

L'école, le débat, l'expert...
De Fernand Dumont à l'enseignement
de l'histoire nationale

Julien Prud'homme¹

À la toute fin de février 1964, dans une salle de l'Université Laval, Jeanne Lapointe raille poliment certaines des propositions de Fernand Dumont au sujet des rapports à établir entre littérature et sociologie. La grande dame de la critique littéraire, professeure au « département des littératures » depuis vingt ans, ex-citêlibriste et membre de la Commission Parent dont les propositions défrayaient alors les manchettes, n'apprécie qu'avec retenue la présomption de Dumont qui, dans « le beau texte que nous venons d'entendre, tout illuminé du dedans par un secret lyrisme de l'abstraction », s'autorise à « proposer[*r*] une sorte de syntaxe des disciplines de l'esprit² ». L'œcuménisme disciplinaire suggéré par Dumont paraît à Lapointe quelque peu directif et lui semble, malgré les dénégations de l'intéressé, tirer vers un réductionnisme sociologique qui, envisageant l'œuvre littéraire « comme signe et produit d'un univers [social] particulier³ », ferait peu de cas de l'autonomie de la littérature et de son intérêt propre.

1. Historien, a notamment étudié la réforme des programmes d'histoire.

2. Jeanne Lapointe, « Commentaire », *Recherches sociographiques*, vol. 5, n^o 1-2, 1964, p. 241-244; p. 241.

3. Fernand Dumont, « La sociologie comme critique de la littérature », *Recherches sociographiques*, vol. 5, n^o 1-2, 1964, p. 225-240; p. 237. Ce texte sera réédité sans réel amendement dans les *Chantiers. Essais sur la pratique des sciences de l'homme*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973, p. 25-46.

Je n'y étais pas. Mais ces réserves n'auraient pas dû surprendre le sociologue Dumont, qui n'a jamais formellement adhéré à l'idéal naïf d'une éventuelle fusion de disciplines « qui tiennent d'abord leurs contextes et leurs sens de traditions scientifiques différentes⁴ ». Il était bien placé pour voir ce que son propre occuménisme avait de directif, d'harnaché à son projet épistémologique ; la réduction des œuvres d'art à leurs parentés anthropologiques sera d'ailleurs, à peu de chose près, élevée au rang de méthode dans *Le lieu de l'homme*, où elle est au cœur de son illustration du concept de culture seconde. Surtout, Dumont, mieux que tout autre, était susceptible d'admettre que l'univers des propositions savantes, comme tout autre espace de parole, ne pouvait exister qu'à titre de lieu de tensions, de différends sur des topiques partagés. Cette vision des lieux de l'humain se retrouve dans diverses sociologies ; qu'est-ce, après tout, qu'un « champ » au sens de Bourdieu ? Mais du dialogue qu'offre Dumont entre l'épistémologie des sciences humaines et la sociologie de la culture, on tire, outre des observations riches, le sens très clair d'une morale publique qui regarde à la fois la construction des normes et la délibération commune.

L'un des débats récents les plus notables de la scène publique québécoise a porté sur la réforme des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire, et tout particulièrement sur celle des programmes d'histoire nationale dispensés aux adolescents. Le rôle de l'école et de la conscience historique dans la formation des sociétés, les conflits et les prétentions au pouvoir qu'ont trahis ces débats et l'importance de ces thèmes dans la sociologie de Dumont suggèrent de revisiter ici cette polémique. En plus d'affiner notre regard sur ce qu'il advient de l'école, ce retour aidera à apprécier l'actualité d'un regard dumontien dont les racines remontent aux années 1960 et 1970.

On effectuera d'abord un bref retour sur le rôle de l'école, de l'histoire et du débat public dans la formation d'une « société globale » au sens où l'entendait Fernand Dumont. On mettra ensuite en contexte la polémique récente en rappelant brièvement l'évolution des programmes d'histoire nationale depuis 1963. Cela nous permettra, enfin, de relever la rupture qu'entraîne l'adoption des nouveaux programmes et les apories qui parsèment le discours « expert » de leurs promoteurs. On pourra dès lors méditer la contribution de Dumont épistémologue et sociologue à l'énonciation d'une morale publique conséquente.

L'école, l'histoire et le débat chez Fernand Dumont

Soucieux d'identifier les mécanismes qui président à l'intégration d'une société, Fernand Dumont a très tôt mis l'histoire et l'école en tête de liste. Au début des années 1960, au diapason des grands modèles sociologiques du temps, Dumont soulignait la singularité du rôle de l'école dans la transmission non seulement de savoirs, mais aussi de normes, et ce tout particulièrement à travers l'enseignement de l'histoire⁵. On le sait, les idéologies et les cadres de référence adossés à l'histoire jouent un rôle-clé dans la sociologie dumontienne. De ce rôle privilégié ont découlé des considérations précises sur la nature et l'enseignement de cette histoire.

Fidèle à sa posture épistémologique, Dumont a souligné à répétition la continuité qui unit les discours savants, malgré leurs prétentions à l'autonomie, et les idéologies qui assument mieux leur subordination aux préoccupations profanes — une thèse disséquée avec finesse dans *L'anthropologie en l'absence de l'homme* mais que l'on retrouve tout équipée dans des textes plus anciens⁶. Les sciences de l'homme, en clair, se veulent

4. Fernand Dumont, « Pour participer à un dialogue », *Recherches sociographiques*, vol. 14, n° 2, 1982, p. 170-174 ; p. 171.

5. Fernand Dumont, « L'étude systématique de la société globale canadienne-française », *Recherches sociographiques*, vol. 3, n° 1-2, 1962, p. 277-292 ; p. 288-291 ; Fernand Dumont, « Scolarisation et socialisation : pour un modèle général d'analyse en sociologie de l'éducation », *Contributions à l'étude des sciences de l'homme*, n° 5, 1962, p. 7-27, notamment p. 17.

6. Fernand Dumont, « L'étude systématique... », *op. cit.*, p. 277-279.

socialement pertinentes. La pertinence propre à l'histoire serait d'étoffer la relation qui unit un individu à sa société. Dans une conférence de 1970, dont le texte a été souvent repris, Dumont avance que l'histoire assume au mieux ce rôle, non pas lorsqu'elle se met à la remorque d'un discours prescriptif, mais bien lorsqu'elle offre le spectacle d'une certaine disposition d'esprit : quand elle rend au passé sa distance historique, quand elle met en scène l'humaine indétermination des événements concrets et la relativité de leur interprétation⁷. À ce titre, l'apport spécifique de l'histoire n'est pas de prescrire une croyance univoque, mais de fournir plutôt l'occasion d'une prise de distance, d'insister « cette suspension, cet étonnement qui est le premier moment de l'objectivité⁸ », et qui dégage l'individu tant de ses propres dispositions spontanées que des exigences immédiates de tel ou tel pouvoir.

