QUAND L'HISTOIRE DEVIENT UN CHAMP DE BATAILLE. ANALYSE DES EXAMENS D'HISTOIRE AU QUÉBEC (1970–2012)[1]

Dr JEAN-PHILIPPE WARREN détient un B.A. et une maîtrise en sociologie de l'Université Laval, et a obtenu son doctorat plus tard dans la même discipline à l'Université de Montréal. Dr Warren a joint Concordia en 2002 après avoir occupé des postes d'enseignement à l'Université Laval et à l'Université de Moncton. Depuis 2005, il occupe la chaire de Concordia pour l'étude du Québec. Dr Warren s'est consacré à une meilleure compréhension de la société québécoise par l'entrelacement de nombreux domaines (par exemple, social, philosophie, politique, etc.) qui sont trop souvent isolés. Sa recherche actuelle, hautement interdisciplinaire par nature, se penche sur l'histoire des sciences sociales du Canada, de la culture populaire du Québec, de l'Église catholique au Québec, et des mouvements sociaux au Québec. Les travaux de grande envergure du Dr Warren ont été publiés dans des revues savantes en histoire, anthropologie, sociologie, littérature et études religieuses, ainsi que dans des magazines et journaux populaires tels que *Liberté*, *Argument*, *Le Devoir*, *The New York Times* et *The Globe and Mail*.

RÉSUMÉ

Le présent article entend contribuer à la connaissance de l'enseignement de l'histoire au Québec en analysant les copies d'examen de fin d'année (juin) de 4e secondaire du secteur de la formation générale en *Histoire du Québec et du Canada*, puis en *Histoire et éducation à la citoyenneté* élaborés par le ministère de l'Éducation [du loisir et du sport] du Québec de 1970 à 2012. Cette analyse paraît instructive à plus d'un titre. Elle permet, entre autres, non seulement de suivre l'évolution des attentes du Ministère par rapport à l'enseignement de l'histoire du Québec sur une très longue période, mais de suivre au plus près les biais idéologiques, les perspectives méthodologiques et les choix épistémologiques des examinateurs du Ministère. Entreprendre l'analyse des épreuves annuelles, c'est toucher au plus près des tensions qui animent les relations entre faits et identités, histoire et mémoire.

On le sait, la mémoire collective n'est pas un pur reflet des expériences du passé, mais une construction nourrie à la fois des événements d'hier et des attentes d'aujourd'hui. Il existe donc des tensions continuelles entre histoire et mémoire, rapports tendus qui n'en finissent plus de structurer les discussions autour de l'établissement des programmes d'enseignement de l'histoire. Le présent article entend contribuer à ce débat en passant en revue les copies d'examen de fin d'année (juin) de 4e secondaire du secteur de la formation générale en *Histoire du Québec et du Canada*, puis en *Histoire et*

éducation à la citoyenneté, cours élaborés par le ministère de l'Éducation [du Loisir et du Sport] du Québec de 1970 à 2012.

La conclusion que l'on peut tirer de l'étude des examens d'histoire de 4e secondaire depuis plus de 40 ans, c'est que l'évolution de l'enseignement de l'histoire au Québec est scandée par trois périodes importantes, qui sont cependant loin d'être homogènes. La première (1970–1990) correspond à la domination relative d'une vision nationaliste du passé, tributaire d'une volonté de « nation building ». La deuxième (1991–2008) fait une place de plus en plus grande à l'histoire sociale, les interprétations historiques invoquant davantage des facteurs démographiques ou économiques. Enfin, la dernière période (2009–2012), qui s'ouvre sur l'implantation du tout nouveau cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, propose une conception de l'histoire qui, plutôt que d'insister comme naguère sur des savoirs événementiels ou même des savoir-faire disciplinaires, met davantage de l'avant les compétences acquises et les savoirs-être. La conception de l'histoire propre à chacune des trois périodes est soutenue par des partisans distincts : nationalistes, historiens universitaires et didacticiens. Les rôles joués par ces trois groupes laissent déjà deviner des conflits profonds par rapport aux attentes entretenues face à l'enseignement de l'histoire.

