel (2012). « Nation et catholicisme culturel au Québec : dynamique d'une recomposition », *Sciences religieuses*, 41(3), p. 595-617.

- Meyer, M., et S. Molyneux-Hodgson (2011). « Communautés épistémiques » : une notion utile pour théoriser les collectifs en sciences? », *Terrains et travaux*, 18(1), p. 141-154. doi:10.3917/tt.018.0141.
- Moreau, D. (2004). « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute? », *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), p. 137-150.
- Palier, B., et Y. Surel (2005). « Les "trois I" et l'analyse de l'État en action », *Revue française de science politique*, 55(1), p. 7-32.
- Petitclerc, M. (2009). « Notre maître le passé? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63(1), p. 83-113.
- Prud'homme, J. (2007). « Réformer l'enseignement et réformer les maîtres : la transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006 », *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), p. 185-216.
- Rioux, M. (1955). « Idéologie et crise de conscience du Canada français », *Cité libre* (14), p. 1-29.
- Rocher, G. (2004). « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique* (2), p. 117-128.
- Sabatier, P. (1998). « The advocacy coalition framework: Revisions and relevance for Europe », *Journal of European Public Policy*, 5(1), p. 98-130.
- Saint-Pierre, C. (2006). « Culture commune et diversité culturelle : l'école québécoise peut-elle relever ce défi? », *Possibles*, 30(1-2), p. 34-47.
- Smyrl, M. (2005). « Vers un retour du politique dans le néo-institutionnalisme », *Pôle sud*, 23(2), p. 115-130.
- Vaugeois, D. (1975). « L'influence de l'histoire au Québec », *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 4(2), p. 12-15.

ARTICLES DE JOURNAUX ET DE MAGAZINES

- Allard, M. (2009, 9 janv.). « L'évaluation des compétences éclipse toujours les connaissances », *La Presse*.
- Anonyme (1979, 20 févr.). « La consultation a prouvé qu'il était temps de faire le point », *Informeq*.
- Banty, M. (1996, 23 juill.). « Un peuple, une histoire, un territoire! », *Le Devoir*.
- Boileau, J. (2006, 28 avril). « Pas de chicanes! », *Le Devoir*.
- Bombardier, D. (2006, 29 avril). « Les belles histoires des pays d'en haut », *Le Devoir*.
- Breton, J. (1974, 16 sept.). « Le mépris du ministère de l'Éducation pour l'enseignement de l'histoire », *Le Jour*.

- Chevrier, J. (1978, janv.). «J'entends privilégier toutes les conclusions qui émanent de la base», Jacques-Yvan Morin. *Informeq*.
- De Grandpré, H. (2006, 23 mai). «Place des Patriotes dans l'histoire», *La Presse*.
- Des Rivières, P. (1978, 30 oct.). «Les profs sont satisfaits, à quelques réserves près», *Le Devoir*.
- Éthier, M.-A. (2011, 27 oct.). «L'histoire du Québec n'est pas délaissée», *Le Devoir*.
- Favreau, M. (1974, 23 août). «L'enseignement de l'histoire disparaît», *La Presse*.
- Favreau, M. (1977, 13 juill.). «L'enseignement de l'histoire et de la géographie: les intentions de Morin inquiètent les professeurs», *La Presse*.
- Gagnon, D. (1971, 26 févr.). «Le nouveau programme d'enseignement de l'histoire doit disparaître», *Le Soleil*.
- Gagnon, K. (2006a, 14 juin). «Sus à une histoire "censurée"», *La Presse*.
- Gagnon, L. (1966, 7 mai). «Le scandale des examens recommencera-t-il cette année?», *Le magazine la Presse*.
- Gagnon, L. (2006b, 29 avril). «L'histoire pour les nuls», *La Presse*.
- Garon, A., et J. Mathieu (1966, 2 févr.). «Ton histoire est une des "pas pires"», *La Presse*.
- Gervais, L.-M. (2011). «Cours d'histoire au 2^e cycle du secondaire: un virage axé sur les connaissances», *Le Devoir*.
- Gravel, P. (1995, 24 oct.). «Enfin!», *La Presse*.
- Lachance, M. (1996). «L'école: zéro en histoire», *L'Actualité*.
- Lacoursière, J. (1996, 26 juin). «Un sérieux coup de barre est proposé», *Le Soleil*.
- Lamonde, Y. (1978, 23 sept.). «L'état de l'enseignement de l'histoire», *Le Devoir*.
- Laville, C. (2006, 16 juin). «Un cours d'histoire pour notre époque», *Le Devoir*.
- Laville, C. (2006, 2 mai). «Un cours d'histoire pour notre époque», *Le Devoir*.
- Le Devoir* (2006, 10 mai). «Pétition contre le projet de programme d'histoire», *Le Devoir*.
- Legault, J. (1996, 17 juill.). «Histoire d'exister», *Le Devoir*.
- Nootens, G. (2006, 6 mai). «Tout dépend de la manière», *La Presse*.
- Ouimet, M. (1995). «Le ministre du "gros bon sens" croit que l'éducation n'a pas de "bon sens"», *La Presse*.
- Presse canadienne (1995, 19 oct.). «Éducation: Garon crée un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire», *Le Devoir*.
- Richard, B. (1996, 11 nov.). «Se souvenir et devenir, ou oublier et disparaître?», *Le Devoir*.
- Robitaille, A. (2006a, 27 avril). «Cours d'histoire épurés au secondaire», *Le Devoir*.
- Robitaille, A. (2006b, 28 avril). «Fournier rejette l'histoire épurée», *Le Devoir*.
- Robitaille, A. (2006c, 29 avril). «Une nouvelle version sera prête en juin», *Le Devoir*.
- Robitaille, A. (2006d, 26 mai). «Le PQ réclame un débat public», *Le Devoir*.
- Verville, É. (1996, 23 juill.). «Ein Josée», *Le Devoir*.