Ce serait donc en exhibant sa scientificité que l'histoire assumerait son rôle social. Dans ses grandes lignes, il s'agit là d'une vision assez commune de l'histoire⁹, qui présente l'avantage de concilier l'autonomie scientifique de l'historiographe avec son souci de pertinence. Mais la sociologie de Dumont va au-delà de cet arrangement : l'école, l'histoire et les idées n'assument pas leur rôle intégrateur qu'en détournant l'individu. Chez Dumont, l'histoire fournit certes, et en premier lieu, l'occasion aux individus de jeter un regard réflexif sur leur milieu et leur condition. Mais en faisant porter cette réflexivité sur des topiques communes, le récit historique contribue aussi à mettre en dialogue ces individus réflexifs, jusqu'à produire une « communauté des interprétants » dont la qualité, disons la substance,

sera de faire société sans l'exigence du consensus, tout en offrant une résistance aux prescriptions de pouvoirs extérieurs. C'est à ces deux fins simultanées que doit servir, disait Dumont dès 1970, la réforme d'un enseignement « qui n'ait pas d'abord des objectifs utilitaires ou politiques mais qui vis[e] à réveiller un langage longtemps endormi », pour faire de l'école le lieu d'une culture démocratique et non péremptoire¹⁰.

Cette double fin est exigeante. Elle bouscule l'épistémologie de l'historien en précisant ce qui le lie aux soucis de son temps. Elle place la barre bien haut pour les promoteurs d'un enseignement « pertinent », en soulignant que la pertinence véritable des récits sur la société ne se résume pas à manufacturer l'entendement de telle ou telle question jugée d'intérêt mais exige plutôt, comme l'a déjà relevé Nicole Gagnon, « de savoir si une science de l'homme est appropriable par la culture¹¹ ». Elle pose également le défi, non négligeable dans nos sociétés techniques, d'admettre que la société est d'abord un débat.

Proposer des topiques « appropriables par la culture », en effet, signifie que la science et l'école, si elles doivent prendre appui sur leurs méthodes propres, doivent aussi créer l'espoir de discussions plus vastes qui les dépasseront. L'admission, par Dumont, que le récit de la science doit engager à la pluralité des interprétations n'est pas née du caprice : elle repose sur une vision très développée de ce qu'est la société et de ce qui contribue à son intégration. Du *Lieu de l'homme aux Idéologies*, Dumont a défini la société comme une mise en tension de diverses paroles (de « pratiques de l'interprétation ») en montrant que c'est cette tension, et non son abolition, qui construit non pas un système social unitaire mais un espace propice à l'émergence de réflexivités partagées, devenues pratiques de

7. Fernand Dumont, « La fonction sociale de la science historique » [1970] et « Idéologie et savoir historique » [1963], *Chantiers, op. cit.*, p. 51-61 et 63-83.

8. Fernand Dumont, *L'anthropologie en l'absence de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France, 1981, p. 61-62.

9. Pour n'évoquer que deux cas contemporains de l'élaboration de l'épistémologie dumontienne : Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971, p. 89-106 ; Geoffrey R. Elton, « Presidential Address: The Historian's Social Function », *Transactions of the Royal Historical Society*, n° 27, 1977, p. 197-211.

10. Fernand Dumont, « Enseignement, éducation et crise de civilisation », dans *L'université, l'éducation permanente et la société. Compte rendu du colloque tenu sous les auspices de l'Université d'Abidjan*, Montréal, Association des universités partiellement ou entièrement de langue française, 1970, p. 31-44, p. 42.

11. Nicole Gagnon, « Ce curieux produit de la culture », *Recherches sociologiques*, vol. 14, n° 2, 1982, p. 143-149 ; p. 149.

convergence grâce à des échanges, certes contradictoires, mais portant sur des topiques communes¹².

Cette représentation de la société comme un débat permanent n'est pas qu'une fructueuse hypothèse sociologique : elle est aussi porteuse d'une morale. Car si la substance d'une société tient à la vitalité d'un débat partagé, dont il incombe aux intellectuels d'entretenir la fécondité et la légitimité, alors la dissolution de cette discussion commune, dans une division technocratique du travail de penser ou de trop ostensibles certitudes, menacerait jusqu'à l'existence même de nos collectivités — du moins au sens où nous l'entendons et que requièrent la justice et la démocratie.

Il n'est pas anodin que l'une des inquiétudes les plus durables de Fernand Dumont, comme de bien d'autres sociologues, ait été l'érosion des sources communes de réflexivité devant les prescriptions de pouvoirs experts variés, mais souvent parents, qui vont de l'économisme et autres scientismes aux menées managériales des grandes organisations. Dès 1970, Dumont constatait la menace que faisaient peser les injonctions technologiques sur la fonction réflexive spécifique de l'histoire¹³. De *La vigile du Québec* à ses textes plus tardifs, Dumont, sans renier l'apport essentiel des experts à la réalisation du bien public, constatait en termes crus que, quand l'expertise cherche à se substituer à la délibération publique tout en taisant ses propres apories, « c'est qu'elle sert moins à rendre compte de la réalité qu'à dissimuler quelque chose d'important », qu'elle « dissimule un nouveau magistère¹⁴ ».

12. Dans *L'anthropologie*... point culminant de cette démarche mais consacré spécialement à la communauté susceptible d'unir l'anthropologue et son objet malgré la tension qui les sépare, Dumont parle déjà d'une « solidarité de référence et non d'identification » qui se tisse entre « l'autre et l'interprétant anthropologue », *op. cit.*, p. 325.

13. C'est d'ailleurs le propos principal de son texte sur « La fonction sociale de la science historique », *op. cit.*

14. Fernand Dumont, « L'idéologie économiste », *La question sociale hier et aujourd'hui. Colloque du centenaire de Rerum Novarum*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1993, p. 305-320, p. 311 et 313.

La réforme des programmes d'histoire nationale de 1964 à 2007

Le rôle de l'école et de l'histoire, l'exigence de paroles variées pour mieux faire société, l'inquiétude face aux expertises qui récussent ces paroles : ces piliers d'une anthropologie, d'une morale, sont tous mis en cause par les débats qui animent l'opinion, en 2006 et 2007, dans la foulée d'une réécriture du programme d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire. Cet épisode, avec ses ruptures et ses luttes, exige une mise en contexte. J'avais commis à l'époque une petite histoire des réformes de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec¹⁵ dont je livrerai ici les grandes lignes avant de revenir au présent.