LA DOMINATION D'UNE HISTOIRE NATIONALISTE (1970–1990)

De 1970 à 1990, la teneur des questions reflète nettement les préoccupations du courant nationaliste dans les examens d'histoire de 4e secondaire. Non seulement ce courant a représenté au Québec du XXe siècle une force intellectuelle sans véritable équivalent, mais ses militants ont très tôt investi le domaine de l'enseignement de l'histoire. À partir de septembre 1970, il est vrai, la mise en place d'un programme d'histoire unique pour les élèves francophones et anglophones permettait de proposer une interprétation consensuelle du développement de la collectivité québécoise. Mais tout en cherchant à moderniser le programme, à le décloisonner et à lui faire perdre ses traits les plus lourdement apologétiques afin qu'il puisse être enseigné par tout le monde (principalement francophones, anglophones, catholiques, juifs et protestants), les examens continuaient à être investis par une idéologie nationaliste assez explicite. Par exemple, en 1979, les questions 33 à 46 abordaient des sujets aussi marqués du point de vue nationaliste que les champs de compétences exclusifs des provinces, l'opposition d'Henri Bourassa à la participation du Canada à la guerre des Boers, la crise de la Conscription, l'action de Mercier et de Duplessis en faveur de l'autonomie provinciale « pour que le Québec puisse exercer pleinement tous ses pouvoirs », la fondation de l'Union nationale, la Grève de l'amiante, le « Vive le Québec libre ! » du général de Gaulle, la victoire de Robert Bourassa en 1973 (après avoir, précise-t-on, « rejeté la Charte de Victoria »), la nationalisation de l'électricité, le fait que l'Iron Ore à Sept-Îles et la General Motors à Sainte-Thérèse soient des filiales de compagnies américaines, et la victoire des Patriotes à Saint-Denis.

Dans les années 1980, les questions d'examen restituaient assez bien l'interprétation désormais figée du devenir collectif. À l'origine, la colonie de la Nouvelle-France aurait souffert les guerres avec les peuplades amérindiennes et les armées anglaises, les nuisances du régime colonial et les difficultés d'approvisionnement, mais elle aurait surtout été caractérisée par la résilience des habitants, la croissance démographique et l'adaptation vigoureuse à un nouvel environnement. Puis, la Conquête aurait plongé les Canadiens de langue française dans un combat quotidien pour leur survie. Les principaux personnages et événements de cette époque seraient (en vrac) le gouverneur Craig, les 92 résolutions, les rébellions de 1837–1838, lord Durham, l'acte d'Union, la pendaison de Louis Riel, le règlement XVII, les deux crises de la Conscription. Enfin, les années 1960 auraient inauguré une formidable période de renouveau. Abandonnant l'ancienne dénomination de Canadiens français, les Québécois auraient secoué le joug que faisait peser sur eux la domination des Anglais et de l'Église catholique et affirmé, par l'entremise d'un État régénéré, leur destin collectif. Dans ce récit, ce qui primait tous les autres éléments, sans toutefois les exclure, c'était la lutte d'affirmation nationale des Canadiens de langue française.

Certes, depuis la publication du programme de 1982, qui se voulait plus inclusif des groupes traditionnellement oubliés, les examinateurs donnaient l'impression de chercher à diversifier le portrait de la société québécoise, mais ces efforts ne portèrent guère leurs fruits parce que l'ajout de personnages et événements isolés ne fit que nuancer une trame narrative trop forte pour être ébranlée à sa base. Les épreuves ayant l'obligation d'évaluer le tronc commun de l'enseignement de l'ensemble des élèves du Québec, elles ne pouvaient pas

