



DEBATES

ANALYSE DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC AU 2^E CYCLE DU SECONDAIRE : LE RÔLE DE LA CONSULTATION PUBLIQUE ET LES CHANGEMENTS PAR RAPPORT AU PROGRAMME ACTUEL

El análisis de la historia de Quebec en segundo ciclo de secundaria: el papel de la consulta pública y los cambios en comparación con el programa actual

Analysis of Quebec History Curriculum at Secondary Level, cycle 2: The Role of the Public Consultation and the Changes Compared to the Current Program

CATINCA ADRIANA STAN¹

Université Laval. Québec, Canada

catinca-adriana.stan@dgpc.ulaval.ca

Recibido: 11.03.2015 / Aceptado: 27.07.2015

Résumé. Cet article s'inscrit dans le débat entourant l'enseignement de l'histoire au Québec. Il analyse l'écart entre le rapport ministériel rédigé à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire et les propos de ceux qui ont déposé et publié des avis. Nous avons analysé 18 avis et tiré la conclusion que la plupart des intervenants souhaitaient une approche thématique de l'histoire et le maintien des trois compétences disciplinaires, en soulignant les liens indissociables entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Ces conclusions réfutent celles auxquelles le comité formé par Jacques Beauchemin et Nadia Fahmy-Eid est arrivé.

Mots-clés: programme d'histoire, consultation publique, compétences disciplinaires, enseignement de l'histoire, pensée critique.

Resumen. Este artículo es parte del debate en torno a la enseñanza de la historia en Quebec. Se analiza la brecha entre el informe que el departamento preparó tras una consulta sobre la enseñanza de la historia y las propuestas de los que presentaron y publicaron opiniones. Se analizaron 18 opiniones y llegamos a la conclusión de que la mayoría de los oradores querían un enfoque temático a la historia y el mantenimiento de las tres competencias específicas de las materias, destacando los vínculos inextricables entre la historia y la educación para la ciudadanía. Estos resultados refutan los resultados del comité formado por Jacques Beauchemin y Nadia Fahmy-Eid.

Palabras clave: programa de historia, consulta pública, habilidades disciplinarias, enseñanza de la historia, el pensamiento crítico.

Abstract. This article is concerned with part of a debate concerning the teaching of History in Quebec. It analyses the gap between a ministerial report produced after public consultation regarding the teaching of History and the actual discourse of the participants as well as published opinions. 18 reviews were analyzed resulting in the conclusion that most speakers wanted a thematic approach to History and the maintaining of the existing three disciplinary competencies highlighting the inextricable links between History and Citizenship education. These findings dispute the conclusions of the committee chaired by Jacques Beauchemin and Nadia Fahmy-Eid.

Keywords: history program, public consultation, disciplinary skills, teaching history, critical thinking.

CONTEXTE

Le Québec a une longue tradition de débats qui entourent l'enseignement de l'histoire. Depuis les années 1960, les programmes s'efforcent de développer l'autonomie des élèves et de les préparer à la vie de citoyens. Le programme d'histoire actuel, adopté en 2006-2007, est construit autour de trois compétences disciplinaires. La première vise à amener les élèves à se poser des questions sur l'impact des événements passés sur le présent. La deuxième a le rôle de permettre aux élèves d'interpréter ces événements en déployant une méthodologie spécifique. La troisième compétence incite les élèves à intégrer ces réflexions sur l'histoire dans la vie active.

Le programme a fait l'objet d'un débat public en 2006, dont plusieurs acteurs sociaux, notamment des historiens et des didacticiens de l'histoire, ont dénoncé ou ont défendu le programme quant à la négligence de l'histoire politique et à la place trop grande accordée au raisonnement historique et à l'éducation à la citoyenneté. En 2013, dans un contexte politique marqué par la prise du pouvoir d'un parti nationaliste, le Parti Québécois, le ministre a créé un comité chargé de mener une consultation publique et de rédiger ensuite un rapport, qui sert de base pour l'écriture du nouveau programme, prévu à être mis à l'essai en septembre 2015. En octobre 2014, le ministre dévoile une variante provisoire du programme d'histoire nationale, axée sur deux compétences et répartie sur deux ans, selon une approche chronologique.