En 1964, la création du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) consacre l'entrée en scène de nouveaux acteurs scolaires. L'écriture des programmes, dont on entame une refonte complète, passe en de nouvelles mains. Dans certaines disciplines, comme le français, le MÉQ confie cette réécriture à des experts en psychopédagogie, conseillers ou « animateurs » pédagogiques, qui viennent souvent de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM). Ces conseillers forment alors un groupe relativement jeune, dont on ne comptait que quelques représentants à la fin des années 1950. Il se compose en majorité d'anciens enseignants qui, à l'université ou à l'école normale, ont appris à se réclamer d'un savoir théorique particulier lié à la didactique. Les grandes réformes stimulent leur embauche, à la CÉCM comme au MÉQ, où ils travaillent comme agents de terrain. Même s'ils sont issus de l'enseignement, les conseillers pédagogiques s'en distinguent par leur appartenance à un champ de savoir propre, celui des sciences de l'éducation, et infléchissent leur trajectoire professionnelle vers des carrières propres à ce secteur. Les jeunes facultés

15. Julien Prud'homme, « Réformer l'enseignement et réformer les maîtres. La transformation des programmes scolaires et ses acteurs : le cas de l'histoire nationale au Québec, 1963-2006 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, hiver 2007, p. 185-216.

universitaires en sciences de l'éducation deviennent les fers de lance de cette nouvelle expertise branchée sur la psychologie cognitive et comportementale. Les « formateurs de maîtres » se construisent vite une identité propre, les sciences de l'éducation devenant, entre 1965 et 1985, un domaine universitaire important et autosuffisant, pourvu de ses propres diplômés, de ses propres carrières et de ses propres regroupements. Le MÉQ et les commissions scolaires délèguent volontiers la conception et l'implantation des programmes aux nouveaux experts didacticiens qui, salariés ou consultants universitaires, jouissent d'une large autonomie et demeurent, y compris à partir des bureaux ministériels, connectés au milieu des sciences de l'éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), organisme consultatif influent créé lui aussi en 1964, illustre cette relative convergence, alors que ses fonctionnaires les plus éminents proviennent ou entretiennent des liens étroits à la fois avec le MÉQ et les cercles universitaires de didactique.

Malgré certaines divergences, ces nouveaux spécialistes, pédagogues non enseignants, partagent une certaine vision de l'enseignement. Désireux de mettre en valeur ce qu'il y a de spécifique dans leur expertise, ils souhaitent détacher l'idée de pédagogie de ce que fait l'enseignant traditionnel, attaché à sa matière. D'où la récurrence de deux projets principaux : d'une part, un recentrage de l'acte pédagogique non pas sur la matière à enseigner mais sur la psychologie de l'élève; d'autre part, une dislocation des contenus disciplinaires (propres à l'histoire, aux mathématiques, etc.) pour les ré-agréger autour de concepts psychopédagogiques comme les « objectifs » ou les « compétences ». Sans sombrer dans la théorie du complot, on observe sans peine un réel activisme en ce sens chez les didacticiens du MÉQ et du CSE¹⁶. Dans les années 1960 et 1970, il leur est cependant difficile d'imposer leurs idées. En effet, pour redéfinir l'enseignement et conquérir une certaine autorité, il ne suffit pas d'une méthode et d'une théorie: le véritable contrôle

de la rédaction des programmes devra faire l'objet d'une conquête politique. À l'époque, le succès des nouveaux experts reste bien inégal, et le programme d'« histoire du Canada » de 1967 en offre un bon exemple.

En effet, bien qu'une poignée de « nouveaux didacticiens » s'impose dans certaines matières, comme le français¹⁷, il reste que le mouvement général des années 1960 s'écarte des visées des conseillers pédagogiques en place. Alors que ceux-ci incitent au décloisonnement des disciplines, les décideurs politiques, en accord avec le Rapport Parent, organisent au contraire les écoles polyvalentes autour du principe proprement disciplinaire des « blocs-matières »; on prévoit alors un cours d'« histoire du Canada », qui sera dispensé en 4^e secondaire. Surtout, cette approche disciplinaire est reproduite dans la rédaction des programmes, et plus précisément dans l'attribution des postes de rédacteurs. En histoire, la rédaction du programme échoit ainsi à des gens ayant un double profil d'historien et d'enseignant du secondaire. En 1965, le MÉQ confie le poste d'« organisateur de l'enseignement de l'histoire » à Denis Vaugois, diplômé d'histoire qui travaille à l'école normale après avoir enseigné au secondaire. Vaugois s'adjoint des collaborateurs issus des mêmes milieux, comme Micheline Dumont et Bruno Deshaies, tous deux à la fois enseignants au secondaire et diplômés de maîtrise et de doctorat des départements d'histoire de Laval et de Montréal. Rapidement ignolé, le programme paraît en 1967, avant d'être simplifié en 1970 sous la férule de Bruno Deshaies, devenu entre-temps responsable des sciences de l'homme au MÉQ. Le programme de 1967-1970 est d'abord un programme d'historiens qui valorise l'autonomie disciplinaire de l'histoire savante, en présument que c'est par le spectacle de sa démarche propre que le savoir historien imprégnera les esprits: se référant tant au Rapport Parent qu'à *Cité libre*,

16. *Ibid.*, p. 187-192.

17. Nicole Gagnon et Jean Gould, *Un dérapage didactique*, Montréal, Stanlé, 2001, 206 p.; Nicole Gagnon, « Le pédagogue, la grammaire et le petit rat blanc », Gilles Gagné (dir.), Montréal, Nota Bene, 1999, p. 207.

son préambule insiste sur le caractère « scientifique » de l'histoire et précise que son intérêt pour la formation de la jeunesse réside dans son « culte de la vérité » et les règles qui lui sont intrinsèques. La production de matériel didactique est aussi en bonne partie le fait d'historiens professionnels¹⁸.

À la fin des années 1970, le MÉQ annonce la réécriture de l'ensemble des programmes. À cette époque, plusieurs conseillers pédagogiques occupent désormais des positions importantes au Ministère. Pour des raisons de régie interne, ils n'ont cependant toujours pas de prise sur l'attribution des postes les plus importants, soit les places au comité de rédaction. Cette tâche demeure l'apanage d'une division, dirigée par Bruno Deshaies jusqu'en 1977, qui perpétue une vision disciplinaire de l'histoire; elle nomme au comité de rédaction trois enseignants en histoire au secondaire et l'historien Jean-Paul Bernard de l'UQAM, aidés par un comité consultatif lui aussi dominé par des enseignants et des historiens universitaires. Publié en 1982, le programme est bien accueilli: en 1988, 90 % des enseignants s'en disent satisfaits et, en 1992, le MÉQ juge adéquats les résultats des élèves.

Il n'empêche: au début des années 1990, des pédagogues du MÉQ et du CSÉ militent à nouveau pour une réforme des programmes inspirées de la psychopédagogie, qui mettrait l'accent sur des habiletés « génériques » et « métacognitives » destinées à transcender les matières pour les unifier sur de nouvelles bases. En 1993, un « cadre de référence » est déjà formulé en ce sens. Ses partisans, au MÉQ et au CSÉ, trouvent un tremplin politique à leur projet quand, en 1994, la ministre libérale de l'Éducation, alors Lucienne Robillard, forme un groupe de travail, le comité Corbo, à qui est demandé rien de moins que de « redéfinir les finalités de l'école ». Le groupe, composé de trois conseillers pédagogiques pour un seul enseignant et de trois

acteurs extérieurs à l'enseignement secondaire, est d'emblée convié à un changement global et alimenté par des documents de travail du MÉQ qui entérinent *a priori* l'idée de « ne pas traiter pour elles-mêmes des matières » mais plutôt des « capacités que les disciplines peuvent développer chez les élèves »¹⁹. C'est le rapport Corbo qui, pour valoriser ces « capacités », propose pour la première fois de réorganiser les disciplines autour de « domaines » transversaux; on recommande alors de rattacher l'histoire et la géographie aux domaines de l'« Univers social » et de l'« éducation sociale et civique ».