porter sur des sections optionnelles ou des variantes du programme qui visaient à l'adapter aux diverses clientèles scolaires. Au final, soit ces personnages et événements, relégués en arrière-fond du récit qui se dégageait en filigrane des questions, ne faisaient qu'agrémenter une narration qui se déployait essentiellement sans eux ; soit ils se trouvaient immédiatement insérés dans le récit du groupe national et servaient à en consolider la trame. En sélectionnant ce qui, du passé, devait être l'objet de commémorations et ce qui devait être jeté aux oubliettes de l'histoire, en brodant la trame du devenir de la nation à partir de matériaux souvent disparates et conflictuels, les épreuves finissaient par présenter, comme l'a noté Jocelyn Létourneau au tournant des années 1990, un développement plutôt cohérent, unitaire et homogène de la société québécoise, et ce, malgré l'implantation d'un programme en définitive assez progressiste et la circulation de manuels aux accents pluralistes.

L'ÉMERGENCE DE L'HISTOIRE SOCIALE (1991–2008)

Les questions des examens de 1970 à 1990 ne trahissaient pas seulement un parti-pris nationaliste, elles offraient aussi un visage de la pratique historienne encore fortement événementiel et politique. Ce paradigme était cependant de plus en plus miné dans les départements d'histoire du Québec par les attaques de la jeune génération d'historiens qui reprochaient à l'histoire politique d'avoir trop longtemps mis de l'avant une conception institutionnelle et officielle du passé.

Il n'est pas facile de dire à quel moment exact les examens basculent du côté de l'histoire sociale. La mise en place du programme de 1982, devenu obligatoire dans l'ensemble des établissements scolaires au milieu de la décennie, a en effet exigé une période de transition afin de laisser aux enseignants le temps de s'ajuster aux nouvelles exigences. On peut cependant affirmer qu'au début des années 1990, la transformation est définitivement consommée. Signe de cette évolution, les auteurs cités dans l'examen de 1986 (Susan M. Trofimenkoff, Edgard McInnis, J. M. S. Careless, Donald Creighton, Cameron Nish, qui appartenaient davantage à l'univers de l'histoire politique et intellectuelle) étaient remplacés dix ans plus tard par les protagonistes de l'histoire sociale (John A. Dickinson, Brian Young, Paul-André Linteau, Terry Copp). Autre signe, la période 1760–1840 diminuait au profit de la seconde phase d'industrialisation du début du XX^{e} siècle, considérée par les historiens issus de l'École des annales comme un cycle particulièrement intéressant du point de vue des changements socioéconomiques.

Depuis 1982, le programme du Ministère insistait pour que les élèves soient formés aux démarches des historiens et non plus uniquement informés des résultats de leurs recherches. Il s'agissait d'amener les élèves à la maîtrise des habiletés intellectuelles et techniques liées à la démarche historique. La mise en contact des élèves avec les matériaux de source première, ceux que manipule l'historien professionnel, répond à cette exigence. À partir des années 1990, aidées par les progrès de l'impression, les épreuves incorporaient un nombre croissant de documents d'archives, que ce soit des citations ou des documents iconographiques. En 2005, pas moins de 35 extraits sont reproduits dans la copie d'examen, alors qu'en 1970 il n'y en avait aucun et qu'en 1985, il y en avait treize.

Autre changement majeur, le récit qui se dégage de la lecture des épreuves n'était plus une épopée. Il ne s'agissait plus de faire vivre l'histoire, de la rendre vivante à l'esprit des élèves. Le savoir-faire que l'on cherchait à développer se voulait objectif et empirique. Les tableaux, les données chiffrées et les courbes statistiques participaient de cet effort de « scientifisation ». On insistait aussi sur le temps long, les dates précises ayant désormais moins d'importance que la chronologie générale. Enfin, on soulignait plus que jamais les rapports socio-économiques qui structuraient en profondeur le développement de la société québécoise. L'évolution politique était interprétée, en dernière instance, comme une série d'ajustements de la superstructure aux bouleversements de l'infrastructure.