CHAPITRES DE COLLECTIFS

- Aubin, P. (2006). « Le manuel scolaire québécois : entre réponse et questionnements », dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes* (p. 37-58). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bédard, É. (2008). « Note au (futur) ministre de l'Éducation », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 113-126). Montréal, Québec : VLB éditeur.
- Bélanger, N. (2007). « Entrevue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 167-186). Montréal, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Berthelot, M. (2007). « Entrevue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 187-204). Montréal, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bourque, G. (1998). « La nation, l'histoire et la communauté politique », dans R. Comeau et B. Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale* (p. 20-44). Sillery, Québec : Septentrion.
- Bouvier, F. (2012). « Les mutations accélérées se poursuivent : les années 1970-1983 au secondaire », dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 346-376). Québec, Québec : Septentrion.
- Caldwell, G. (2007). « Entrevue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 251-270). Montréal, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cardin, J.-F. (2010). « Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie », dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 191-219). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cerqua, A., et C. Gauthier (2010). « En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec », dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Comeau, R. (2008). « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec depuis 1994 », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 145-168). Montréal, Québec : VLB éditeur.
- Côté, C. (2010). « L'espace public : les médias et l'ordre du jour politique », dans L. Bernier, G. Lachapelle et S. Paquin (dir.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 355-386). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Dumont, M. (2011). « Aux origines de la didactique de l'histoire au Québec : considérations impressionnistes et politiques », dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 13-35). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Dumont, M. (2014). « La nature, l'objet et la pratique de l'histoire », dans S. Demers, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 15-34). Québec, Québec: MultiMondes.
- Gani, R. (2015). « La légitimité de la consultation "publique" portant sur l'enseignement de l'histoire nationale », dans C. A. Stan (dir.), *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles: débats et propositions* (p. 135-158). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Inchauspé, P. (2007). « Entrevue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 285-316). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Inchauspé, P. (2008). « La place de l'histoire et des perspectives historiques dans la réforme du programme d'études », dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XX^e siècle au Québec* (p. 53-74). Québec, Québec: Septentrion.
- Lavallée, J. (2008). « De l'histoire du Québec et du Canada à une histoire pour une éducation à la citoyenneté », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 169-182). Montréal, Québec: VLB éditeur.
- Lemieux, O. (2019a). « Léon Dion et l'éducation: une pensée au service de la cité », dans D. Simard, J.-F. Cardin et O. Lemieux (dir.), *La pensée éducative au Québec au miroir de ses intellectuels: la génération 1915-1930*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2007). « Réformes du curriculum et le rôle de l'État pédagogue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 449-475). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lucier, P. (2017). « Les politiques publiques et l'« esprit du temps »: 50 ans de politiques de l'éducation », dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 25-36). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, D. (2006). « Les manuels, transmission simple ou contribution originale? Analyse de trois manuels d'histoire nationale », dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes* (p. 251-276). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Nora, P. (1992). « L'ère de la commémoration », dans P. Nora (dir.), *Les lieux de mémoire, tome 3* (p. 975-1012). Paris, France: Gallimard.
- Paquin, S. (2010). « La mondialisation et les politiques publiques », dans L. Bernier, G. Lachapelle et S. Paquin (dir.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 355-386). Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Proulx, J.-P. (2007). « Entrevue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 135-150). Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.