Cette nouvelle perspective est clairement associée à certains groupes socioprofessionnels, tels les didacticiens et les psychologues. Dans les mois qui suivent, deux autres consultations touchant l'enseignement de l'histoire donnent des résultats contrastés qui témoignent à la fois d'attitudes divergentes face au rapport Corbo et des ancrages socioprofessionnels de ces divergences. Formé à l'automne 1995, le comité Lacoursière, qui compte une forte majorité d'enseignants et d'historiens, fait porter l'essentiel de ses discussions sur le contenu historique des programmes; tenus en 1996, les États généraux sur l'éducation, dépourvus de leurs objectifs initiaux²⁰, s'ouvrent plutôt à des intervenants à vocation psychopédagogique (comme le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec), qui avaient boudé le comité Lacoursière et qui invoquent le rapport Corbo pour

19. Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (rapport Corbo), *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, Québec, MÉQ, 1994, p. 13. Bien que le président du groupe de travail ait plus tard relevé que le comité n'allait pas aussi loin que d'autres documents ultérieurs, comme le rapport Inchauspé, on constate que les partisans de l'approche par compétences font grand cas du rapport Corbo pour légitimer leur projet. Voir: Claude Corbo, « Le "Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire" de 1994 et la place de l'histoire dans les programmes scolaires », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, hiver 2007, p. 217-222.

20. Voir à ce sujet les témoignages contenus dans Gabriel Gosselin et Claude Lessard (dir.), *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, 475 p. ou, pour plus de concision, le compte rendu que j'en fais dans *la Revue d'histoire de l'Amérique Française*, vol. 62, n° 1, 2008, p. 128-131.

18. Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), Direction générale de l'élémentaire et du secondaire (DGES), *Programme d'études des écoles secondaires. Histoire II-21-31-41-51*, Québec, MÉQ, 1967, 18 p.

plaider en faveur d'objectifs transversaux émancipés des disciplines. Ces dernières recommandations sont reprises en 1997 dans le rapport Inchauspé, sous le nom de « compétences transversales », et c'est sur ces bases qu'est officiellement lancée une vaste réforme de l'enseignement, dans laquelle les cours d'histoire sont rebaptisés « Histoire et éducation à la citoyenneté ».

Les principaux animateurs de cette refonte appartiennent au groupe des didacticiens attachés au CSÉ et au MÉQ; la fortune de leurs idées, pas si neuves en elles-mêmes, est attribuable aux nouvelles positions occupées par leurs promoteurs au Conseil et au Ministère, d'où viennent les soutiens les plus enthousiastes et les plus influents. En 2001, les représentants de la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ) indiquent que « les savoirs [transversaux] remplaceront dorénavant le contenu disciplinaire » comme clefs des programmes et que la pertinence de chaque discipline devra résider dans sa « contribution » à ces objectifs²¹. Cette position est en continuité avec le discours du CSÉ qui, dès 1993, propose de « voir chaque discipline pour sa contribution à une tâche collective et non comme un objet d'appropriation en soi²² ».

Plus important, la DFGJ s'assure pour la première fois d'une prise directe sur la rédaction des programmes: cette fois, le processus de rédaction pour l'ensemble des matières est conçu comme un tout unifié, placé sous la supervision centralisée d'une « commission des programmes d'études » qui consulte ses propres experts. La place des enseignants et des historiens dans la rédaction des programmes d'histoire est bien moindre qu'auparavant. Les rédacteurs sont majoritairement des fonctionnaires de la DFGJ ou des consultants en psychopédagogie et, contrairement à ce qui avait été le cas en 1978, la Société des

professeurs d'histoire du Québec n'est pas invitée²³. On constate aussi que le dernier mot revient aux pédagogues du Ministère: dès 2001, la commission des programmes exerce ses prérogatives en rejetant par deux fois un programme d'histoire de niveau primaire dont elle exige un élagage des contenus disciplinaires au profit des « liens avec le présent » et de l'éducation à la citoyenneté²⁴.

À partir de la fin des années 1990, les nouveaux programmes d'études sont produits et adoptés de manière successive, en commençant par les programmes du primaire, puis du premier cycle du secondaire. En avril 2006, une « version de travail » du nouveau programme d'histoire nationale au secondaire est diffusée parmi les éditeurs de manuels scolaires. Portée à l'attention du public par le journal *Le Devoir* le 27 du même mois, cette première version fait l'objet, dans les médias, de sévères critiques portant sur la minimisation des contenus factuels. Alléguant tant bien que mal du caractère non officiel du document, le ministre de l'Éducation, Jean-Marc Fournier, réagit en ordonnant la publication, le 15 juin suivant, d'une seconde version transformée pour revaloriser certains éléments de l'histoire nationale. Bien que le premier document ait sans doute mieux reflété la vision de ses rédacteurs, qui ne se sont pliés que de mauvaise grâce aux demandes de modifications, c'est cette seconde version qui fait l'objet de débats publics après cette date et qui est finalement adoptée, à peu de chose près, à titre de programme officiel en novembre 2006 et distribuée au réseau scolaire en juin 2007.

21. MÉQ, Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ), *Le point sur le Programme de formation générale du primaire et du secondaire*, Québec, MÉQ, 2001, p. 28.

22. « C'est sa valeur instrumentale qu'il faudrait réussir à dégager », CSÉ, *Le curriculum...*, op. cit., p. 36.

23. Laurent Lamontagne [président de la SPHQ], « Points chauds », *Traces*, vol. 44, n° 3, 2006, p. 4-7; p. 4. Pour plus de détails sur la nouvelle organisation de la rédaction des programmes, voir Julien Prud'homme, op. cit., p. 198-200.

24. La commission soutient que l'histoire ne peut pas favoriser l'éducation civique si « aucun lien n'est établi dans le programme avec l'engagement du jeune dans son milieu », MÉQ, Commission des programmes d'études, *AVIS au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (2^e et 3^e cycles du primaire)*, Québec, MÉQ, 2001, 7 p.

De la distance historique à son abolition

Comme on le voit, le contexte de production des nouvelles générations de programmes a radicalement changé depuis 1982. Si ses principes ne sont plus les mêmes, c'est d'abord parce que le pouvoir de rédiger a été attribué à de nouveaux acteurs. Ce transfert a des impacts directs sur le contenu des programmes et sur le rôle attribué à l'histoire dans la formation des citoyens.

La rupture survient à deux titres. D'une part, et malgré les dénégations sincères de ses promoteurs, cette réforme confère à l'histoire un rôle essentiellement prescriptif, par lequel le récit du passé devient prétexte à l'édiction de normes univoques de conduite et de pensée. D'autre part, et par voie de conséquence, la valeur civique de l'histoire racontée ne tient plus au spectacle d'une logique réellement intrinsèque à la discipline historique, mais repose au contraire sur la dislocation de la pensée historique au profit d'une instrumentalisation de ses contenus. Cette rupture n'est pas difficile à cerner dès lors que l'on compare avec attention le programme de 1982 avec celui de 2007.

