

Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970–2012)¹

Jean-Philippe Warren

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 4^e 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 cerner 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.

ABSTRACT

This article contributes to our understanding of the teaching of history in Quebec by analyzing fourth-year secondary school students' final exams in the course History of Quebec and Canada—which later became History and Citizenship Education—elaborated by Quebec's Ministry of Education (Recreation and Sport) from 1970 to 2012. Such an analysis proves enlightening in many respects. It not only constitutes an exceptional measure of the long-term evolution of the Ministry's expectations when it comes to teaching history in Quebec, but also provides an indication of the Ministry's ideological bias, methodological perspectives, and epistemological choices. By reviewing more than 40 years of annual exams, one can better understand the tensions that animate, in this particular context, the relations between facts and identities, history and memory.

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 continues entre histoire et mémoire, rapports tendus qui

n'en finissent plus d'être répercutés—comme nous l'apprennent de nombreux travaux publiés récemment sur le sujet²—dans les discussions autour de l'établissement des programmes d'enseignement de l'histoire. Au Québec, les pétitions, lettres aux journaux, mémoires, dossiers et rapports nourrissent sans cesse la polémique.³ Le présent article entend contribuer à ce débat en passant en revue les copies d'examen de fin d'année (juin) de 4^e 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 2012.⁴

L'analyse des examens du Ministère paraît instructive à plus d'un titre. D'abord, elle permet de suivre l'évolution des attentes du Ministère par rapport à l'enseignement de l'histoire du Québec sur une très longue période. Les examens s'avèrent à cet égard un meilleur outil pour mesurer l'évolution réelle et concrète des approches pédagogiques que la publication des directives, des programmes⁵ et des manuels,⁶ lesquels ont souvent des répercussions à long terme et ne peuvent servir d'indicateurs précis des fluctuations de l'enseignement valorisé par le Ministère dans les salles de cours. Ensuite, l'épreuve unique de juin, à laquelle sont soumis tous les élèves de 4^e secondaire du Québec depuis 1976, condense en quelques pages ce que le ministère de l'Éducation conçoit être l'essentiel de la formation.⁷ Les questions superflues, anecdotiques, ambivalentes, polémiques sont en général laissées de côté au profit de questions claires, univoques et centrales au cours suivi. Les examens procèdent à un formidable tri dans la matière enseignée, se concentrant parfois sur certaines portions seulement des périodes parcourues. Certains sont allés jusqu'à avancer que l'enseignement de l'histoire au secondaire « enseigne beaucoup de choses, mais [...] enseigne surtout comment répondre aux questions que le Ministère va poser à la fin de l'année⁸ ». Enfin, elles sont révélatrices, par leurs sujets et leurs formulations, des biais idéologiques, perspectives méthodologiques et choix épistémologiques des examinateurs du Ministère. Elles donnent par le fait même une indication du poids relatif, dans les résultats attendus de l'enseignement au secondaire, de l'histoire sociale et de l'histoire politique, de l'histoire des femmes et de l'histoire nationale, du nationalisme et du fédéralisme et *tutti quanti*. Bref, les examens d'histoire constituent un formidable condensé des tiraillements qui existent entre histoire et mémoire. Entreprendre leur analyse, c'est toucher au plus près des tensions qui animent les relations entre faits et identités.

La conclusion que l'on peut tirer de l'étude des examens d'histoire de 4^e 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 » qui remonte au moins aux travaux de Lionel Groulx, voire à ceux de François-Xavier Garneau. Il s'agit de proposer une figure du destin québécois qui puisse faire sens des luttes politiques menées par les Canadiens français et favoriser la cohésion du groupe national. La deuxième (1991–2008) fait une place de plus en plus grande à l'histoire sociale, les conflits entre francophones et anglophones étant remplacés par des luttes à caractère plus social et 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. On cherche à évaluer si les élèves sont capables de réaliser des opérations intellectuelles à partir de matériaux historiques, ce qui ne veut pas dire, cependant, que cette insistance sur la vérification des compétences ait éliminé entièrement les contenus et les thèmes évoqués dans les deux précédentes périodes.

Cette division chronologique et typologique de l'enseignement de l'histoire au Québec apporte une contribution neuve à un vieux débat. D'une part, non seulement elle permet de préciser certaines analyses plus ponctuelles en les restituant sur la longue durée, mais aussi elle découvre une évolution différente de celle suivie par les programmes et les manuels. Alors qu'un chercheur comme Julien Prud'homme découpe l'enseignement de l'histoire au secondaire en trois périodes qui reflètent avant tout le renouveau des programmes (« Un programme d'historien » de 1967 à 1981, « Un programme d'enseignants » de 1982 à 1999, « Un programme de pédagogues » de 2000 à 2007⁹), nous observons des décalages et des distorsions très importants dans l'application des consignes et des principes qui orientent les cadres établis par le Ministère.

D'autre part, les conclusions de cet article confirment, après bien d'autres chercheurs, 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.¹⁰ Le résultat de ces tensions se retrouve dans la rédaction des tests d'histoire qui témoignent, de manière éloquent, des échanges souvent tendus entre champ politique, champ historiographique et champ pédagogique.¹¹ 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 (la plupart du temps symbolique plutôt qu'institutionnelle) n'est jamais totale ou exclusive. Il ne faudrait donc pas lire ce texte pour autre chose que ce qu'il est : une tentative de construction, selon une démarche qui se situe à mi-chemin entre l'histoire et la sociologie, de quelques repères typologiques.

Une dernière remarque est nécessaire avant d'entrer dans le vif du sujet. Les examens d'histoire sont construits par des comités mixtes formés de spécialistes du MEQ, d'enseignants et de conseillers pédagogiques. Ces experts tentent de représenter et de refléter le plus fidèlement possible les attentes docimologiques des milieux anglophones et francophones, défavorisés et privilégiés, privés et publics, métropolitains et régionaux du Québec, mais ils doivent toujours formuler ou évaluer le libellé des questions dans le respect des directives établies du programme d'histoire. Les enjeux auxquels ils sont confrontés concernent avant tout la clarté et la rigueur des questions des épreuves. Les consensus auxquels ils parviennent sont l'aboutissement de discussions autour de la pertinence des réalités historiques sélectionnées, de la

place des périodes par rapport aux exigences du programme, des niveaux de difficulté et de l'objectivité des outils d'évaluation. Si l'idéologie (politique, disciplinaire ou pédagogique) qui transparait des questions évolue avec le temps, ce ne peut donc qu'être le résultat d'une évolution générale du discours historique de la collectivité québécoise, des progrès de l'historiographie, des changements dans les priorités du MEQ ou d'une recomposition des comités chargés de confectionner les examens (les professeurs d'université étant, par exemple, moins souvent qu'auparavant invités à participer aux réunions), et non à la suite de pressions qui seraient directement imposées de l'extérieur aux concepteurs des épreuves.