Le présent article se décline en trois parties. Dans un premier temps, nous analysons le rapport final du comité. Dans un deuxième temps, nous tentons de démontrer que les propos des intervenants, parfois décontextualisés, parfois détournés de leur sens initial, divergent (voire contredisent) de ce que les auteurs du document « Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire » (MÉLS, 2014) ont retenu de la consultation. Notre analyse comporte toutefois une limite importante : nous n'avons recensé qu'un quart des avis déposés, puisque nous n'avons pas eu accès à la totalité des documents, mais seulement à ceux publiés en ligne par leurs divers auteurs. La partie finale de cet article rend compte des principaux changements contenus dans le nouveau programme d'histoire.

LA MINCEUR DES ETUDES SUR L'APPROCHE PAR COMPETENCES : UNE FAUSSE IDEE PROMUE DANS LE RAPPORT

Le rapport soutient que l'approche par compétences, telle que proposée dans le programme actuel, oppose *de facto* compétences et connaissances, dans une bataille à la fin de laquelle les contenus factuels sont vaincus par des « repères » et des « concepts » non ancrés dans l'histoire nationale. Les auteurs du rapport affirment que les recherches concernant l'approche par compétences en histoire ne sont pas « solides et univoques » MÉLS, p. 8). Examinons de près les trois premiers articles cités dans le document.

Le premier article, signé par Martineau (2007), présente une synthèse en onze points d'une recherche menée aux États-Unis, qui explique pourquoi les enseignants utilisent rarement l'approche par problèmes. Alors que le programme actuel était mis en place dans les écoles, l'auteur invitait à une réflexion. De cet article, le rapport ne cite que le dernier point, qui signale que la recherche n'indique pas clairement la supériorité de cette approche associée aux sciences humaines. Les dix autres points, de même que l'introduction de l'article qui oriente le lecteur en soutenant que ce sont plutôt des facteurs contextuels qui empêchent les enseignants étatsuniens d'enseigner selon cette approche, dont l'auteur ne remet en cause ni la pertinence ni la valeur, ne sont pas pris en considération par le rapport. À titre d'exemple, le point 4 soutient qu'une : « [...] centration obsessionnelle sur le contenu exclut donc pratiquement l'approche par problèmes » (Martineau, 2007, p. 8).

Les deux autres articles, le premier signé par Lefrançois (2004) et le deuxième par Bouvier et Éthier (2007), sont cités pour illustrer « la minceur des études portant sur l'arrimage de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté » (p. 9). Ce qui étonne quant à l'article de Lefrançois (2004) est qu'il ne traite pas de l'histoire, mais de la citoyenneté en général. En fait, l'auteur affirme qu'une définition de la citoyenneté s'impose, avant d'étudier comment elle pourra être valorisée à l'école, afin de séparer les eaux entre ce qui peut être enseigné en famille comme normes de comportement, et ce qui peut être fait par l'école en tant qu'institution qui développe l'intelligence et l'esprit critique des élèves.

La troisième référence que nous examinons ici mérite difficilement d'être qualifiée de « scientifique ». Le texte s'apparente davantage à une introduction de demande de subvention, annonçant une recherche et non ses résultats:

Cet article a pour but de présenter les grandes lignes d'une recherche amorcée au cours de l'année scolaire 2005-2006 sur les façons de procéder et le niveau de succès avec lesquels s'arriment les concepts et les savoirs relatifs à l'histoire et ceux s'alliant à l'éducation à la citoyenneté dans des classes de première année du secondaire. À partir de l'automne 2006, la recherche s'étend à la clientèle de deuxième secondaire. Le milieu cible pour ce faire est pour l'instant circonscrit à la clientèle scolaire polyvalente d'une petite ville d'une zone excentrée de l'Outaouais, de même qu'aux enseignantes et enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté de ce milieu (Bouvier et Éthier, 2007, p. 1).