- Rennes, J. (2007). « Analyser une controverse : les apports de l'étude argumentative à la science politique », dans S. Bonnaïfous et M. Temmar (dir.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (p. 91-120). Paris, France : Ophrys.
- Rioux, C. (2008). « Une école hantée par le présent peut-elle encore faire de l'histoire ? », dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XX^e siècle au Québec* (p. 23-33). Québec, Québec : Septentrion.
- Saint-Germain, P. (2008). « Petite histoire d'une lutte contre la réforme », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 15-28). Montréal, Québec : VLB éditeur.
- Saint-Pierre, C. (2007). « Entrevue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 353-380). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Saint-Pierre, M. (2007). « Entrevue », dans G. Gosselin et C. Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées* (p. 381-398). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2010). « La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans », dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 75-101). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

MÉMOIRES ET THÈSES

- Charpentier, L. (1983). *Le programme et les manuels d'histoire du Canada de la réforme scolaire de 1948* (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Lemieux, O. (2019b). *L'histoire à l'école, matière à débats... Analyse des sources de controverses entourant les réformes de programmes d'histoire du Québec au secondaire (1961-2013)* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Moreau, D. (2003). *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1970-1970 : autopsie d'une réforme avortée* (Mémoire de maîtrise). UQTR.

MÉMOIRES DÉPOSÉS DANS LE CADRE DE CONSULTATIONS

- Bélanger, J. (1995). *On doit soigner le mal à ses racines : mémoire de Jules Bélanger, enseignant retraité à la Commission des États généraux sur l'éducation dans le cadre de ses audiences tenues à Gaspé* (Bibliothèque Cécile-Rouleau).
- Comité de la fête des Patriotes (1996). *Colloque sur l'enseignement de l'histoire au primaire tenu à Saint-Charles-sur-Richelieu* (Bibliothèque Cécile-Rouleau).

- Congrès juif canadien, région du Québec (1996). *Mémoire présenté au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire* (Bibliothèque Cécile-Rouleau).
- Conseil patriotique du Québec (1996). *Mémoire: l'enseignement de l'histoire au Québec* (Bibliothèque Cécile-Rouleau).
- DHUL (1996). *Le sens du passé: mémoire présenté au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire formé par le ministère de l'Éducation du Québec par le département* (Bibliothèque Cécile-Rouleau).
- FTQ (1995). *Mémoire présenté par la Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec aux audiences nationales de la Commission des États généraux sur l'éducation* (Bibliothèque Cécile-Rouleau).
- Société nationale des Québécoises et Québécois de l'Outaouais (1995). *Langue et histoire: mémoire présenté aux membres de la Commission des États généraux sur l'éducation* (Bibliothèque Cécile-Rouleau).
- SPHQ (1978). *Mémoire de la Société des professeurs d'histoire inc.*
- SSJB (1978). *Mémoire de la Saint-Jean-Baptiste de Québec sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire.*

COMPTE RENDU DE LECTURE

- Lavallée, J. (1998). Compte rendu de Paul Inchauspé, dir. (1997). *Réaffirmer l'école: prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Québec: Ministère de l'Éducation. *Bulletin d'histoire politique*, 7(1), p. 193-195.