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 4^e secondaire. Non seulement ce courant a représenté au Québec du XX^e siècle une force intellectuelle sans véritable équivalent, mais ses militants ont très tôt investi le domaine de l'enseignement de l'histoire. Encore dans les années 1960, l'enseignement de l'histoire était qualifié dans le rapport de la commission Parent de « prédication patriotique¹² ». Par la suite, les admonestations les plus chauvines ont disparu, sans toutefois que cela change vraiment, jusqu'au tournant des années 1990, le message nationaliste de la trame narrative des programmes, des manuels et des épreuves d'histoire.¹³

Cette affirmation est vraie pour les francophones comme pour les anglophones, qui sont eux aussi l'objet à cette époque d'un « nation building¹⁴ ». Comme, dans les premières années de notre échantillon, les tests du Ministère ne sont pas semblables dans leur version française et leur version anglaise, les examens en langue anglaise offrent un portrait de la société québécoise qui n'échappe pas plus qu'un autre à une coloration ethnocentrique du passé. En 1970, par exemple, interrogé sur ce qu'avaient représenté les 92 résolutions, il fallait répondre qu'elles avaient été « la source directe du gouvernement responsable ». Au sujet des recommandations du rapport Durham, la bonne réponse était l'établissement de gouvernements locaux et municipaux. Sur l'attitude de Laurier durant la crise scolaire du Manitoba, on insistait sur sa volonté de respecter les compétences provinciales en ces matières. Inversement, les heurts provoqués par les soulèvements ou les protestations des Canadiens français étaient jugés plutôt durement. Les choix de réponses au sujet du motif de l'exécution de Louis Riel étaient : « He was a murderer who had killed Thomas Scott. 2. He was a fugitive who had fled from his country. 3. He was a rebel who had defied the legal government. 4. He had immigrated illegally. » De manière tout aussi notable, les examens revenaient abondamment sur les étapes marquant l'affranchissement du Canada de l'Angleterre : l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, la crise de Chanak, le statut de Westminster, l'accord d'Ogdensburg constituaient des points d'évaluation importants. Trahissant cette intention de suivre la marche du Canada « from colony to nation », selon l'expression d'Arthur R. M. Lower (dont le livre est souvent cité), les huit premières questions du test de 1970 portaient sur le fonctionnement contemporain des institutions politiques fédérales, conséquence du développement du

gouvernement responsable amorcé au XIX^e siècle. « Ce qui importe surtout, résume avec justesse Félix Bouvier, c'est que l'élève anglophone acquière une connaissance approfondie et intégrée des institutions gouvernementales sous lesquelles elle ou il vit, avec une compréhension claire du système démocratique canadien — donc britannique [...].¹⁵ » Notons que, cette année-là, le mot « Québec » apparaissait une seule fois dans tout l'examen, non pas pour nommer la province, mais pour nommer sa capitale, celle-ci ayant accueilli en 1864 la Conférence préparatoire à la signature de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique.

À partir de septembre 1970, 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 et d'unifier ainsi les jeunes du secondaire dans un grand récit national. En 1976, le programme d'histoire en 4^e secondaire redevenait obligatoire (il était offert de façon facultative depuis 1968) et, deux ans plus tard, changeait de titre, passant d'Histoire du Canada à Histoire nationale. 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.¹⁶ Denis Vaugeois, un des auteurs du manuel le plus largement utilisé au secondaire à cette époque, dénonçait en 1978 « le fait que les enseignants d'histoire sont demeurés en marge du devenir collectif depuis la Révolution tranquille », alors que, selon lui, « l'histoire est fondamentale pour la création d'une identité nationale doublée d'une conscience politique¹⁷ ».

L'élection du gouvernement de René Lévesque n'est sans doute pas étrangère à un changement de ton dans les questions des examens. En juin 1977, pas moins de neuf questions sur 50 touchaient désormais aux événements qui annoncent ou suivent immédiatement les Rébellions de 1837–1838. À la question « Quelle importante réforme contenue dans le *Rapport Durham* fut ignorée par les auteurs de l'Acte d'Union de 1840 », on offrait les choix de réponses suivants : « 1. Faire de l'anglais la langue officielle. 2. Procéder à la fusion des Assemblées législatives du Haut et du Bas-Canada. 3. Placer les Canadiens français en minorité dans le nouveau parlement du Canada-Uni. 4. Appliquer le principe de la responsabilité ministérielle. 5. Laisser aux Canadiens français leurs lois, leur langue et leur religion. » On était loin du Durham réformateur de l'épreuve de langue anglaise de 1970. Ce biais nationaliste franco-québécois s'accompagnait par un délestage du Canada, les événements étant désormais entièrement interprétés du point de vue du Québec. Les manuels cités dans les examens sont révélateurs de cette inclinaison, certains ne mentionnant même pas le Canada dans leur titre.¹⁸

L'année suivante, soit en 1978, l'inclinaison nationaliste des concepteurs des examens d'histoire est encore plus manifeste. Les six dernières questions portaient : un, sur René Lévesque, l'homme derrière la nationalisation de l'électricité; deux, sur la Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme; trois, sur la Crise d'octobre; quatre, sur le Front commun de 1972 qui aurait été, selon le texte, l'expression de la croissance et du dynamisme du mouvement ouvrier québécois depuis 1960;

cinq, sur l'extrait d'un éditorial de Claude Bruneau (repris du *Nouvelliste* de Trois-Rivières du 20 juin 1977) qui affirmait que « le lien qui attache le peuple québécois à son patrimoine est un lien qui relève du cœur plus que de la raison, de l'histoire plus que du contrat notarié, du legs plus que de l'achat »; et enfin, six, sur la loi 101. On aurait pu difficilement mieux suggérer les liens souterrains qui, dans la tête des rédacteurs des examens, unissaient le leader du Parti québécois, l'affirmation économique des Québécois francophones, les ratés du fédéralisme, la montée du syndicalisme comme force populaire, l'intransigeance du Parti libéral, l'importance des traditions et la défense de la langue française menacée. 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 libéraux ne semblent pas avoir eu une tendance aussi grande que les péquistes à investir de leurs valeurs et idéologies les questions des examens d'histoire du ministère de l'Éducation. C'est ainsi que le retour du Parti libéral au pouvoir en 1985 a eu, en comparaison de l'élection du Parti québécois neuf ans plus tôt, une incidence beaucoup plus subtile sur la formulation des examens, exception faite de l'intitulé du cours qui devient en 1987 Histoire du Québec et du Canada. Certains détails laissent toutefois transparaitre un changement de régime. En 1987, on demandait aux élèves de citer trois réalisations de Robert Bourassa durant ses deux premiers mandats (1970–1976). En 1989, trois des quatre politiciens dont on pouvait voir les portraits étaient des députés libéraux. Une question portant sur l'accord du lac Meech invoquait une citation de Machiavel selon laquelle rien n'est plus difficile et risqué que d'oser changer la constitution d'un pays.