Sans qu'ils ne soient oubliés, les francophones ne constituaient plus le groupe de référence privilégié. Les pauvres et les ouvriers étaient davantage visés dans les questions d'examens. En 2004, les images reproduites pour la période postérieure à la Rébellion illustraient, dans l'ordre, un chargement de bois équarri à Québec pour la Grande-Bretagne, le programme de travaux publics pour les sans-emploi, le rôle de l'hydroélectricité dans le développement industriel à Shawinigan, des ouvrières examinant des obus à canons pendant la Seconde Guerre mondiale, un bon de secours direct, la une du Devoir lors du Crash boursier de 1929, un dortoir public, le rassemblement du Front commun au stade Paul-Sauvé à Montréal, le travail en manufacture, la grève

des travailleurs du port de Montréal et l'intérieur d'une maison de la classe ouvrière. L'impression qui se profilait derrière cette enfilade de documents iconographiques, c'est celle d'un peuple davantage défini par sa condition sociale que par sa langue ou sa culture, même si des éléments comme l'adoption de la loi 101 ou la crise de la conscription étaient mentionnés au passage. C'est aussi celle de rapports de force qui opposaient avant tout les pauvres et les riches. On perçoit que les rédacteurs tentaient implicitement de montrer aux élèves que, loin d'être unie et homogène comme on aurait pu le croire, la société québécoise d'autrefois était divisée par des conflits d'intérêts profonds.

On aurait pu penser que cette présentation fragmentée du passé marquerait la fin d'une interprétation globale du devenir québécois. Tel n'est pourtant pas le cas. En dépit des appels continuels du Ministère à diversifier le récit national transmis dans les cours d'histoire, la trame implicite qui se devine à la lecture des tests demeurait très ethnocentrique et focalisée autour des tribulations du groupe franco-québécois. Les Amérindiens ne faisaient guère l'objet de questions directes, les anglophones et les immigrants restaient principalement définis comme des adversaires ou des menaces, et le mouvement féministe, s'il faisait l'objet de questions (où étaient rappelés, par exemple, l'action de Claire Kirkland-Casgrain et d'Idola Saint-Jean, les suffragettes, le droit de vote aux élections provinciales et la loi sur l'équité salariale), semblait encore trop souvent un aparté ajouté pour des raisons de rectitude politique. Au fond, il était comme sous-entendu que la classe sociale populaire décrite par l'histoire sociale était de langue française et que, derrière les combats des syndiqués ou des déclassés, se dessinaient avant tout les protestations des Franco-Québécois.

LE TRIOMPHE D'UNE NOUVELLE APPROCHE DIDACTIQUE (2009–2012)

Consacrant l'influence croissante des chercheurs dans les facultés d'éducation sur le dossier de l'enseignement de l'histoire au Québec, l'introduction du nouveau cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* révolutionnait la rédaction des examens d'histoire de fin d'année de 4e secondaire. Ces changements étaient d'autant plus faciles à implémenter que les épreuves de 2009 à 2011 n'étaient pas obligatoires et que, de ce fait, le Ministère pouvait en faire des « laboratoires » afin de tester certaines approches novatrices. En retour, cela veut aussi dire que ces épreuves ont valeur d'exception et qu'il faut être prudent quant aux généralisations que l'on peut tirer de cette période qui, de plus, est très courte.

Notons d'emblée qu'en 2008, à la veille du remplacement du cours d'*Histoire du Québec et du Canada* par le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté*, l'examen avait déjà subi des modifications profondes par rapport à ce qu'il était vingt ans plus tôt. Déjà, en 1991, on avait inséré sept questions à développement dans ce qui était auparavant un examen qui consistait uniquement en trente questions à choix multiples. En 2004, une section compréhensive s'était ajoutée, l'élève ayant la tâche, à partir de documents historiques, de démontrer sa capacité à effectuer une synthèse par l'établissement de liens cohérents entre les principaux éléments d'une réalité historique. On sent qu'un effort était fait afin que l'épreuve oblige l'élève à un véritable travail de compréhension, de raisonnement et de schématisation, au lieu de se contenter de jauger sa faculté de mémorisation. La réforme introduite dans l'examen de fin d'année de 2009 allait toutefois beaucoup plus loin.