OUVRAGES SPÉCIALISÉS

- Allard, M. et Bouvier, F. (2009). *André Lefebvre: Didacticien de l'histoire*. Québec, Québec: Septentrion.
- Anderson, J. (1990). *Public Policy Making: An Introduction*. Boston, Connecticut: Houghton Mifflin.
- Audet, L.-P. (1969). *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, France: Maspéro.
- Belzile, C. Gauthier, C. et Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bloom, B. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Bock-Côté, M. (2007). *La dénationalisation tranquille : mémoire, identité et multiculturalisme dans le Québec postréférendaire*. Montréal, Québec : Boréal.
- Bouchard, L. (2012). *Lettres à un jeu politicien*. Montréal, Québec : VLB éditeur.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Minuit.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. et Larouche, M.-C., dir. (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec, Québec : Septentrion.
- Bouvier, F. et Sarra-Bournet, M., dir. (2008). *L'enseignement de l'histoire au début du XX^e siècle au Québec*. Québec, Québec : Septentrion.
- Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*. Paris, France : Flammarion.
- Brisson, P.-L. (2004). *Le cimetière des humanités*. Montréal, Québec : Les Éditions des Poètes de brousse.
- Brown, C. (2008). *Histoire générale du Canada*. Montréal, Québec : Boréal.
- Carbonnel, C.-O. et Walch, J., dir. (1994). *Les sciences historiques de l'Antiquité à nos jours*. Paris, France : Larousse.
- Cardinal, L. et Karmis, D., dir. (2009). *Les politiques publiques au Canada : pouvoir, conflits et idéologies*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Charbonneau, F. et Nadeau, C., dir. (2008). *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Québec, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Chevrier, M., dir. (2010). *Par-delà l'école-machine : critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogique au Québec*. Québec, Québec : MultiMondes.
- Comeau, R. et Dionne, B., dir. (1998). *À propos de l'histoire nationale*. Québec, Québec : Septentrion.
- Comeau, R. et Lavallée, J., dir. (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal, Québec : VLB éditeur.
- Corbo, C. (2000). *La mémoire du cours classique*. Outremont, Québec : Éditions logiques.
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Corbo, C. (2004). *Les Jésuites québécois et les cours classiques après 1945*. Québec, Québec : Septentrion.
- Corbo, C. et Couture, J.-P. (2000). *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au Rapport Parent*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

- Dickinson, J. A. et Young, B. (2009). *Brève histoire socio-économique du Québec*. Québec, Québec: Septentrion.
- Dion, L. (1967). *Le Bill 60 et la société québécoise*. Montréal, Québec: HMH.
- Dion, L. (1973). *La prochaine révolution*. Montréal, Québec: Leméac.
- Dion, L. (1998). *La révolution déroutée 1960-1976*. Montréal, Québec: Boréal.
- Dumont, F. (1971). *La vigile du Québec*. Montréal, Québec: HMH.
- Dumont, F. (1997). *Raisons communes*. Montréal, Québec: Boréal.
- Dupuis-Déri, F. et Éthier, M.-A., dir. (2016). *La guerre culturelle des conservateurs québécois*. Saint-Joseph-du-Lac, Québec: M éditeur.
- Éthier M.-A., Boutonnet V., Demers S. et Lefrançois D., dir. (2017). *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Saint-Joseph-du-Lac, Québec: M éditeur.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants: à travers le monde entier*. Paris, France: Payot.
- Ferro, M. (1985). *L'histoire sous surveillance: science et conscience de l'histoire*. Paris, France: Calmann-Lévy.
- Filion, G. (1989). *Fais ce que peux: en guise de mémoires*. Montréal, Québec: Boréal.
- Gagné, G., dir. (1999) *Main basse sur l'éducation*. Cap Saint-Ignace, Québec: Nota Bene.
- Gagnon, N. et Gould, J. (2001). *Un dérapage didactique*. Montréal, Québec: Stanké.
- Gagnon, R. (1996). *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal: le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain*. Montréal, Québec: Boréal.
- Garraghan, G. (1946). *A guide to historical method*. New York, New York: Fordham University Press.
- Germain, L., Papineau, L. et Séguin, B. (2006). *Le grand mensonge de l'éducation*. Montréal, Québec: Lanctôt.
- Gosselin, G. et Lessard, C., dir. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne: témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Grand'Maison, J. (1978). *L'école enfirouapée*. Montréal, Québec: Stanké.
- Grégoire, R. (1987). *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Grever, M. et Stuurman, S. (2007). *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Basingstoke, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.
- Guay, J.-H. (2014). *Statistiques en sciences humaines avec R*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Guérin, M.-A. (1996). *La faillite de l'enseignement de l'histoire (au Québec)*. Montréal, Québec: Guérin.