La plus faible incurvation de la formulation des questions d'examen dans un sens favorable au Parti libéral s'explique sans doute en partie par un intérêt beaucoup plus vif de ses membres pour les enjeux économiques que pour les querelles historiographiques, mais aussi par le caractère pour ainsi dire canonique du récit historique québécois au milieu des années 1980.¹⁹ Les questions des examens 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. Cette interprétation globale structurait d'ailleurs en profondeur la narration formulée par les élèves du secondaire à cette époque.²⁰

Bien entendu, le courant nationaliste franco-québécois n'a pas été le seul à tenter d'exercer des pressions pour influencer la rédaction des questions d'examen de 1970 à 1990. Les syndicats, les féministes, les partisans du multiculturalisme et les fédéralistes ont eux aussi, par des voies directes ou diffuses, réussi à orienter dans un sens qui leur soit favorable les programmes du ministère de l'Éducation.²¹ Dès le milieu des années 1970, subséquentement, les sujets ouvriers ont pris une place plus grande dans les pages des épreuves. En 1980, des questions évoquaient l'expansion du syndicalisme ouvrier, la fondation de la CTCC ou la Grève de l'amiante. Pour la première fois, en 1982, sous l'inspiration sans doute d'une directive du Ministère qui obligeait à « débusquer dans les manuels tout ce qui pourrait s'apparenter de près ou de loin au sexisme ou au racisme²² », une question portait sur des événements relatifs à l'histoire des femmes, quand on demandait aux élèves de placer dans le bon ordre chronologique le début du travail féminin en usine, la fondation de l'Hôtel-Dieu de Québec, le droit de vote accordé aux femmes au plan fédéral, la nomination de la première femme au cabinet des ministres du Québec et la création d'un ministère d'État à la Condition féminine, à Québec.

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. Ainsi, en 1982, on demandait aux élèves de compléter par le mot « syndicats » une phrase qui affirmait le rôle de ces derniers dans la promotion d'un esprit d'indépendance au Québec. La Grève de l'amiante illustrait non seulement l'exploitation des ouvriers, mais aussi l'oppression des Canadiens français par le grand capital étranger. À l'inverse, on mentionnait les immigrants parce que leur afflux représentait un problème démographique pour les Québécois de langue française, ou les Canadiens de langue anglaise parce que leur intransigeance avait été source de conflits. 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 Létourneau au tournant des années 1990, un développement plutôt cohérent, unitaire et homogène de la société québécoise,²³ 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 historique encore fortement événementiel et politique. Dans les années 1980, un module sur sept du programme d'histoire au secondaire portait spécifiquement sur des facteurs socioéconomiques, les autres mettant l'accent sur la vie des habitants de la Nouvelle-France, les effets de la Conquête, les débuts du parlementarisme, la Confédération ou la montée du néonationalisme, un déséquilibre qui était reproduit dans les questions d'examen. 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.²⁴

Les tenants de l'histoire politique n'étaient eux-mêmes pas tout à fait insensibles à ces critiques. En 1970, l'histoire proposée par les examens du Ministère se résumait *mutatis mutandis* à quelques hauts faits d'armes et à une galerie de personnages masculins d'élite. En grossissant le trait, on pourrait dire que le but des examens était de s'assurer que les élèves retiennent des anecdotes patriotiques et édifiantes. Mais, déjà en 1977, la rédaction des tests commence de plus en plus à adopter une présentation plus factuelle et moins « héroïsante ». Ainsi, alors que l'examen de 1974 mettait sur la sellette une myriade de personnages d'exception (Mgr de Laval, Jean Talon, Louis Joseph Papineau, Honoré Mercier, Jean Lesage), ceux des années suivantes se faisaient plus discrets et associaient, quand ils les nommaient, les visages habituels de l'histoire québécoise à des types ou à des catégories. Aussi, les questions abordaient désormais les mouvements, les groupes, les courants de pensée, les idéologies et les institutions plutôt que les grands hommes. Par exemple, en 1980, une question portait sur le type de colonie privilégiée par Samuel de Champlain, sans se soucier de la carrière du fondateur de Québec en tant que telle. De plus en plus, les épreuves renforçaient l'idée que ce sont les masses populaires qui assurent le développement des sociétés.²⁵

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.²⁶ 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 Copp²⁷). 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 annales²⁸ comme un cycle particulièrement intéressant du point de vue des changements socioéconomiques. On observe aussi une utilisation systématique des graphiques de données statistiques, autrefois assez rares. Enfin, de manière plus subtile, on sent un effort pour que la maîtrise du savoir-faire de l'historien remplace la simple assimilation d'un savoir.²⁹ Au lieu de se contenter de découvrir l'histoire, les élèves devaient s'initier à la recherche en histoire, c'est-à-dire examiner des documents d'époque pour y trouver réponse à des thématiques précises.

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. « Toute la pédagogie de l'histoire, écrivait André Lefebvre,³⁰ il me semble, consiste à mettre l'élève à même autant que possible d'entreprendre sa démarche historique, de l'effectuer du mieux qu'il peut [...]. Il n'est pas de pédagogie authentique de l'histoire qui ne soit apprentissage de la démarche historique.³¹ » 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 incorporent un nombre croissant de documents d'archives, que ce soit des citations ou des documents iconographiques. Pour répondre aux questions posées, on fournissait aux élèves une peinture de la première Assemblée législative de la colonie ou du débarquement de l'armée anglaise à Québec, une gravure d'une usine de chaussures à Montréal ou d'un logement d'une famille ouvrière à Montréal, une photo du début des tramways électriques à Montréal ou d'une manifestation anti-conscription, une affiche du développement économique nord-québécois ou de la campagne électorale libérale de 1962, une coupure du *Devoir* ou la page couverture du Rapport de lord Durham. Les extraits de citations d'époque foisonnaient, comme ceux du Traité de Paris ou d'un discours de George-Étienne Cartier, mais aussi ceux d'historiens contemporains. 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 « scientification ». 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. En 2001, l'exploration européenne des XV^e et XVI^e siècles était présentée sous l'angle de la découverte de nouveaux marchés, ou encore du rôle des Amérindiens dans le commerce des fourrures; on s'intéressait aussi au travail des enfants dans les usines et les manufactures durant la première phase de l'industrialisation québécoise, ainsi qu'aux carnets de rationnement lors de

la Deuxième Guerre mondiale. L'évolution politique était interprétée, en dernière instance, comme une série d'ajustements de la superstructure aux bouleversements de l'infrastructure. Par exemple, les concepteurs des examens n'expliquaient plus les Rébellions de 1837–1838 par des luttes constitutionnelles, mais d'abord par la crise de la production du blé. Ils mentionnaient des faits naguère négligés, comme l'inauguration du chemin de fer transcontinental canadien, la construction du canal Lachine, la présence massive des femmes sur le marché du travail, l'apparition de l'industrie de la chaussure, l'ouverture des soupes populaires ou l'arrivée de l'automobile et de l'électricité. La dernière question du test de 2004 (qui n'était pas à choix multiples) était énoncée comme suit :

Le Québec connaît sa première phase d'industrialisation au cours de la seconde moitié du 19^e siècle. Cette réalité occasionne de profonds changements sur le plan social, notamment dans les conditions de travail, les conditions de vie et les rapports sociaux. Votre tâche consiste à rédiger un texte d'environ 150 mots sur les changements sociaux qu'occasionne la première phase d'industrialisation. Votre texte doit contenir :

- deux conditions de travail des ouvriers,
- une condition de vie de la classe ouvrière,
- deux changements sociaux liés à l'industrialisation,
- une intervention du gouvernement en vue d'améliorer les conditions de travail,
- un élément de continuité sur le plan des conditions de vie entre la seconde moitié du 19^e siècle et le début du 20^e siècle.