Depuis au moins les années 1980, on cherchait à rapprocher l'étude du passé des intérêts des élèves du secondaire. Cette intention s'était traduite par une proportion plus grande du nombre total de questions portant sur la période récente et par un effort pour lier les questions du passé à des enjeux contemporains. La réforme de 2009 entendait poursuivre sur cette lancée et travailler davantage encore à faire le lien entre l'étude du passé et celle du présent, utilisant les événements d'hier d'abord et avant tout pour mieux comprendre la société d'aujourd'hui. Le fait que l'on ait décidé de présenter le contenu historique sous forme de chronologie en 3e secondaire et sous forme de thématique en 4e secondaire n'est pas étranger à cette intention depuis longtemps exprimée dans les rapports et directives du Ministère.

L'étude des questions d'examen de 2009 à 2012 confirme un effacement partiel des dimensions temporelles et narratives. En premier lieu, les épreuves de 2009 à 2012 exigeaient un effort diachronique beaucoup moins énergique qu'auparavant. Pour beaucoup, il s'agissait pour les élèves de savoir établir l'antériorité ou la postériorité des faits. Ensuite, les questions n'étaient plus présentées par ordre chronologique de la Nouvelle-France à nos jours, mais, en conformité avec le programme du Ministère, selon des sections qui portaient le nom de

« Population et peuplement », « Culture et mouvements de pensée », « Pouvoir et pouvoirs » et « Économie et développement ». Or, il arrivait que, même au sein d'une même section, disons « Économie et développement », on puisse passer, d'un bond, de la Nouvelle-France à la fin du XIX[e] siècle, puis aux années 1980, avant de revenir en Nouvelle-France, ce qui n'était pas le cas dans les examens de la période précédente. La chronologie s'en trouvait forcément brouillée.

Ensuite, l'ancienne narration axée sur le nationalisme (affirmé dans le cas de l'histoire politique, plus subtile et voilé dans le cas de l'histoire sociale) disparaissait sans être véritablement remplacée, comme certains ont pu le dire en se servant d'autres indicateurs, par le grand récit du parlementarisme québécois. Le mouvement nationaliste était mentionné, certes, mais il devait côtoyer une série d'autres courants qui en relativisaient la portée, tels l'impérialisme, le libéralisme, le féminisme, le laïcisme, l'américanisme et l'autochtonisme. N'étant pas situées dans un cadre narratif général, les questions finissaient ainsi par flotter dans le vide et revêtir un caractère plutôt abstrait. Les examens abordaient un peu en vrac l'impact de l'immigration et de la natalité sur la composition démographique et sociale de la population dans la première moitié du XIX[e] siècle, l'occupation du nord-est de l'Amérique par les trois groupes linguistiques autochtones au XVI[e] siècle, la prospérité et la consommation de masse de l'après-guerre, le rôle de l'agroforesterie dans les mouvements de colonisation, les courants de pensée lors de la transformation de la société québécoise à partir de 1960, l'influence des idées libérales sur les institutions politiques et sur la constitution d'une opinion publique jusqu'en 1848, etc. Tous ces événements ou phénomènes se trouvaient aplanis, faute de trouver leur épaisseur dans le relief d'un récit d'ensemble, comme cela était le cas quand la narration nationaliste (qui perdure jusqu'à la fin de la deuxième période) assurait la cohérence implicite des questions et de leur ordre de présentation dans le test.