Le programme de 1982 offre un réel intérêt car il cherche à répondre aux préoccupations éducatives des enseignants de terrain tout en respectant l'intégrité de la discipline historique. À cette fin, le programme comprend effectivement des concepts proprement pédagogiques : ces concepts, cependant, s'y veulent explicitement subsumés dans les exigences de la discipline historique, plutôt que le contraire.

Ainsi, la trame du cours, divisé en périodes chronologiques et en sous-thèmes, comporte déjà le concept d'objets dits « transversaux ». À l'époque, cependant, le concept désigne des dimensions internes de l'historiographie, comme par exemple « l'industrialisation » ou « la Conquête ». Ces objets doivent surtout offrir des occasions de synthèse thématique, en s'interrogeant par exemple sur « les impacts sociaux de l'industrialisation ». Ces habiletés-synthèses restent donc ancrées dans leur objet : « synthétiser » ne signifie jamais la réalisation abstraite d'une synthèse générique mais toujours l'aptitude à synthétiser,

disons, la Conquête. Le programme connaît aussi la notion d'« habileté » au sens d'une performance considérée pour elle-même. Cependant, il ne la détache jamais vraiment des conditions intrinsèques de la pratique de l'histoire. Ainsi, les aptitudes à, par exemple, situer un fait dans l'espace-temps ou à préciser des chaînes causales, n'ont jamais pour but d'établir un rapport immédiat au présent : la relation au présent se limite au développement, collatéral, d'« une aptitude à s'interroger », réflexivement, sur la société. À ce titre, ces habiletés ne s'imposent jamais comme la finalité du cours, qui demeure l'imprégnation d'un contenu historique : les habiletés sont considérées comme des préalables et ne sont pas évaluées pour elles-mêmes. Il est important de noter qu'il s'agit là d'un choix conscient des rédacteurs, qui rejettent les suggestions des conseillers pédagogiques du MÉQ : là où ces conseillers souhaitent faire des habiletés des objectifs d'apprentissage *per se*, les rédacteurs choisissent explicitement de ne pas évaluer ces compétences jugées « trop complexes et difficiles à évaluer objectivement²⁵ ». Le programme demeure en cela fidèle au mot qu'avait tenu Deshaies en 1970, à ce même sujet, dans une lettre circulaire aux directions d'écoles : « De toute façon, ce qu'il importe d'enseigner, c'est l'histoire²⁶ ».

C'est donc en complète rupture avec ce qui précède que, dans le projet soumis en juin 2006, les nouveaux rédacteurs proposent une nouvelle et ostensible hiérarchisation entre contenus disciplinaires et compétences transversales, où les compétences deviennent les seuls véritables objectifs d'apprentissage. Le document précise ainsi que les cours d'histoire, qui « servent d'ancrage au développement des compétences », font office d'« occasion » pour apprendre des concepts plus

25. MÉQ, DFGL, *Définition du domaine. Histoire du Québec et du Canada*, Québec, MÉQ, 1987, p. 11-12.

26. Une lettre insistant justement sur la « liberté pédagogique » des enseignants, que ne devraient borner que les « contraintes inévitables de la science historique », MÉQ, DGES, *Aux commissaires et aux syndics d'écoles*, 13 novembre 1970, Québec, MÉQ, 2 p.

généraux et s'intéresser au présent²⁷. Cette opposition explicite entre concepts transversaux et contenu disciplinaire traverse les pages du programme provisoire de 2006. Les explications aux usagers rappellent à satiété que le but réel de l'enseignement demeure l'apprentissage de « concepts », au service desquels les éléments de contenu factuels « utilisés » font office de « repères » dont l'élève sera ultérieurement appelé à se défaire : à aucun moment leur « exploitation en classe » ne doit faire oublier qu'ils « ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude... spécifiques²⁸ ».

Cette histoire-outil a peu à voir, malgré les prétentions du programme, avec un moment réflexif né de la prise de distance qu'induirait la gratuité disciplinaire. Elle est plutôt prescriptive, en ce qu'elle donne au passé une signification univoque et immédiatement normative. Cette exigence d'immédiateté tient à ce que plusieurs des objectifs du programme relèvent de la compétence la plus éloignée de l'histoire, soit l'éducation à la citoyenneté. Or cette éducation citoyenne n'est pas réflexive mais directive, et fermement dirigée : pour les rédacteurs du programme, il semble ainsi évident que l'histoire doit mener l'élève à intégrer les « principes [d']une société démocratique » et à « considérer l'apport d'institutions publiques²⁹ ». Dans la première version du programme, l'histoire des idées politiques au Canada devrait amener l'élève de 4^e secondaire à « ré[al]is[er] que différents courants de pensée peuvent coexister dans une dynamique... non conflictuelle³⁰ ». La version révisée, censée aplanir l'équivoque nationaliste que soulevait ce genre d'énoncés, colle mieux à une certaine rectitude politique mais reste tout aussi directive en se donnant par exemple pour mission de convaincre l'élève qu'il a « un rôle à jouer dans la préservation

des richesses culturelles menacées par la standardisation³¹ ». Dans tous les cas, il s'agit moins d'offrir à l'adolescent l'occasion d'une prise de distance que de le garder le nez collé sur la norme défendue par une histoire univoque.

La vertu réflexive que Dumont et les rédacteurs de 1982 trouvaient à l'histoire tenait à des choses que le programme de 2006 offre bien peu. Le souci de l'événement, censé atténuer la rigidité des explications préconçues, n'y tient guère de place. La distance historique qui, en séparant le passé du présent, ouvrirait un peu d'espace à la conscience, est aussi évacuée. Au contraire, le rôle directif que s'attribue le programme exige de l'élève qu'il envisage l'histoire en « se référant au présent ». En 3^e secondaire, chaque ère chronologique est ainsi associée à « une réalité sociale du présent³² » : dans une mouture préliminaire du programme, la période 1760-1850 avait par exemple pour fonction d'amener les élèves « à se poser des questions sur la vie démocratique aujourd'hui au Québec », pour « prendre conscience que la démocratie leur confère aujourd'hui des droits mais aussi des responsabilités³³ ». Ici, la pertinence réelle de l'histoire ne tient donc pas à une quelconque distance, mais bien à une radicale immédiateté au service des leçons citoyennes et des « concepts » qui la desservent. Censés rendre l'histoire immédiatement opératoire, ces concepts sont intemporels par nécessité, jusqu'à l'anachronisme : dans le programme actuel, l'élève apprendra l'histoire linéaire, évolutionniste, d'un « continuum » où les valeurs démocratiques « se sont actualisées dans les droits du citoyen³⁴ », où le concept de « développement économique » s'applique de façon continue du paléolithique à aujourd'hui, où quatre siècles de peuplement « devraient l'amener à chercher comment concilier la diversité des identités³⁵ ».

27. MÈQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, MÈQ novembre 2006, p. 5.

28. *Ibid.*, p. 33.

29. *Ibid.*, p. 5.

30. MÈQ, *Document de travail. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, MÈQ avril 2006, p. 36.

31. MÈQ, *Programme de formation de l'école québécoise, op. cit.*, p. 75.

32. *Ibid.*, p. 15, 31, 101-102. Mecs italiens.

33. MÈQ, *Document de travail. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, MÈQ juin 2006, p. 68.

34. MÈQ, *Programme de formation de l'école québécoise... op. cit.*, p. 22.

35. *Ibid.*, p. 67.

et où l'histoire de la culture depuis la Nouvelle-France s'aborde sous l'angle du « patrimoine » en se demandant « quelle gestion en faire³⁶ ». Ce présentisme, ce refus de l'altérité du passé, loin d'engager au retour réflexif, valorise plutôt l'apercu programmé de ce qu'il y a de directif dans un tel récit.

Un non-débat d'experts

Le programme de 2006 est ainsi en rupture avec celui de 1982. L'apport de l'histoire à la formation du citoyen s'y présente de manière différente et suppose une autre épistémologie de l'histoire — ou plus simplement une histoire appauvrie, prescriptive, moraliste, présentiste, évolutionniste jusqu'à l'anachronisme. Cela est attribuable tant à sa dépendance neuve envers l'enseignement civique qu'au dédain étudié des rédacteurs pour les « faits » et les « événements » auxquels on ne trouve plus de sens que péjoratif ou instrumental. Un récit si desséché à peu à voir avec le rêve de Dumont, et de bien d'autres qui trouvent le potentiel réflexif de l'histoire dans sa propre autonomie intellectuelle et dans sa sensibilité à l'évènement.

Cela a été dit. Dès mai 2006, Denis Vaucouis écrit que « le ministère de l'Éducation fait fausse route en associant histoire et éducation à la citoyenneté » et que « l'histoire doit être enseignée pour ses mérites propres³⁷ ». Sur plusieurs tribunes, des historiens réputés comme Jean-Paul Bernard, Jean-Marie Fecteau, Danielle Nepveu et Martin Pâquet critiquent une histoire téléologique, instrumentalisée, dédaigneuse de l'évènement, en s'inquiétant de la subordination du récit à la formation civique³⁸. Quatre professeurs du département

d'histoire de l'Université de Sherbrooke, tous impliqués dans la formation des enseignants du secondaire, relèvent la minceur et l'imprécision des concepts « historiques » censés camper le programme³⁹ — les classes sociales, par exemple, n'y semblent pas des « réalités sociales » à « interroger ».

Du printemps 2006 à l'automne 2007, ces critiques mettent en débat les propositions fortes des rédacteurs du programme. Quelle est la finalité de l'école? Comment l'histoire forme-t-elle un citoyen « réflexif »? À quelles conditions le savoir demeure-t-il un savoir? Pour la première fois, elles invitent les promoteurs du nouveau pédagogique à défendre sur une large tribune leurs positions sur des questions que les États généraux sur l'éducation eux-mêmes avaient escamotées.

Le débat de fond n'a pourtant pas lieu. Aux questions posées, personne ne répond vraiment. Les défenseurs du programme éludent la conversation : la pédagogie moderne, écrivent-ils en substance, a résolu ces problèmes, il n'y a pas lieu d'y revenir, et si des malentendus persistent, c'est simplement que l'expertise pertinente est inégalement partagée. Pour le didacticien Christian Laville, les détracteurs du programme s'enferment dans une vision désuète de l'enseignement, déconcertés, déçus dans leur attente d'« un programme-catalogue », « comme les programmes d'avant la Révolution tranquille⁴⁰ ». Pour un autre didacticien, Luc Guay, les critiques souffrent d'« une méconnaissance de la nature et des finalités de l'histoire et de son enseignement [et] par conséquent, ils n'ont pas pu "lire" professionnellement ce

36. *Ibid.*, p. 74.

37. Denis Vaucouis, « Les mérites de l'histoire », *Le Devoir*, 4 mai 2006, p. A-6.

38. Christian Rioux, « Une génération d'amnésiques. Abandonner l'approche chronologique est une erreur, soutient l'historien français Alain Corbin », *Le Devoir*, 25 mai 2006, p. A-1; Louise Brassard, « Réforme de l'enseignement de l'histoire. Une enseignante de Gérald-Godin bien au fait », *Cités Nouvelles* [Dollard-des-Ormeaux], 4 juin 2006, p. 8; Daphnée Dion-Viens, « Le nouveau programme d'histoire toujours controversé », *Le Soleil*, 16 juin 2006, p. 11;

Denise Angers, Jacques Beauchemin, Éric Bédard et Jean-Paul Bernard, « Le programme d'histoire au secondaire. Une nouvelle version à recentrer », *Le Devoir*, 28 septembre 2006, p. A-7; Geneviève Bouchard, « Revu et amélioré, mais... Le nouveau programme d'histoire au secondaire ne fait pas l'unanimité », *Le Soleil*, 14 novembre 2006, p. 4; Violaine Ballivy, « Réforme scolaire. On demande un moratoire », *La Presse*, 22 novembre 2007, p. A-14.

39. Guy Laperrrière, Léon Robichaud, Peter Southam et Gilles Vandal, « Nouvelle mouure du programme d'histoire au secondaire. Du programme à l'enseignant », *Le Devoir*, 25 août 2006, p. A-9.

40. Christian Laville, « Un cours d'histoire pour notre époque », *Le Devoir*, 2 mai 2006, p. A-7.

nouveau programme»; tout au plus leur reconnaît-il, non sans condescendance, «le mérite de favoriser un débat qui devrait... mieux faire comprendre le programme parce qu'il sera dorénavant lu de façon plus intéressée⁴¹». Revenant sur le souci de l'événement manifesté par le public, un fonctionnaire proche du dossier n'y voit que méconnaissance émotive et décrit les modifications de juin 2006 comme un expédient cosmétique: «Le but d'un programme n'est pas d'énumérer tous les faits historiques... Mais on a compris que ça rassure les gens⁴²».

On cherche en vain les réponses d'une autre tenue. Ces stratégies d'évitement, ce refus de prendre la critique au sérieux en dir long sur l'attitude qui prévaut chez les experts en didactique... Y compris ceux qui se disent préoccupés par la formation de citoyens aptes au débat. Ces stratégies prennent, au fil des mois, trois formes précises.