Votre texte doit démontrer, de façon cohérente, des liens entre les éléments de cette nouvelle réalité sociale au Québec.

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 plus 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

des épreuves de 1991 à 2008 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.³²

Franchissant un pas de plus dans le sens d'une présentation fracturée de la société, le Québec était désormais présenté comme la somme de trois blocs : le social, l'économique et le politique. Par exemple, en 2006, on demandait de caractériser le commerce des fourrures en Nouvelle-France de 1608 à 1663 selon les trois dimensions du social, de l'économique et du politique; le régime seigneurial était analysé sous les angles géographique, social, politique, culturel; le commerce des fourrures était présenté sous les angles économique, social, militaire et territorial; et les transformations de la société québécoise étaient abordées dans les trois domaines de la santé, de l'économie et de l'éducation.

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, le récit implicite qui se devine à la lecture des tests demeurait très ethnocentrique et focalisé 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.³³ 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.

Cette conclusion est confirmée par les extraits de textes d'étudiants de 4^e secondaire analysés par Jocelyn Létourneau et Sabrian Moisan.³⁴ Dans les copies des étudiants qu'ils ont recueillies à la fin des années 1990, ces auteurs ont trouvé que, si les répondants (et surtout les répondantes) de 4^e secondaire mentionnaient les femmes dans leur récit de l'histoire du Québec, ils se bornaient à faire allusion à l'arrivée des Filles du roi en Nouvelle-France, à l'octroi du droit de vote aux femmes en 1940 et à l'arrivée des femmes sur le marché du travail au moment de la Première et de la Deuxième Guerres mondiales. Appelés à résumer, en une phrase ou en un mot clé, ce qui, à leur avis, exprimait le mieux le parcours historique jusqu'ici suivi par le Québec et les Québécois, ces étudiants répondaient : « La guerre entre les Anglais et les Français »; « Se faire battre par les Anglais »; « Le parcours historique du Québec et des Québécois a toujours été déchiré entre l'influence française et l'influence anglaise³⁵ ». Les entrevues réalisées par Jean-Pierre Charland au tournant du XXI^e siècle confirment que les maîtres ne se cachaient pas de « cultiver chez les adolescents un attachement à la nation ». « Il y a là, écrivait Charland, une entreprise consciente de faire partager à tous une façon commune de se dire.³⁶ » Charland allait plus loin, affirmant : « Non seulement le cours d'histoire dispensé au Québec obéit-il quant à sa structure aux péripéties de l'histoire politique, plutôt que de s'organiser autour des contenus sociaux

ou économiques, mais il mène les élèves sur le long chemin de l'affirmation du groupe canadien-français, sans aller bien sûr jusqu'à prôner l'indépendance.³⁷ » On ne peut guère être surpris, par conséquent, que le caractère téléologique de l'histoire mis de l'avant dans les examens n'ait pas disparu et que, en filigrane des questions, on devine une narration consacrant, à travers une marche apparemment inexorable, l'établissement des droits, la conquête des libertés et les avancées technologiques et matérielles de la société franco-québécoise contemporaine. C'était donc encore un récit des vainqueurs, sinon des « résistants » auquel étaient introduits les élèves du secondaire.³⁸

Notons pour finir cette section que les épreuves de fin d'année se complexifient et s'alourdissent avec le temps. L'approche disciplinaire rend la lecture des examens laborieuse, et l'on comprend que certains aient dénoncé le fait que les tests n'aient pas assez tenu compte du niveau de préparation et des intérêts des élèves du secondaire. Dès 1987, Robert Martineau, puis son collègue Gilles Berger pointent du doigt les effets néfastes d'un programme qui forcent les enseignants à passer en revue la matière de manière mécanique afin de préparer leurs élèves à la réussite d'un cours obligatoire à l'obtention de leur DES. « Dorénavant, les enseignants d'histoire nationale seront obnubilés très souvent par la nécessité de "couvrir la matière", ce qui impliquera le phénomène bien connu de la *drill* récurrente, surtout de fin d'année toutefois, pour favoriser la meilleure réussite des élèves à l'examen de juin.³⁹ » L'étude des copies des années 2000 confirme que, malgré les efforts déployés, les examens servaient mal les objectifs établis par le programme du Ministère.

Le triomphe d'une nouvelle approche didactique (2009–2012)

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. De nombreuses questions associaient des images à des affirmations, comme lorsque, en 2008, on demandait d'identifier, parmi une série de documents (qui montraient l'essor de la production du blé dans l'Ouest canadien, le taux de chômage, le premier train direct reliant l'Atlantique au Pacifique, l'exploitation minière au Nouveau-Québec et les investissements étrangers au Canada), ceux qui illustraient la réalité économique du Canada dans la période comprise entre 1896 et 1929. La réforme introduite dans l'examen de fin d'année de 2009 allait toutefois beaucoup plus loin : la première partie de l'examen était constituée de vingt questions à court développement couvrant toutes les périodes étudiées, suivie d'une deuxième partie constituée d'une question à développement long.

En outre, 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 récente⁴⁰ et par un effort pour lier les questions du passé à des enjeux contemporains. En 1991, par exemple, on demandait aux élèves d'identifier lequel des quatre extraits d'articles tirés de l'actualité illustre le mieux la division des pouvoirs proposée lors de la signature de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. En 1994, une question exigeait des élèves qu'ils établissent un rapport entre des traits de la société de la Nouvelle-France et ceux du Québec contemporain. 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.⁴¹ Le fait que l'on ait décidé de présenter le contenu historique sous forme de chronologie en 3^e secondaire et sous forme de thématique en 4^e secondaire n'est pas étranger à cette intention depuis longtemps exprimée dans les rapports et directives du Ministère.

Il n'en reste pas moins que, consacrant l'influence croissante des chercheurs dans les facultés d'éducation sur le dossier de l'enseignement de l'histoire au Québec,⁴² l'introduction du nouveau cours Histoire et éducation à la citoyenneté révolutionnait la rédaction des examens d'histoire de fin d'année de 4^e 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. Ce moment d'expérimentation n'a pas empêché, comme on peut le deviner, l'expression de puissantes critiques.⁴³ Il a semblé à plusieurs observateurs que la transition vers une histoire citoyenne compromettrait la transmission de la mémoire nationale des Québécois francophones et que l'école avait par là démissionné de son rôle essentiel : développer chez les jeunes une conscience historique qui les rassemble dans un même récit collectif.⁴⁴ Allant plus loin, certains ont même soupçonné que l'approche nouvelle s'abreuvait à des sources fédéralistes.⁴⁵ À cette première critique s'en ajoutait une autre, venue principalement des chercheurs des départements d'histoire, qui reprochaient au nouveau programme de « réduire l'histoire au rôle de faire-valoir des préoccupations du présent », de négliger les repères temporels essentiels de l'histoire québécoise et de remplacer sans nuances l'apprentissage des connaissances par la maîtrise des compétences. À la lecture des épreuves du Ministère, ces critiques sont-elles fondées?