- Haumont, R. (1968). *La grenouillère : essai d'analyse du ministère de l'Éducation du Québec*. Montréal, Québec : Éditions du Jour.
- Jacques, D. (2002). *La Révolution technique : essai sur le devoir d'humanité*. Montréal, Québec : Boréal.
- Jacques, D. (2008). *La fatigue politique du Québec français*. Montréal, Québec : Boréal.
- Jacques, D. (2012). *La mesure de l'homme*. Montréal, Québec : Boréal.
- Jasmin, B. (1994). *De l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Jones, C. (1991). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Monterey, Californie : Brooks/Cole.
- Jones, B. et Norton, P. (2009). *Politics UK*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Létourneau, J. (2006). *Que veulent vraiment les Québécois ?* Montréal, Québec : Boréal.
- Linteau, P.-A., Durocher, R., Robert, J.-C. et Ricard, F. (1989). *Histoire du Québec contemporain : le Québec depuis 1930*. Montréal, Québec : Boréal.
- Marrou, H.-I. (1964). *De la connaissance historique*. Paris, France : Seuil.
- Mellouki, M., dir. (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Morin, E. (1962). *L'esprit du temps*. Paris, France : Éditions Grasset et Fasquelle.
- Pelletier, G. (1983). *Les années d'impatience, 1950-1960*. Montréal, Québec : Stanké.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- Ricard, F. (1994). *La Génération lyrique : essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*. Montréal, Québec : Boréal.
- Roy, S., Gauthier, C. et Tardif, M. (1992). *Évolution des programmes d'histoire de 1861 à nos jours*. Québec, Québec : Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire.
- Tremblay, A. (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur : antécédents et création, 1867-1964*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Valéry, P. (1931). *Regards sur le monde actuel*. Paris, France : Librairie Stock.

PUBLICATIONS GOUVERNEMENTALES ET RAPPORTS

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative : rapport annuel 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?* Québec, Montréal : Institut de recherche sur le Québec.
- De Lorimier, J. (1988). *Propositions et politiques sur l'école : principales interventions des dix dernières années*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, France : UNESCO.
- Département de l'Instruction publique (1960). *Programmes d'études des écoles secondaires*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Dion, G. (1971). *Rapport au ministre de l'Éducation, monsieur Guy Saint-Pierre*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Direction de l'évaluation pédagogique. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique : secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Haddad, W. et Demsky, T. (1995). *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation*. Paris, France : UNESCO.
- Hill, C. P. (1953). *L'enseignement de l'histoire : conseils et suggestions* (rapport n° 52). Paris, France : UNESCO.
- Hodgetts, A. (1968). *Quelle culture ? Quel héritage : une étude de l'éducation civique au Canada*. Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education.
- McLean Hilker, L. (2011). *The role of education in driving conflict and building peace : The case of Rwanda*. Sussex, Royaume-Uni : UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001913/191301e.pdf>.
- Ministère de l'Éducation. (1966). *Histoire, guide pédagogique, une classe-laboratoire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1967). *La civilisation française et catholique au Canada : guide à l'intention des maîtres pour l'année 1966-67* (2^e éd.). Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1970). *Histoire 41 : plan d'études*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1977a). *Déroulement de « l'opération consultation » : Cahier 1*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (1977b). *Déroulement de «l'opération consultation» : Cahier 2*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1977c). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1978). *Synthèse des résultats de la consultation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1980). *Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1982). *Histoire du Québec et du Canada : 4^e secondaire : Formation générale et professionnelle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1984). *Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada : 4^e secondaire : Formation générale*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996a). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : exposé de la situation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996b). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport final*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996c). *Se souvenir et devenir : rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997a). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997b). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997c). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *Document de travail aux fins de la validation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 2^e cycle : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3 et 4 secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

Quérin, J. (2009). *Le cours Éthique et culture religieuse : transmission des connaissances ou endoctrinement?* Montréal, Québec: Institut de recherche sur le Québec.

Quintal, J. et Berthiaume, P. (1978). *Enseignement de l'histoire nationale : étude et réorganisation des contenus et élaboration d'approches mieux adaptées aux objectifs de formation et aux possibilités des élèves du secondaire*. Montréal, Québec: Commission scolaire Jérôme-Le Royer.

AUTRE

Goldfarb consultants. (1991). *Heritage Test: Summary Findings Prepared for the Association of Canadian Studies*. Toronto, Ontario: Southam.