D'une part, parce que certaines critiques sont d'inspiration nationaliste, les promoteurs du programme réduisent l'opposition à une caricature «nationaliste» et propagandiste, en des termes souvent méprisants. Michèle Dagenais et Christian Laville assimilent ainsi les détracteurs du programme (y compris la chroniqueuse Lyliane Gagnon) à une frange de «nationalistes traditionnels» agrippée à une vulgate souverainiste «figée» et ethnociste⁴³. Luc Guay suspecte les opposants «d'enfermement idéologique», tandis que le didacticien Jean-François Cardin décrit l'inquiétude nationaliste comme «le cœur et le point faible du discours d'opposition» et une source particulière de déraison⁴⁴. Il y a là, outre que la critique nationaliste correspond mal à cette caricature, un rétrécissement du débat

qui omet la variété et le sérieux d'un large éventail de critiques. En décrivant l'opposition comme l'œuvre de propagandistes nationalistes, les défenseurs du programme s'autorisent aussi à se dire opposés à toute forme d'histoire prescriptive, comme si le nouveau programme offrirait lui-même un récit ouvert et non directif⁴⁵.

Il y a d'autres manières d'éluider le débat. Certains, comme le didacticien Jean-Claude Richard, nient tout simplement que l'approche par compétence et l'éducation à la citoyenneté aient quelque impact sur le contenu de la matière enseignée. La réforme se limiterait à l'introduction de méthodes de pédagogie active, auxquelles l'opposition ne paraît que plus rigide, voire hystérique⁴⁶. Ce point de vue renie toutefois les paroles des artisans de la réforme eux-mêmes: ceux-ci, avant le printemps 2006, revendiquaient en fait ouvertement le caractère copernicien de la révolution à venir, et tout particulièrement l'impact attendu de l'approche par compétence sur la finalité et le contenu des savoirs disciplinaires⁴⁷. D'autres didacticiens assument mieux la visée prescriptive du nouveau programme. Luc Guay

foutle des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, janvier 2007, p. 67-85; p. 68 et 76.

45. Ainsi Dagenais et Laville, s'adressant à leurs confrères historiens en pourfendant une volonté nationaliste de contrôle partisan des esprits: «De là découle l'opposition à l'idée d'offrir aux élèves un enseignement de l'histoire dont le sens n'est pas donné *a priori*... Au contraire, pour les opposants à la réforme, la matière doit être préconstruite...». Michèle Dagenais et Christian Laville, «Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale"», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, n° 4, printemps 2007, p. 517-550; p. 547. Et plus tard: «ce contre quoi nous sommes, c'est l'emploi de l'enseignement de l'histoire aux fins d'embriquer les consciences, pour quelque cause que ce soit». Michèle Dagenais et Christian Laville, «Un coup d'épée dans l'eau», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, n° 2, 2007, p. 271-279; p. 279. Michel Seymour a relevé les limites de ces prétentions, «L'impossible neutralité face à l'histoire. Remarques sur les documents de travail du MFCQ "Histoire et éducation à la citoyenneté" (Secondaire III et IV)», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, janvier 2007, p. 19-37.

46. Jean-Claude Richard, «"Allez remplir ces cruches". L'enseignement, l'apprentissage et la réforme», *Traces*, vol. 44, n° 1, hiver 2006, p. 8-11; voir aussi: Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 74-75.

47. Outre les pages qui précèdent, voir Julien Prud'homme, *op. cit.*, p. 199.

41. Luc Guay, «Quelle histoire!», *Le Devoir*, 2 septembre 2006, p. B-5.

42. Propos rapportés par Sophie Doucet, «Je me souviens... de quoi?», *Matinales*, vol. 32, n° 13, automne 2007, p. 20.

43. Michèle Dagenais et Christian Laville, «Histoire: autopsie d'une occasion manquée», *Le Devoir*, 16 novembre 2006, p. A-8. Le texte de Lyliane Gagnon évoqué par les auteurs est la chronique intitulée «L'histoire pour les nuls», *La Presse*, 29 avril 2006, p. A-26.

44. Luc Guay, *op. cit.*; Jean-François Cardin, «L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit»: quelques commentaires d'un didacticien dans la

admettre sans mal qu'« on n'apprend pas l'histoire pour contempler le passé mais bien pour s'en servir afin de mieux saisir le présent », et plus précisément pour étoffer « ce rapport entre les humains à vouloir vivre ensemble⁴⁸ » ; Christian Laville avance que toutes les histoires ont une portée prescriptive et que le nouveau programme ne serait qu'exempt d'« hypocrisie⁴⁹ ». Chez ces auteurs, une histoire directive semble indépassable. Laville et Dagenais, ayant raillé l'ambition « déterministe » des nationalistes, consentent avec sérénité à ce qu'une visée dite civique « 'instrumentalisée' » l'histoire : « qui penserait que l'école n'est pas un instrument d'intégration sociale ? » avancent-ils avec justesse, mais sans admettre que la manière d'y arriver puisse donner matière à débat.

Enfin, une fois la polémique lancée, peu admettent que le nouveau programme soit en réelle rupture avec l'ancien. Après avril 2006, les promoteurs de la réforme cherchent plutôt à apaiser le débat en affirmant désormais la continuité qui relie la réforme aux programmes antérieurs, suggérant du coup que ses principes ont été entérinés il y a longtemps et ne modifient pas l'ordre établi. Parce que le programme d'histoire de 1982 se trouve une finalité civique et ne repose finalement pas sur un encyclopédisme ni ais, des didacticiens avancent que tout s'y trouverait déjà et que, pour qui sait lire, la réforme actuelle « est simple et moins "neuve" qu'on semble le croire⁵⁰ ». Jean-François Cardin juge « tout à fait hallucinant⁵¹ » que l'on puisse voir une rupture sur le plan du contenu entre les programmes de 1982 et de 2006. Interrogés, Jocelyn Létourneau et Christian Laville assimilent le changement de programme à une simple mise à jour des contenus : selon Laville, à suivre la logique des oppo-

sants, « on en serait encore aux saints martyrs et aux méchants Iroquois⁵² ! » La continuité revendiquée remonte parfois jusqu'au Rapport Parent : selon Jean-François Cardin, « on a souvent présenté le projet de programme [comme] une rupture avec le passé [...] Or, rien n'est plus faux, tant au plan de l'approche par compétences qu'au plan de l'éducation citoyenne [...] les auteurs du Rapport Parent invitaient déjà à un renouvellement de la didactique dans le sens prôné par le projet de programme⁵³ ».

C'est à se demander en quoi une réforme était nécessaire. En fait, ces déclarations reposent sur des généralités repêchées hors contexte. S'il va de soi que le Rapport Parent, comme le programme d'histoire de 1982 et à peu près tous les documents pédagogiques des cinquante dernières années, évoque d'une manière ou d'une autre la distinction entre savoir et savoir-faire, préconise l'emploi d'une pédagogie active et défend l'intérêt civique de l'histoire, il reste que l'on ne peut en déduire des filiations spontanées sans évaluer précisément la signification et le poids relatif de chaque terme dans la logique des textes. Les pages qui précèdent ont bien montré, j'espère, la rupture, d'ailleurs assumée, entre les programmes de 1982 et de 2006. Le Rapport Parent est lui aussi étranger aux charpentes de l'actuelle réforme. Cela se vérifie des liens entre histoire et éducation à la citoyenneté : quand les commissaires condamnaient en termes vifs tout usage directif de l'histoire, ils y incluaient nommément la prédication dite civique (« le but de l'enseignement de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation *civique*,

48. Luc Guay, *op. cit.*

49. Christian Laville, « Un cours d'histoire pour notre époque », *op. cit.*

50. Jean-Claude Richard, « Pauvre réforme », *Traces*, vol. 45, n° 3, printemps 2007, p. 22-26 ; p. 22 ; Daniel Moreau, « Y a-t-il (enfin) un didacticien dans la salle ? », *Traces*, vol. 45, n° 1, hiver 2007, p. 17.