L'étude des questions d'examen de 2009 à 2012 confirme que le concept d'univers social a à peu près définitivement remplacé celui de nation (1970–1990), puis de société (1991–2008).⁴⁶ Cela a entraîné, dans la rédaction des examens, 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. En 2009, par exemple, on donnait à lire six documents et l'on

demandait aux élèves de les classer selon qu'ils présentaient des faits qui étaient survenus avant ou après l'arrivée des premiers loyalistes. 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,⁴⁷ 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.⁴⁸

Bien que l'analyse des copies des épreuves de 2009 à 2012 ne donne pas à penser que celles-ci servaient une entreprise fédéraliste, comme le prétendent maints nationalistes franco-québécois, ni qu'elles ne servaient réellement une idéologie pluraliste et multiculturelle, il est vrai que les éléments relatifs aux autochtones, aux femmes et aux immigrants sont plus fréquents. En 2011, on retrouvait notamment les questions suivantes : dans la section « Culture et mouvement de pensée » : « Vers 1500, les Amérindiens ont des croyances animistes. Quelle relation entretiennent-ils avec la nature? »; dans la section « Population et peuplement » : « Des vagues d'immigration au Québec ont contribué à l'occupation et à la mise en valeur du territoire. Inscrivez à l'endroit approprié le numéro du document correspondant à la vague d'immigrants [les Français du XVII^e siècle; les Loyalistes à la fin du XVIII^e siècle; les Britanniques durant la première moitié du XIX^e siècle; les Européens de l'Est au début du XX^e siècle]. »; dans la section « Pouvoir et pouvoirs » : « Indiquez un changement survenu dans le domaine politique depuis que les femmes ont le droit de

vote aux élections provinciales. » On aurait fort à faire pour dénicher dans ce type de 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.⁴⁹

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. À ce sujet, Jean-François Cardin affirmait dans une entrevue que le message « subliminal mais assez clair là-dedans, c'est qu'il faut faire de l'histoire pas pour faire de l'histoire, mais pour éduquer à la citoyenneté⁵⁰ ». 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) et l'énonciation de deux compétences sur trois (« interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et « consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » par opposition à « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique »), 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.

Lucie Piché notait la transformation manifeste que ce genre d'examens faisait subir au rapport au passé : « L'élève qui réussit l'épreuve saura certes établir des faits, les mettre en relation et élaborer une explication cohérente, mais est-ce là tout ce qu'un élève qui complète ce cours devra maîtriser après deux années d'apprentissage de l'histoire du Québec⁵¹? » D'un autre côté, on peut s'interroger sur les limites de la mémorisation en accéléré d'informations brutes, le temps d'un examen vite oublié.⁵² Les épreuves étaient justement conçues pour devenir autre chose que de simples exercices de psittacisme et de répétition « par cœur ». En 2006, le *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle* affirmait à ce sujet : « L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé.⁵³ »

Les sources historiographiques choisies révélaient cette approche pédagogique nouvelle. Les historiens cités étaient autant Fernand Ouellet que Lionel Groulx, Jean Provencher que Paul-André Linteau, Jacques Lacoursière que François-Xavier Garneau. Les élèves étaient appelés à dégager les interprétations offertes par ces historiens, mais sans discriminer parmi celles qui sont établies et celles qui sont depuis longtemps discréditées dans la communauté savante. En 2009, on demandait notamment

de résumer les positions contradictoires de Marcel Trudel et de François-Xavier Garneau au sujet de l'existence de l'esclavage en Nouvelle-France, sans trancher entre elles. Ce traitement relativiste était adopté de manière générale, l'une des opérations intellectuelles évaluées par les examens étant la capacité des élèves de relever les différents points de vue et valeurs des acteurs ou des témoins de l'histoire québécoise. Par exemple, on citait deux extraits des œuvres de Lionel Groulx et de Maurice Duplessis au sujet de la grève de l'amiante en 1949, afin que les élèves dégagent la principale raison de ce conflit ouvrier selon le chanoine et le premier ministre.

Ce qui était visé par cette approche, c'était une véritable compréhension 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. « Faire travailler par les élèves des contenus dans le cadre d'une tâche complexe visant aussi le développement d'une compétence, écrivait Jean-François Cardin en parlant du nouveau programme, cela n'est pas une mise en retrait ou une dévalorisation de ces contenus. Au contraire, il s'agit quant à moi d'une mise en valeur de ceux-ci.⁵⁴ » 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 mœurs sans les mettre immédiatement en lien avec les intérêts des colons de la Nouvelle-France. Des éléments factuels étaient mentionnés, comme les familles linguistiques autochtones, l'organisation politique des chefferies, les intérêts militaires des différentes nations, l'établissement des campements d'hiver et des villages.

Pendant, 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. Devant le vide créé par le nouveau programme, les enseignants semblent avoir tranché la question pour leurs élèves et beaucoup d'entre eux, au lieu d'affiner l'interprétation de critique de l'histoire, ont simplement substitué, dans un souci spontané de cohérence,⁵⁵ un nouveau récit à l'ancien, centré celui-là sur les valeurs modernes démocratiques. « On a cru remplacer le récit unique nationaliste visant la promotion sociale d'une course à relais entre les générations par le développement d'habiletés méthodologiques et une pensée historique critique permettant de vivre une citoyenneté démocratique éclairée et libérée des impératifs nationalistes du passé. Or, il semble que plusieurs enseignants, ceux que nous avons rencontrés du moins, aient plutôt troqué le récit unique et nationaliste pour une autre forme de téléologie, celle de la poursuite de l'ordre établi et de la morale de l'État, aussi démocratiques qu'ils soient.⁵⁶ » C'est ainsi que, dans les épreuves du Ministère de 2009 à 2012, l'éducation à la citoyenneté a finalement instrumentalisé un passé laissé en quelque sorte à la disposition de chacun et, en s'en servant comme garantie morale et légitimité téléologique, a contribué à faire jouer à l'histoire un simple rôle d'accompagnement.

Conclusion

En 2011, Micheline Dumont pestait contre l'examen selon elle cauchemardesque du ministère de l'Éducation. « Il ne permet pas un véritable apprentissage de l'histoire. Je n'ai jamais cessé de le proclamer.⁵⁷ » Un des problèmes, comme nous venons de le constater, c'est que la rédaction de ces examens est soumise à trois forces qui se trouvent plus souvent qu'à leur tour en opposition. 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. La bataille autour de l'établissement des faits, de la transmission de la mémoire et du développement des habiletés intellectuelles a toujours été pour cette raison intense et ardue.⁵⁸

Il va sans dire que les nationalistes (québécois ou canadiens) ont fait et continuent de faire pression pour imposer un récit plus politique, traditionnel et patriotique. En 1970, toutes les questions du test de langue anglaise portaient sur les XIX^e et XX^e siècles, ce qui s'explique sans doute par le fait qu'une majorité d'anglophones considérait alors que leur histoire ne commençait pas en 1534, mais en 1760. Cependant, dès le milieu des années 1970, les interprétations et événements chers aux nationalistes durent notamment partager avec des sujets ouvriers la place qui leur était dévolue dans les tests du Ministère. On évoquait alors l'expansion du syndicalisme ouvrier au XX^e siècle, la fondation à Hull en 1921 de la Confédération des travailleurs catholiques du Canada (CTCC) et la Grève de l'amiante. Cet écho du champ politique (au sens large) dans le libellé des questions d'examens d'histoire traverse l'ensemble du corpus, mais il est plus perceptible durant la période 1970–1990. Il est donc légitime de parler d'un déclin de l'enseignement de l'histoire nationaliste (mais pas forcément nationale) dans les épreuves pour la période plus récente.