Archives

DOCUMENTS D'ARCHIVES UTILISÉS POUR LA PREMIÈRE PÉRIODE

- 1967 (3 mai) : Compte rendu d'une réunion des coordonnateurs de l'enseignement de l'histoire tenue à l'École normale Laval (UL, P280).
- 1968 (28 janv.) : Compte rendu d'une réunion du Conseil général de la SPHQ (UL, P280).
- 1970 (8 avril) : Compte rendu d'une rencontre du comité d'élaboration du programme de 1970 (BANQ-Québec, P785).
- 1970 (13 avril) : Circulaire de la DGEES (BANQ-Québec, P785).
- 1970 (29 mai) : Compte rendu d'une réunion provinciale des coordonnateurs et des chefs de groupe en histoire et géographie (BANQ-Québec, P785).
- 1970 : Document de travail échangé entre Bruno Deshaies et Pierre Savoie (BANQ-Québec, P785).
- 1971 (6 janv.) : Compte rendu de la première réunion du sous-comité d'histoire du Comité des sciences humaines au secondaire (BANQ-Québec, P785).
- 1971 (19 janv.) : Lettre de Bruno Deshaies adressée au rédacteur en chef du journal *Le Soleil* (BANQ-Québec, P785).
- 1971 (3 févr.) : Compte rendu de la deuxième réunion du sous-comité d'histoire du Comité des sciences humaines au secondaire (BANQ-Québec, P785).
- 1971 (25 mai) : Lettre de Micheline Dumont adressée à Yves Tremblay (UL, P280).
- 1971 (3 juin) : Lettre d'Yves Tremblay adressée au ministre Guy Saint-Pierre (UL, P280).
- 1971 : Communiqué de Bruno Deshaies (BANQ-Québec, P785).
- 1972 (1^{er} févr.) : Lettre de David Dyson, le président du QATH, adressée à Bruno Deshaies (BANQ-Québec, P785).
- 1972 (26 févr.) : Compte rendu de l'Assemblée générale annuelle de la SPHQ (UL, P280).
- 1972 (25 avril) : Procès-verbal d'une réunion de la SPHQ (UL, P280).
- 1972 (1^{er} mai) : Lettre de Bruno Deshaies adressée à Yves Tremblay (UL, P280).
- 1972 : Rapport synthèse de l'agent de développement pédagogique Paul-André Déry (BANQ-Québec, P785).

DOCUMENTS D'ARCHIVES UTILISÉS POUR LA DEUXIÈME PÉRIODE

- 1977 (24 février) : Directive concernant l'enseignement obligatoire de l'histoire nationale préparée par Bruno Deshaies (BANQ-Québec, P785).
- 1977 (6 juin) : Lettre de Bruno Deshaies adressée à René Lévesque (BANQ-Québec, P785).
- 1977 (5 juillet) : Lettre de Jacques Robitaille à Lysiane Gagnon (UL, P280).
- 1977 (7 juillet) : Lettre de Jacques Robitaille à Marianne Favreau (UL, P280).
- 1977 (25 août) : Procès-verbal d'une réunion de la SPHQ (UL, P280).
- 1977 (2 septembre) : Lettre de Roger Thériault à Mathieu Soucy (BANQ-Québec, P656).
- 1977 (24 octobre) : Lettre de Bruno Deshaies adressée à Jacques Parizeau (BANQ-Québec, P785).
- 1977 (11 et 12 novembre) : Procès-verbal d'une réunion de la SPHQ (UL, P280).
- n. d. : Jacques Robitaille, *Le plan d'action du ministre Morin* (UL, P280).
- 1978 : Rapport d'atelier signé par Micheline Dumont (UL, P280).
- 1978 (30 mars) : Contrat de service du MEQ (Monique Lapointe) à la SPHQ (Gilles Berger) (UL, P280).
- 1978 (31 mars) : Rapport du Comité d'histoire nationale (UL, P280).
- 1978 (19 juin) : Communication prononcée aux audiences nationales sur le livre vert par Gilles Berger (UL, P280).
- 1978 (15 novembre) : Procès-verbal du Comité de consultation des sciences humaines au secondaire – Histoire (UL, P280).
- 1979 : Yarema Kelebay et William Brooks, *Le procès de la nouvelle histoire* (UL, P280).
- 1979 (6-7 février) : Procès-verbal du Comité de production (UL, P280).
- 1979 (6-7 mars) : Procès-verbal du Comité de production (UL, P280).
- 1979 (25 avril) : Procès-verbal du Comité de consultation (UL, P280).
- 1979 (23 juin) : Lettre de Marc Beaulé à Monique Lapointe (UL, P280).
- 1979 (10 octobre) : Lettre de Morton Bain à Jon Bradley (UL, P280).
- 1979 (28 novembre) : Procès-verbal du Comité de consultation (UL, P280).
- 1984 (29 septembre) : Louise Charpentier, *Rapport à la SPHQ* (UL, P280).
- 1984 (19 octobre) : Lettre d'André Rousseau à Luigi Trifiro (BANQ-Québec, P558).
- 1985 (25 juin) : Lettre de R. G. Rose à Richard D. French (BANQ-Québec, P558).
- 1985 (28 juin) : Lettre de Richard D. French à R. G. Rose (BANQ-Québec, P558).
- 1985 (12 juillet) : Lettre de Claude Ryan à Richard D. French (BANQ-Québec, P558).
- 1985 (12 juillet) : Lettre de Claude Ryan à André Fortier (BANQ-Québec, P558).
- 1985 (24 juillet) : Lettre d'André Fortier à Claude Ryan (BANQ-Québec, P558).
- 1985 (août) : Colette Migneau (pour la SPHQ), *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement de l'histoire au Québec* (UL, P280).