Sa structure, son cadre théorique, sa méthodologie, etc., de même que l'absence de section sur les résultats de recherche et une brève conclusion, nous laissent croire que l'article est écrit avant d'analyser les données et donc qu'il n'a pas de validité empirique.

L'analyse de ces trois premiers articles fait douter de l'intention du rapport de démontrer scientifiquement que l'approche par problèmes n'est pas pertinente. Le choix des écrits scientifiques, ainsi que des citations cachant une forme de détournement de sens, peuvent en effet laisser croire que cette approche est remise en question par la plupart des chercheurs. Pour contrebalancer cette impression, nous proposons quelques écrits scientifiques qui démontrent, pour le moins, qu'il y a de la recherche en didactique de l'histoire.

L'article « Du faux débat entre les compétences et les connaissances » (Éthier et Dalongeville, 2005) explique clairement les visées de l'actuel programme, le sens des compétences, la pertinence des angles d'entrée, etc., au moment où le programme de 1982 allait être changé. Les auteurs montrent le lien indissoluble entre les connaissances et les compétences :

[E]n somme, que les enseignants se rassurent : aussi bien en histoire qu'en géographie et probablement ailleurs, il faut enseigner des savoirs de haut niveau, car il est impossible de construire des compétences à vide, sans des contenus sur lesquels travailler. En fait, plus les exigences seront élevées en termes de compétences et plus importante sera la quantité de savoirs à transmettre, effectivement appris et véritablement maîtrisés par les élèves (p. 2).

De même, les auteurs attirent l'attention sur le fait que ce n'est pas l'acquisition de connaissances qui est remise en question, mais plutôt une triple illusion : illusion d'une

transmission directe dans laquelle les élèves n'auraient qu'à écouter, alors que tout savoir est construit par la personne qui apprend, même s'il prend sa source dans la collecte d'une information émise oralement par un maître ; illusion d'un apprentissage spontané des habiletés et attitudes intellectuelles, alors qu'autre chose est enseigné ; illusion du caractère universel, pérenne, profond et mobilisable de cette mémorisation.

Cette triple illusion n'est pas incontournable car, comme les recherches le démontrent, les élèves peuvent apprendre la pensée historique. À titre d'exemple, Pontecorvo et Girardet (1993) ont amené des élèves entre 8 à 11 ans à se questionner quant au fait que les Huns sont des « bêtes », tels que qualifiés par un historien de l'Antiquité romaine. Les élèves ont dû tenir compte de la validité, de la pertinence et du contexte d'une source, pour ensuite définir les catégories et les concepts, situer les événements, associer ces acteurs et ces événements aux contextes historiques et culturels, etc.

Un autre article que nous analysons ici aborde, *avant la lettre*, la question de l'extension de la trame chronologique, qui représente une modification déjà apportée par le nouveau programme, selon sa première version provisoire. « Faut-il remonter jusqu'à Mathusalem ? » (Éthier, Lefrançois et Demers, 2013), se demandent les auteurs, en démontrant que l'approche chronologique impose un produit, ce qui peut nuire au développement de la pensée historique. En se basant sur des recherches menées aux États-Unis, notamment celles de Barton, Levstik et McCully, les auteurs montrent qu'il serait plus profitable pour les élèves de leur enseigner comment périodiser plutôt que d'enseigner une chronologie pour elle-même. En effet, contrairement à la croyance répandue selon laquelle les élèves sont incapables de faire des opérations intellectuelles plus complexes avant l'âge de 12 ans, des recherches menées sur des élèves plus jeunes qui avaient à placer une série d'images en ordre chronologique démontrent qu'ils réussissent à comparer les photos et à les hiérarchiser les unes par rapport aux autres. Autrement dit, au lieu d'apprendre une chronologie déjà construite, les élèves analysent les images, en interprètent les détails qui peuvent donner des indices temporels et déterminent eux-mêmes lesquelles sont plus anciennes ou plus récentes :

En résumé, pour que les élèves comprennent en profondeur ce que sont les périodes, il faut que l'enseignant leur montre pourquoi et comment « périodiser », notamment lorsqu'ils mènent une enquête signifiante exigeant de mobiliser des savoirs valides, consistants, durables et liés aux attitudes voulues, mais qu'il les laisse aussi « périodiser » ou critiquer des pé-

riodisations, d'abord avec son aide, puis seuls (Éthier, Lefrançois et Demers, 2013, p. 8).