Affirmant plus que jamais leur expertise scientifique et leur autonomie disciplinaire avec l'essor des institutions d'enseignement supérieur dans les années 1970 et 1980, les historiens professionnels ont réussi à infléchir par leurs travaux et leurs discours l'élaboration des tests d'histoire au secondaire. Pourtant, les praticiens de l'histoire politique partageant en général la vision des nationalistes franco-québécois, ce n'est qu'avec l'essor de l'histoire sociale que les questions vont afficher un caractère nettement plus quantitatif et sociographique. Les élèves sont mis en contact avec la pratique historienne elle-même, le savoir-faire remplaçant la simple connaissance des faits, des personnages et des dates. Les historiens politiques et nationalistes ne furent pas les seuls à critiquer cette approche, qui leur semblait faire l'impasse sur le récit national, marginalisant les luttes entre anglophones et francophones au profit des divisions entre classes sociales. D'autres voix se sont élevées pour lui reprocher sa pauvreté pédagogique. Elles ont souligné que le but de l'école secondaire n'était pas de faire des élèves des historiens professionnels en puissance, mais de développer chez eux des habiletés intellectuelles qui puissent les aider à devenir des acteurs éclairés. L'établissement du nouveau programme Histoire et éducation à la citoyenneté se voulait une réaction à cette négligence.

En 2009, un grand nombre d'acteurs du milieu, au premier chef les didacticiens, souhaitaient définir une épreuve qui soit mieux adaptée aux besoins des élèves comme citoyens. C'est ainsi que les tests de juin se transforment profondément à la fin des années 2000, et ce, en poussant plus loin une tendance qui avait été plus graduelle jusque-là. À côté des nationalistes qui ont perçu dans cette évolution une menace à la transmission de la mémoire collective franco-québécoise, on retrouve moult professeurs des départements d'histoire qui n'entendaient pas renoncer sans protester aux critères qui balisent l'enseignement dans leur discipline. « Les directives du Ministère régissant la rédaction de manuels, ajoutées aux examens ministériels, écrivait Michel Allard, [...] tendent à niveler l'enseignement, à le dépersonnaliser et à rejeter toute approche critique.⁵⁹ » La protestation contre le supposé monopole des didacticiens sur l'élaboration de l'enseignement en histoire négligeait cependant de mentionner que, dans les périodes précédentes (1970–1990 et 1991–2008), d'autres groupes, portés par des intérêts tout aussi corporatistes, avaient également cherché (avec un succès relatif) à instrumentaliser les cours suivis par les élèves du secondaire, et que les didacticiens n'ont jamais eu l'influence directe et sans compromis que leurs adversaires ont voulu leur prêter.

En résumé, on peut affirmer que l'étude des examens de fin d'année (juin) de 4^e secondaire du secteur de la formation générale en Histoire du Québec et du Canada, puis en Histoire et éducation à la citoyenneté, examens élaborés par le ministère de l'Éducation du Québec de 1970 à 2012, nous permet de mieux saisir l'évolution des attentes établies par différentes mouvances ayant intérêt à mettre l'histoire à leur service. Il se dégage de cette analyse trois périodes (fondées sur une construction typologique qui systématise, nous le reconnaissons, des réalités hétérogènes et complexes) qui révèlent des attentes relativement distinctes. Chacune de ces périodes avait ses forces et ses faiblesses. Si la première période confinait à une apologétique, la deuxième paraissait trop aride et la troisième définit davantage l'histoire comme un espace social. Par ailleurs, la majorité des nationalistes trouvait que la première période remplissait bien son rôle de transmission de la mémoire collective franco-québécoise, les professeurs des départements d'histoire étaient généralement satisfaits des connaissances et méthodologies dispensées par la deuxième, et beaucoup de didacticiens trouvaient la dernière beaucoup mieux adaptée d'un point de vue pédagogique. On peut résumer à gros traits ces approches divergentes en disant que les premiers insistaient davantage sur la mémoire et les savoirs, les deuxièmes davantage sur l'histoire et les savoir-faire, et les derniers davantage sur la citoyenneté et les savoir-être comme finalité de l'apprentissage. 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 Je remercie Jean-François Cardin, Robert Comeau et Marc-André Éthier pour leurs généreux commentaires critiques sur une version préliminaire de ce texte. Ces chercheurs aux opinions différentes ne sont aucunement liés, bien entendu, par les conclusions de la présente étude.
- 2 Lire entre autres Philippe Marchand, « Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire », *Histoire de l'éducation*, 93 (2002), document consulté en ligne le 24 octobre 2012.
- 3 Ils ont été ravis récemment par la publication de plusieurs travaux à caractère polémique, dont ceux de Josiane Lavallée, *Une histoire javellisée au service du présent* (Montréal : Fondation du prêt d'honneur et Coalition pour l'histoire, 2012), d'Éric Bédard (avec la collaboration de Myriam D'Arcy), *L'histoire nationale négligée* (Montréal : Fondation Lionel-Groulx, 2011) et de Charles-Philippe Courtois, *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?* (Montréal : Cahier de recherche de l'Institut de recherche sur le Québec, 2009).
- 4 Des années manquent à cette série, dont 1971–1973, 1975–1976, 1981–1982, 1998–1999. Nous sommes reconnaissant à R. Wilkins et à la Direction de la sanction des études du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du gouvernement du Québec de nous avoir permis de consulter leurs archives.
- 5 Pour un survol de l'histoire des programmes, lire Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche, dir. *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement* (Québec : Septentrion, 2012).
- 6 Les manuels ont été abondamment étudiés au Québec. Lire les travaux de Marc-André Éthier et David Lefrançois, dont l'ouvrage récent de Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin, dir. *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (Québec : PUL, 2011).
- 7 Le Québec est l'une des rares régions du monde où l'examen d'histoire de fin d'année du secondaire est centralisé, obligatoire et nécessaire à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) depuis les années 1970.
- 8 Jacques Lacoursière, interviewé pour l'émission radiophonique Trou de mémoire, Société Radio-Canada, HST-16, Émission n° 1, 1995, cité par Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser* (Paris : L'Harmattan, 1999), 18. Après conversion et modération en fonction de différents critères sociodémographiques, la note finale de l'élève est divisée entre les résultats obtenus à l'école et son score à l'épreuve du Ministère.
- 9 Julien Prud'homme, « Réformer l'enseignement ou réformer les maîtres. La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963–2006 », *Bulletin d'histoire politique*, 12, 2 (2007), 185-216. Ce découpage selon les programmes est le même chez Félix Bouvier, « Vitesse de croisière, puis réflexions sur l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire de 1983 au milieu des années 1990 », dans Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, dir. *L'histoire nationale à l'école québécoise*, 390.
- 10 « L'évolution saccadée des programmes d'histoire », écrivait Julien Prud'homme, est « le résultat de rapports de force concrets et localisés entre divers acteurs (les enseignants, historiens, universitaires ou administrateurs établis dans ou autour de l'appareil d'État dont les intérêts respectifs peuvent diverger. » « Réformer l'enseignement ou réformer les maîtres », 186.
- 11 Sur la notion de champ, lire Pierre Bourdieu, « Le fonctionnement du champ intellectuel », *Regards sociologiques*, 17 & 18 (1999), 5-27.
- 12 Bernard Lefebvre, « Mémoire collective, mémoire officielle (au Québec, env. 1900 – env. 1960) », dans Henri Moniot, dir. *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (Berne : Peter Lang, 1984), 237-249.