- 1985 (21 août) : Procès-verbal de la réunion du CA de la SPHQ (UL, P280).
- 1986 (décembre) : Christiane Dorion (pour l'IHAF), *Rapport de recherche sur l'enseignement de l'histoire nationale en 4^e secondaire* (UL, P280).
- 1986 (1^{er} décembre) : Lettre de Louise Charpentier à Claude Ryan (UL, P280).
- 1987 (8 juillet) : Lettre de Jacques Robitaille à Alain Mercier (UL, P280).
- 1987 (10 août) : Lettre de Robert Martineau à René Jobin (UL, P280).
- 1987 (19 septembre) : Procès-verbal de la réunion du CA de la SPHQ (UL, P280).
- 1987 (30 septembre) : Lettre de Pierre Carle à Paul Vachon (UL, P280).
- 1987 (15 octobre) : SPHQ, communiqué intitulé *L'examen d'histoire du Québec et du Canada responsable du taux élevé d'échec* (UL, P280).

DOCUMENTS D'ARCHIVES UTILISÉS POUR LA TROISIÈME PÉRIODE

- 1993 (3 juillet) : Lettre de Jean-Vianney Simard adressée à Lucie Demers et Robert Bisaillon (UL, P280).
- 1995 (17 oct.) : Lettre de Jean Garon adressée à Jacques Lacoursière (BANQ-Québec, P763).
- 1995 (18 oct.) : Communiqué : le ministre Jean Garon annonce la formation d'un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (BANQ-Québec, P763).
- 1995 (21 oct.) : Allocution de M. Jean Garon prononcé au Congrès de la SPHQ (BANQ-Québec, P763).
- 1995 (2 nov.) : Communiqué : le ministre Jean Garon nomme trois nouveaux membres au groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (BANQ-Québec, P763).
- 1996 (15 févr.) : Lettre de François Lemieux adressée à Jean-Vianney Simard (UL, P280).
- 1996 (4 mars) : Lettre de Christiane Carle adressée aux membres de la CPHQ (UL, P280).
- 1996 (3 juill.) : Lettre de Jean-Vianney Simard adressée à Lucie Demers et Robert Bisaillon (UL, P280).
- 1996 (5 sept.) : Lettre de Marius Langlois adressée à Jean-Vianney Simard (UL, P280).
- 1997 (4 mars) : Projet de plan d'action de la coalition pour les prochains mois (UL, P280).
- 1997 (7 oct.) : Lettre de Christiane Carle aux membres de la Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire au Québec (UL, P280).
- 1998 (26 janv.) : Compte rendu d'une réunion du Comité sur l'enseignement de l'histoire au secondaire de la SPHQ (UL, P280).
- 1998 (août) : Guide d'élaboration du PFEQ des ordres d'enseignement primaire et secondaire et devis pour l'établissement des programmes d'études. Document préparé par la Direction de la formation générale des jeunes (donation).
- 2001 (1^{er} févr.) : Direction de la formation générale des jeunes du MEQ. Pour les conceptrices et les concepteurs de programmes. Document préparé par Jacques Tardif (donation).
- 2002 (5 janv.) : Procès-verbal d'une réunion de la SPHQ (UL, P280).