À notre avis, la pensée historique et l'approche chronologique s'inscrivent dans deux façons différentes d'envisager l'histoire : l'histoire comme processus de raisonnement et l'histoire comme produit (Stan, Éthier et Lefrançois, 2014). La pensée historique, mobilisée à répondre à une question portant sur le passé et permettant de débattre l'interprétation proposée par le chercheur, se rapproche de l'histoire savante (Éthier, 2000). L'approche chronologique, liée à un contenu factuel, s'inscrit dans l'histoire scolaire telle qu'envisagée dans le nouveau programme. Mis à part ces deux types d'histoire, il y a l'histoire-fiction, qui « [s]ert à convaincre, à créer une identité, à célébrer » (Éthier, 2000, p. 17). C'est l'histoire comme objet de consommation, une « histoire en miettes » (Morin, 1977, p.13) que les médias diffusent et qui tente de substituer les deux autres types d'histoire. En cela, « [l']histoire savante et la fiction s'opposent par essence » (Éthier, 2000, p.17), tout comme l'histoire et la mémoire (Nora, 1997). Voilà le vrai défi qui se pose, à notre avis, en éducation : comment contrer l'histoire-spectacle, qui abonde en contre-vérités historiques, et non comment séparer l'histoire savante de l'histoire scolaire, par les biais d'une version officielle du passé, institutionnalisée dans le programme et les manuels scolaires.

Un autre article que nous avons choisi se trouve parmi ceux qui sont cités dans le rapport : *Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition* (Gauthier et Simard, 2010). Alors que dans le rapport, cet article est mobilisé pour illustrer que « les postulats constructivistes ne sont recevables qu'à un niveau élevé de généralité » (MELS, 2014, p. 9), il signale au contraire une mauvaise compréhension du constructivisme et du rôle des compétences, ce qui maintient les pratiques de l'enseignant dans le sens commun. Le but principal de l'article est de faire valoir les recherches empiriques en éducation, afin d'outiller l'enseignant et de le rendre capable de choisir les meilleurs moyens d'enseigner en fonction du contenu à faire apprendre. Ainsi, en tant que professionnel, l'enseignant doit tenir compte d'une procédure, d'une méthodologie à suivre, tels les médecins ou les avocats :

[Les] professionnels [...] doivent suivre des protocoles précis, rigoureux et contraignants qui régulent leurs actions. Et si les protocoles sont suivis, c'est bien parce que leur efficacité a été démontrée. Pourquoi n'en serait-il pas ainsi en enseignement, pourquoi tous les moyens seraient-ils en principe équivalents dans leur effet alors qu'un nombre imposant de recherches

empiriques démontrent le contraire ? (Gauthier et Simard, 2010, p. 118).

Nous signalons la ressemblance entre ces propos qui réclament une démarche scientifique de la part de l'enseignant et ceux du mémoire de l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQD-HG, 2013), qui souligne l'importance d'enseigner la méthode historique :

Certes, on ne peut attendre d'élèves de 12 ans, voire de 16 ans, qu'ils repèrent ou établissent des sources, pas plus que l'on n'attend pas d'eux qu'ils résolvent les problèmes scientifiques confiés à des chimistes ou à des physiciens aguerris. Cela va de soi. On peut toutefois affirmer qu'ils n'apprendront pas les principes et méthodes de ces sciences, même à leur mesure, s'ils ne leur sont pas enseignés. Un programme de sciences ne comportant aucune expérience en laboratoire ou n'y recourant que de façon plaquée et accessoire serait, à tout le moins, bancal. Il en va de même de l'histoire : penser comme une ou un historien n'est pas inné ; pour que les élèves apprennent les habiletés intrinsèques de l'histoire, il faut les leur enseigner et les leur faire pratiquer longuement (AQDHG, 2013, p. 4).