- 13 Micheline Dumont, « Un bon manuel », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 45, 2 (1991), 251-256.
- 14 L'idée dominante du programme anglo-catholique de 1963 se résume à « building the Canadian nation ». Department of Education of the Province of Québec, *Course of Study for the English Catholic High Schools* (1963), 89. Le manuel que le Ministère recommande en 1970 est celui de George W. Brown, *Building the Canadian Nation* (Toronto : J. M. Dent and Sons, 1968).
- 15 Félix Bouvier, « Les années 1960 ou des mutations accélérées à l'enseignement secondaire », dans Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, dir. *L'histoire nationale à l'école québécoise*, 330.
- 16 Ce qui n'empêcha pas les groupes francophones les plus nationalistes de le dénoncer comme étant trop « bonne-ententiste ».
- 17 Denis Vaugois, « Sommes-nous passés à côté de notre devenir collectif? », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* (1978), 25, cité par Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, « Les années 1970–1975 en didactique de l'histoire », *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 47, 1 (2009), 12.
- 18 En 1994, Monique Nemni a attiré l'attention sur le nationalisme comme doctrine d'État dans les manuels d'histoire du Québec. « Canada—The Case of the Vanishing Country », *Cité libre*, 26 (1998), 61-67. Durant le deuxième mandat du gouvernement du Parti québécois, on s'était laissé aller, ce qui constitue heureusement plutôt l'exception que la règle, à formuler des questions franchement partisans. En 1981, on demandait aux élèves de lier la mise sur pied de comités de consultation publique et la tenue d'un référendum sur la souveraineté-association à la détermination du Parti québécois de toujours consulter la population avant d'entreprendre ses réformes. En 1982, un graphique illustrait la progression constante de l'appui électoral au Parti québécois entre 1970 et 1981. Ces excès ont cessé par la suite.
- 19 Il en allait ainsi ailleurs dans le monde. Lire Maria Grever et Stuurman Siep, dir. *Beyond The Canon: History For The Twenty-first Century* (Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2007).
- 20 Jocelyn Létourneau, « L'imaginaire historique des jeunes Québécois », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 41, 4 (1988), 553-574.
- 21 Cette influence diffuse s'est exercée de manière indirecte, à travers le développement de la recherche savante et les modulations de l'opinion publique, et de manière directe, à travers le lobbying du ministère de l'Éducation. En ce qui concerne la cause et la place des femmes dans les programmes d'histoire au secondaire, un exemple d'influence indirecte est la parution, en 1982, de *L'Histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles* (Montréal: Hurtubise HMH, 1982), un ouvrage collectif « qui changera la donne de l'enseignement [...] en histoire du Québec ». Andrée Lévesque, « Réflexions sur l'histoire des femmes dans l'histoire du Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51, 2 (1997), 271-284. Prenant plus directement position dans le débat historiographique, les ministres déléguées à la condition féminine et le Conseil du statut de la femme sont intervenues afin que l'enseignement de l'histoire devienne un moyen actif de lutte contre le sexisme. Lire Violette Trépanier, ministre déléguée à la condition féminine et ministre responsable de la famille, « Notes d'un discours prononcé à l'occasion du congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec », CDEFCE, Filière 326.1(714) Tré 1990. Enfin, les concepteurs des examens reflètent, par leurs idées et leurs valeurs personnelles, une certaine vision de l'histoire du passé qui se modifie avec le temps au gré des événements et en fonction des tendances lourdes de la société québécoise. L'appartenance des concepteurs des examens à ces trois réseaux (savant, professionnel et civil) est une affaire complexe, qui mériterait en soi une fine analyse sociologique.

- 22 Cité par Paul Aubin, « Le manuel scolaire : une censure en douce. Le modèle québécois », dans Pascal Durand, Pierre Hébert, Jean-Yves Mollier et François Vallotton, dir. *La censure de l'imprimé : Belgique, France, Québec et Suisse romande aux XIX^e et XX^e siècles* (Québec : Éditions Nota Bene, 2006), 372.
- 23 Jocelyn Létourneau, « Le Québec moderne : un chapitre dans le grand récit collectif des Québécois », *Revue française de science politique*, 42, 5 (1992), 765.
- 24 Ronald Rudin, *Making History in Twentieth-Century Quebec* (Toronto : University of Toronto Press, 1997). Sébastien Parent, « L'écho du politique dans les débats historiographiques. Le BHP et le "révisionnisme" (1992–2006) », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 3 (2007) : 37-52.
- 25 Boriana Panayotova, « Les personnages dans les manuels scolaires d'histoire du Québec, 1982–2002 », Rhétorique et identité (site web), <http://aix1.uottawa.ca/~dforget/contribution.htm> (Consulté le 10 novembre 2012.)
- 26 Les résultats des élèves à l'examen de 1987 ont été désastreux, ce qui a forcé le Ministère à revoir la formulation des questions des examens et a ainsi creusé un écart persistant entre la réforme présentée dans les programmes et l'évaluation de fin d'année.
- 27 Michel Allard, « Les universitaires ont-ils leur place dans la production de manuels scolaires? », dans Éthier, Cardin et Lefrançois, dir. *Enseigner et apprendre l'histoire*, 95-116.
- 28 Alfred Dubuc, « L'influence de l'École des Annales au Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 33, 3 (1979), 357-385.
- 29 Jean-François Cardin, « L'histoire qu'on enseigne », *Nuit blanche*, 50 (1992–1993), 55-57.
- 30 Sur la pensée et l'influence d'André Lefebvre, lire Michel Allard et Félix Bouvier, *André Lefebvre, didacticien de l'histoire* (Québec : Septentrion, 2008).
- 31 André Lefebvre, « Les programmes d'études en perpétuel changement », dans Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir. *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec* (Montréal : Éditions Logiques, 1998), 7.
- 32 Jacques Beauchemin, qui ne se cachait pas de vouloir mettre l'histoire au service du présent, dénonçait cette oblitération de la mémoire collective du groupe majoritaire au profit d'une exposition des rapports de force qui traversent toutes les sociétés démocratiques et industrielles. Jacques Beauchemin, « Le pluralisme identitaire et le conflit des mémoires au Québec », dans Jean-François Plamondon et Anne de Vaucher, dir. *Les enjeux du pluralisme. L'actualité du modèle québécois* (Bologne : Pendragon, 2010), 77-90.
- 33 Danielle Forget et Boriana Panayotova, « La diversité culturelle telle que racontée par les manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada », *Globe*, 6, 2 (2003), 99-122. Paul Zanazanian, « La conscience historique des enseignants d'histoire francophones à l'égard des Anglo-Québécois : quelques regards sur une étude qualitative », dans Éthier, Cardin et Lefrançois, dir. *Enseigner et apprendre l'histoire*, 239-261.
- 34 Jocelyn Létourneau et Sabrian Moisan, « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements », *The Canadian Historical Review*, 84, 2 (2004), 335. Lire aussi Jocelyn Létourneau et Christophe Caritey, « L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaires. L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire collective chez les jeunes Québécois », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62, 1 (2008), 69-93.
- 35 Cité par Jocelyn Létourneau et Sabrian Moisan, « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français », 338.
- 36 Jean-Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto* (Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003), 170.
- 37 *Ibid.*