Dans les copies des épreuves de 2009 à 2012, les éléments relatifs aux autochtones, aux femmes et aux immigrants sont plus fréquents. Cependant, on aurait fort à faire pour dénicher dans ces questions un parti pris idéologique quelconque, mis à part un simple souci de rectitude politique et une volonté assez naturelle d'adapter les tests à un discours collectif devenu avec le temps moins ethnique et plus inclusif. Ce qui transparaît davantage, pour qui consulte les examens, c'est à quel point l'histoire représentait de plus en plus un matériau qui servait à autre chose qu'à enseigner l'histoire. Elle était utilisée un peu comme le libellé de « Marie qui mange quatre de ses six pommes » dans les cahiers d'exercices de mathématiques. Cette perspective opératoire est mise en évidence non seulement par la marginalisation des connaissances historiques (qui n'étaient guère évaluées en elles-mêmes, bien qu'elles fussent nécessaires pour la réussite de l'examen), mais aussi dans la construction même des examens. À partir de 2009, les documents de référence étaient inclus dans un cahier à part. L'élève devait se servir de ces documents pour réaliser des opérations intellectuelles dont ils devenaient en quelque sorte le prétexte. L'important, c'était d'abord de pouvoir déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences, d'établir des liens de causalité ou de mettre en relation des faits. On assistait à l'élaboration d'examens qui ressemblaient à certains égards à une toile internet, les élèves ayant pour tâche de tracer des correspondances à partir de sources éparpillées.

Il est louable que les rédacteurs des examens aient voulu, par l'adoption d'une approche nouvelle, permettre une véritable appropriation de l'histoire. Les élèves devaient être en mesure de lire les enjeux et de se situer par rapport à eux. C'est pourquoi, entre autres, les réponses aux questions n'étaient plus seulement à choix multiples, mais incluaient des réponses courtes et directes. Autre point que maints observateurs considéraient comme positif : pour la première fois, la représentation du Québec véhiculée par les examens se diversifiait et se complexifiait vraiment. Les Amérindiens étaient notamment décrits comme un groupe qui se suffisait à lui-même et dont on cherchait à connaître les moeurs sans les mettre immédiatement en lien avec les intérêts des colons de la Nouvelle-France.

Cependant, au total, on sent mal comment les élèves pouvaient réellement arriver à bâtir leur propre référence historique à partir des connaissances et des compétences mobilisées par les tests d'histoire. Il semble bien que, pour eux, le choix se posait encore entre une acceptation de l'arbitraire des événements du passé, ballottés entre des forces et des intérêts contingents, et une récupération de l'enseignement dans une grille plus familière. En laissant le champ libre à une instrumentalisation d'un passé laissé en quelque sorte à la disposition de chacun, les épreuves du Ministère de 2009 à 2012 contribuaient à faire jouer à l'histoire un simple rôle d'accompagnement.

CONCLUSION

La rédaction de ces examens est soumise à trois forces qui se trouvent plus souvent qu'à leur tour en opposition. En effet, les groupes idéologiques ainsi que les chercheurs dans les départements d'histoire et ceux dans les facultés d'éducation ont tous, à un degré ou à un autre, intérêt à proposer leur vision de ce que devrait être l'enseignement de l'histoire au Québec. Or, il est rare que leurs propositions convergent, ce qui les condamne à être d'éternels insatisfaits. Aussi cet article confirme, après bien d'autres travaux, que l'enseignement de l'histoire a elle-même une histoire, et que cette histoire est le précipité de tiraillements continuels entre (parmi d'autres acteurs) les historiens, les didacticiens et les idéologues. Le résultat de ces tensions se retrouve dans la rédaction des tests d'histoire du Québec qui témoignent, de manière éloquente, des échanges souvent tendus entre champ politique, champ historiographique et champ pédagogique. Car si, dans la présentation que nous avons choisi d'adopter, les nationalistes, les historiens dans les départements d'histoire et les didacticiens dans les facultés d'éducation occupent successivement une position privilégiée dans le domaine de l'enseignement au secondaire, il va sans dire que cette autorité n'est jamais totale ou exclusive. Il est donc normal de constater que l'unanimité est, en ces matières, irréalisable, et que les débats occasionnés par les multiples reformulations et réorganisations du programme d'histoire au secondaire depuis plus de 40 ans sont loin d'être terminés.

NOTES

1 Cet article reprend en le résumant les analyses exposées dans Jean-Philippe Warren, « Enseignement, mémoire, histoire : Les examens d'histoire de 4e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012) », *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), printemps 2013 : 31-53.