51. Jean-François Cardin, « Les programmes d'histoire nationale : une mise au point », *Le Devoir*, 29 avril 2006, p. B-5.

52. Cité par Sophie Doucet, *op. cit.* Parce que la relation entre histoire et citoyenneté remonte au XIX^e siècle et que les rédacteurs de 1982 n'omettent pas les habiletés, Dagenais et Laville estiment eux aussi, mais sur un ton plus posé, que les programmes de la réforme « procèdent du même esprit » que ceux qui précèdent, se soustrayant du fait même à la discussion, *op. cit.*, p. 542.

53. Jean-François Cardin, « "L'œuvre de destruction..." », *op. cit.*, p. 72. D'autres didacticiens emploient le même genre d'entrébaillage pour minimiser la nouveauté des modifications apportées à la formation des maîtres dans les années 1990. Voir : Julien Prud'homme, *op. cit.*, p. 202-206.

patriotique ou religieuse⁵⁴»). Cela est vrai aussi de la hiérarchie entre savoir disciplinaire et compétences cognitives : dans le Rapport Parent, c'est la formation disciplinaire qui garantit une saine attitude intellectuelle « nécessaire à tous les maîtres, surtout s'ils enseignent selon les méthodes actives⁵⁵ ». Le refus d'opposer connaissance et compétence y est en fait plus convaincant que dans les tardives dénégations des promoteurs du nouveau programme.

Nier que les nouveaux programmes rompent avec les consensus antérieurs ; nier que les nouvelles finalités du cours d'histoire puissent en modifier le contenu ; nier que ces choix puissent s'arrêter des critiques intelligentes et variées : ces dénis obstinés peuvent surprendre, venant d'experts dont plusieurs ont pourtant construit leur carrière en problématisant avec attention l'enseignement du passé. La possibilité même que des citoyens adhérant aux vertus d'une histoire ouverte et de la participation citoyenne aient pu formuler des critiques légitimes n'a pas semblé les effleurer, malgré des remarques précises sur le caractère directif du programme et la minceur de son armature épistémologique. Qu'y lire, sinon la certitude que les finalités de l'école et les préalables à la culture civique ne peuvent se discuter hors des scénarios d'experts, ou à tout le moins de leurs paradigmes et de leurs vocabulaires ?

Conclusion

Une constatante à la fois de l'épistémologie et de la posture éthique de Dumont tient à ce qu'« une société [...] avant d'être une chose, est un débat⁵⁶ ». Si le conflit perpétuel des paroles doit être assimilé à une situation de crise, c'est qu'alors la crise

54. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 2, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, t. 1, Les structures et les niveaux de l'enseignement, 1964, par. 847. Mes italiques.

55. *Ibid.*, par. 394. C'est en partie cette « nécessité de la spécialisation » qui justifie le passage de la formation des maîtres à l'université, par. 397.

56. Fernand Dumont, *Les idéologies*, Paris, Presses universitaires de France, 1974, p. 158.

est l'état normal des sociétés : c'est ce qui fait de la sociologie « une science des conflits⁵⁷ », et du rêve d'une « unanimité des valeurs » un « projet sans cesse compromis⁵⁸ ».

À quoi tient des lors la finalité intégratrice de l'école ? À fournir des « lieux communs », certes, mais des lieux où se mettre à distance des travaux et des jours, et d'où émergeront des consciences, non pas convergentes, mais soumises à des étonnements partagés. Même si elle n'offre aucune garantie, une « histoire pour l'histoire » assumera mieux cette mission qu'une histoire directive et présentiste, qui ramènera perpétuellement l'élève aux injonctions d'autrui. C'est en respectant le fossé qui sépare le passé du présent, et par son attention à l'événement et à des causes et des conséquences révolues, que l'histoire aide à penser autrement et « suppose toujours une contestation au moins sourde [...] au sein de la plus vaste culture⁵⁹ ».

L'histoire et l'enseignement en général sont aussi en soi des lieux de débats, qui ne concernent pas que les enfants mais aussi « la société tout entière⁶⁰ ». Dans une société ouverte, les multiples faces de l'enseignement inspirent de manière obligée « un incessant débat où la civilisation se trouve en perpétuel jugement⁶¹ ». Il n'est que normal d'y voir « un phénomène permanent et essentiel⁶² », du moins pour qui espère en une démocratie où l'on ne discute pas que de l'accessoire. Peut-être devrait-on attendre des promoteurs d'un enseignement renoué, civique justement, qu'ils incarnent eux-mêmes cette ouverture éthique dans leurs interventions publiques.

57. *Ibid.*

58. Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1994 [1968], p. 25-26.

59. Fernand Dumont, « Enseignement, éducation et crise de civilisation », *op. cit.*, p. 36.

60. Fernand Dumont, « La fonction sociale de la science historique », *op. cit.*, p. 61.

61. Fernand Dumont, « Enseignement, éducation et crise de civilisation », *op. cit.*, p. 36.

62. *Ibid.*

Trop bref, le récit des transformations des programmes d'histoire nationale depuis 1963 rend assez nettes les ruptures qu'entraîne l'adoption des nouveaux programmes, et le refus de leurs promoteurs d'en rendre compte. Ces dénis d'experts ne sont pas isolés et chacun en trouvera d'autres occurrences, à l'école ou ailleurs⁶³.

Les situations de ce type sont innombrables et les enjeux, souvent énormes. La sociologie de Dumont a-t-elle quelque chose à offrir ? Ses textes plus largement diffusés, ses essais des années 1990, invitent assurément à la vigilance. C'est qu'ils sont les fruits d'un arbre autrement plus considérable, de cette théorie dumontienne de la culture des années 1960 et 1970, inextricable de toute une épistémologie des sciences de l'homme, mais aussi d'une morale, qui forment toutes ensemble une étonnante pédagogie de ce que parler veut dire.

63. Au moment d'écrire ces lignes, par exemple, des officines ont entrepris, par l'écriture de textes réglementaires, d'insensifier la médicalisation des diffcultés scolaires des enfants ; il a fallu un front commun de tous les acteurs de l'éducation et une dépense d'énergie peu commune simplement pour entreouvrir la discussion aux principaux intéressés, avec un succès final encore incertain Voir : Julien Prud'homme, « Médicaliser l'école : le risque existe bel et bien », *Le Devoir*, 12 décembre 2011, p. A-7, et « Professionnaliser le secteur de la santé », *Le Devoir*, 28 mars 2009, p. C-5.