- 38 Ce qu'avait déjà noté Christian Laville en étudiant les manuels. « Le manuel d'histoire. Pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », dans Henri Moniot, dir. *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (Berne : Peter Lang, 1984), 77-91.
- 39 Félix Bouvier, Jean-François Cardin et Catherine Duquette, « Recherche didactique : l'implantation de nouveaux programmes et ses suites entre 1983 et 1990 », *Traces*, 48, 3 (2010), 24.
- 40 Deux autres facteurs favorisent cette place croissante accordée à la période contemporaine, soit l'émergence et la consolidation du nouveau grand récit du peuple québécois dont l'acte de naissance est désormais l'année 1960 et la reconnaissance académique de l'histoire du temps présent.
- 41 Jean-François Cardin note que les programmes d'histoire actuels ont des racines qui remontent en fait au moins au Rapport Parent. « Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure », dans M'hammed Mellouki, dir. *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (Québec : PUL, 2011), 191-210.
- 42 Jean-François Cardin, « 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, 2 (2006), 53-74. L'excellent survol proposé par cet article nous permet de ne pas refaire ici l'histoire de cette autonomisation professionnelle des didacticiens, lesquels ont réussi à s'imposer comme des interlocuteurs privilégiés du ministère de l'Éducation.
- 43 Félix Bouvier, *Bilan du débat relatif au programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007*, Rapport remis à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, janvier 2008. <http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/rapport-13-bouvier-felix.pdf> (consulté 16 septembre 2012)
- 44 Robert Comeau, « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire au Québec depuis 1994 », dans Robert Comeau et Josiane Lavallée, dir. *Contre la réforme pédagogique* (Montréal : VLB éditeur, 2008), 145-168.
- 45 Lavallée, *Une histoire javellisée au service du présent*. Courtois, *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire*.
- 46 Cette affirmation pourrait surprendre ceux qui savent que l'étiquette « univers social » relève du régime pédagogique et de la division administrative des grands domaines du savoir (comme « sciences et technologie ») et qu'elle n'intervient pas au niveau des programmes eux-mêmes. L'unité de base du programme Histoire et éducation à la citoyenneté demeure la « société » (appelée notamment « réalité sociale »). Le fait que l'analyse des examens éclaire différemment ces catégories est une autre découverte de cette étude.
- 47 Marc-André Éthier et David Lefrançois affirment que les programmes du Ministère en histoire décrivent le système parlementaire québécois « with a fervour that approaches the messianic, almost as if it constituted the standard for liberal democracy, the ultimate political system ». « Learning and Teaching History in Quebec. Assessment, Context, Outlook », dans Penney Clark, dir. *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (Vancouver : UBC Press, 2011), 327. Cela n'est pas immédiatement apparent à la lecture des examens de 2009 à 2012. D'autres ont cru voir dans le programme l'intrusion de l'idéologie multiculturelle ou fédéraliste, ce qui n'est guère plus évident.
- 48 Selon Jean-François Cardin, « dans son enthousiasme à vouloir placer l'élève au centre de ses apprentissages, le programme [d'Histoire et éducation à la citoyenneté] passe sous silence une fonction de l'enseignant qui apparaît essentielle, celle qui consiste à transmettre des connaissances par le moyen d'un récit explicatif structuré ». « Histoire et éducation à la citoyenneté », 199.
- 49 Jean-François Cardin, « Les programmes d'histoire nationale : une mise au point », *Le Devoir*, 29-30 avril 2006, B-5. « Conformes à ce qui se fait en histoire à l'université

- aujourd'hui, les nouveaux programmes ne sont pas portés par une histoire politique ou événementielle. Par conséquent, l'enseignement de l'histoire de l'État national du Québec tel qu'on le connaissait avec ses repères datés politiquement et ses grandes lignes interprétatives n'est plus prioritairement objet d'apprentissage, et on serait bien malvenu d'en faire porter la responsabilité aux seuls réformateurs qui n'ont d'aucune manière trahi l'esprit des travaux de la majorité de leurs confrères historiens. » Sébastien Parent, « L'évacuation de l'histoire nationale au secondaire », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 3 (2007), 321-324.
- 50 Cité par Antoine Robitaille, « Cours d'histoire épurés au secondaire », *Le Devoir*, 27 avril 2006, A1 et A8. Une affirmation confirmée par l'analyse des tests d'histoire menée par Éthier et Lefrançois, qui remarquent que les épreuves exigent davantage un bon niveau de compréhension en lecture que des compétences en histoire (« Learning and Teaching History in Quebec », p. 331).
- 51 Lucie Piché, « Avis du Conseil d'administration de l'Institut d'histoire de l'Amérique française sur le programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire », *Bulletin APHCQ*, 17, 1 (2011), 30.
- 52 Micheline Dumont, « Un problème de communication ou de perception? Confusions multiples autour de l'enseignement de l'histoire », *Traces*, 50, 3 (2012), 20-22.
- 53 Gouvernement du Québec, *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle* (Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), 337.
- 54 Jean-François Cardin, « "L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit" : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (2007), 67-84.
- 55 Pour les enseignants du secondaire, les oppositions entre le traditionalisme et le modernisme permettent de faire sens du réel et d'ordonner le chaos des événements en un propos cohérent. Les manuels d'histoire générale en français de 1982 à 2004 (qui ne portent donc pas sur l'histoire québécoise) sont soumis à des logiques de polarisation semblables. Dans ce cas, les ensembles didactiques privilégient eux aussi une interprétation téléologique de l'évolution démocratique, la narration historique montrant, comme ailleurs, un caractère statique et dogmatique. Lire Marc-André Éthier, « Les manuels d'histoire et la citoyenneté », *Traces*, 45, 2 (2007), 18-25.
- 56 Sabrina Moisan, « Démocratie, individualisme et citoyenneté minimale — représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire », dans Éthier, Cardin et Lefrançois, dir. *Enseigner et apprendre l'histoire*, 235.
- 57 Micheline Dumont, « Des origines de la didactique de l'histoire au Québec », dans *ibid.*, 32. Elle est loin d'être seule. En juin 2008, la fédération des syndicats de l'enseignement dénonçait des examens d'histoire de 3^e secondaire irréalistes, inadaptés et impertinents par rapport à la matière vue en classe. On sait aussi qu'en 1965 et en 1987, le taux de réussite aux examens d'histoire a été désastreux, entraînant un flot de critiques.
- 58 Christian Laville, « Évolution du manuel d'histoire au secondaire », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 25, 5 (1987), 21-25.
- 59 Allard, « Les universitaires ont-ils leur place dans la production de manuels scolaires? », 111.