- 2004 (3 janv.) : Procès-verbal d'une réunion de la SPHQ (UL, P280).
- 2004 (août) : Lettre de Grégoire Goulet adressée à Margaret Rioux Dolan (donation).
- 2004 (12 août) : Lettre de Gérard Guimont adressée à Grégoire Goulet (donation).
- 2005 (24 mars) : Lettre de Laurent Lamontagne adressée à Jean-Marc Fournier (UL, P280).
- 2005 (29 mars) : Lettre de Laurent Lamontagne adressée à Pauline Marois (UL, P280).
- 2005 (25 avril) : Lettre de Jean-Marc Jacques adressée à Laurent Lamontagne (UL, P280).
- 2005 : Consultation auprès des partenaires de l'éducation et des organismes concernés sur le PFEQ, Enseignement secondaire, deuxième cycle. Document préparé par le MELS (UL, P280).
- 2005 (30 juin) : Avis au ministre du MELS sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle. Document préparé par la CPE (donation).
- 2006 (6 juin) : Commentaires sur le nouveau programme d'histoire et éducation à la citoyenneté pour le deuxième cycle du secondaire. Document produit par Luc Lépine (donation).
- 2006 (13 juin) : Présentation du cours d'histoire détaillé. Document préparé par Paul-Yanik Laquerre (BANQ-Québec, E13).
- 2007 : Liste des personnes externes consultées et des enseignants et enseignants membres du « Comité élargi » 2004-2006 (donation).
- S.D. : Équipe de travail – Programme en histoire 3^e secondaire (donation).

Liste des sigles et des acronymes

ACFAS	Association canadienne-française pour l'avancement des sciences
AQEUS	Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social
BQ	Bloc québécois
CEC	Centre éducatif et culturel
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CPE	Commission des programmes d'études
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSN	Confédération des syndicats nationaux
DES	diplôme d'études secondaires
DHUL	Département d'histoire de l'Université Laval
ENAP	École nationale d'administration publique
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FTQ	Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec
IHAF	Institut d'histoire de l'Amérique française
INRS	Institut national de la recherche scientifique
MELS	ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	ministère de l'Éducation du Québec
MNQ	Mouvement national des Québécois et des Québécoises
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PLQ	Parti libéral du Québec
PQ	Parti québécois
QS	Québec solidaire
SPEQ	Société des professeurs d'économie du Québec
SPGQ	Société des professeurs de géographie du Québec
SPHQ	Société des professeurs d'histoire du Québec
SSJB	Société Saint-Jean-Baptiste
TIC	technologies de l'information et des communications
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

DÉJÀ PARUS

Denis Simard, Jean-François Cardin, Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1900-1915*, 2020.

Denis Simard, Jean-François Cardin, Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, 2019.

Antoine Baby, Denis Simard, *Le gout d'apprendre. Une valeur à partager*, 2017.

Denis Simard, Jean-François Cardin, Louis LeVasseur (dir.), *Éducation et humanisme. Variations*, 2016.

Normand Baillargeon, *Turbulences*, 2013.

Richard Gagnon, *Éduquer après Carl Gustav Jung*, 2013.

Érick Falardeau et Denis Simard, *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*, 2011.

Alain Kerlan et Denis Simard (dir.), *Paul Ricoeur et la question éducative*, 2011.

Héloïse Côté et Denis Simard, *Langue et culture dans la classe de français. Une analyse du discours*, 2007.

Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, 2006.

Denis Simard et M'hammed Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle*, 2005.

M'hammed Mellouki, *La rencontre. Essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*, 2004.

Alain Kerlan, *L'art pour éduquer? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, 2004.

Denis Simard, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, 2004.

Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki, *Éducation et culture. Les enseignants, les jeunes et les musées: regards croisés*, 2003

L'enseignement de l'histoire nationale est couramment au centre de controverses au Québec, lesquelles prennent souvent forme autour des programmes du secondaire. Si certaines de ces controverses sont provoquées par des confrontations d'idées, notamment sur les plans philosophique, politique, axiologique, identitaire, historiographique, pédagogique et didactique, d'autres sont plutôt au cœur d'intérêts corporatifs et professionnels divergents et révèlent parfois des problèmes d'ordre organisationnel, structurel, professionnel et matériel. Ce livre propose un panorama des controverses entourant l'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire depuis la mise sur pied de la commission Parent (1961) jusqu'à la création du comité Beauchemin-Fahmy-Eid (2013), en se penchant sur trois étapes du cycle politique, soit la consultation, l'élaboration et les réactions entourant les programmes.



Olivier Lemieux est professeur en administration et politiques de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Titulaire d'un baccalauréat en Histoire, profil excellence, et d'une maîtrise en Études politiques appliquées de l'Université de Sherbrooke, il a reçu en 2015 la médaille de l'Assemblée nationale du Québec pour son mémoire de maîtrise. Docteur en Administration et politiques de l'éducation (Université Laval), sa thèse portait sur les sources de controverses entourant l'élaboration des programmes d'histoire nationale au secondaire au Québec, des années 1960 jusqu'à aujourd'hui.



collection
**Éducation
& culture**



Éducation

ISBN 978-2-7637-5505-2



Presses de l'Université Laval
pulaval.com