À la lumière de cette analyse, il semble que le comité a fait des choix discutables en ce qui concerne les écrits scientifiques cités dans le rapport. Outre les détournements de sens, le rapport semble ignorer des articles importants qui traitent de l'approche par compétences. Dans la section suivante, nous présentons la vision de l'histoire qui se dégage des avis que nous avons consultés. Cette vision ne se retrouve presque pas dans les recommandations du rapport.

L'ECART ENTRE LES MEMOIRES CONSULTÉS ET LE RAPPORT

Le comité d'experts maintient les recommandations initiales exprimées dans le document de consultation *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* (MÉLS, 2013) concernant la trame narrative suivie, l'approche chronologique, la diminution du poids des compétences 1 et 3 – éléments qui, associés à la volonté exprimée de mettre l'accent sur la mémorisation des connaissances historiques, caractérisent une vision transmissive de l'histoire.

Nous avons montré ailleurs (Stan, Éthier et Lefrançois, 2014) que la grande majorité des mémoires disponibles

en ligne se positionnent dans le paradigme constructiviste, qui recèle une série d'éléments susceptibles d'aider l'élève à apprendre tout en comprenant le passé et ses enjeux : l'approche par problèmes, la pensée historique, l'histoire thématique, etc. Dans la section qui suit, nous examinons, autour des cinq points identifiés ci-après, les affirmations et les recommandations des experts faites dans le rapport. Celles-ci sont ensuite comparées avec les suggestions des 18 avis afin de faire ressortir l'écart entre les deux visions sur l'enseignement de l'histoire. Ces points sont : la science historique, la pensée historique, le constructivisme, les compétences et l'éducation à la citoyenneté. À la fin de cette section, nous faisons une synthèse des éléments présents dans les avis, que le rapport a pris en considération.

La science historique

Le rapport signale un écart entre le programme et l'histoire comme discipline qui peut être réduit en utilisant des fils conducteurs et en mettant en contact l'élève avec la discipline historique. Le postulat du comité, qui ne fait l'objet d'aucune documentation basée sur des écrits scientifiques, puisqu'« évident », est le suivant : l'histoire comme produit, comme récit, contient en elle-même des événements qui sont controversés, ce qui permet aux élèves d'interroger le passé, de saisir le clivage entre l'histoire et la mémoire, la pluralité des discours, etc. Bref, « divers épisodes sensibles devraient éveiller l'élève à la nature interprétative de l'histoire » (MÉLS, 2014, p. 35).

Cette vision de l'histoire est tout autre quand on regarde les avis publiés : le caractère scientifique de l'histoire repose sur le processus de raisonnement qui permet de comprendre le passé. Au cœur de ce processus, on trouve la méthode de recherche, l'esprit critique et l'interprétation des preuves (AQDHG, 2013). Le point de départ de la recherche est donné par un questionnement, qui oriente l'analyse et permet de faire ressortir les représentations, les divergences mémorielles et scientifiques, etc. (AQEUS, 2013 ; Boutonnet, 2013). L'histoire doit être comprise et non seulement apprise, car l'histoire elle-même est un construit, issue du temps des historiens et réécrite au fil du temps, selon les critères du présent (GRUS, 2013).

La pensée historique

Selon le rapport, la pensée historique doit être réconciliée avec la narration et avec le cadre national. Toutefois, pour le comité, c'est le récit qui est le point de départ pour des « interrogations véritables » (MÉLS, 2014, p. 23). Le comité s'appuie sur l'avis d'une partie d'intervenants pour qui il est impensable de parler de l'interpréta-

tion sans avoir une base de connaissances, fournie par l'enseignement de manière chronologique.

Outre le cadre national, qui englobe des phénomènes comme les vagues d'immigration et la religion, on lit dans le rapport que des fils conducteurs comme la transformation des classes sociales et les rapports sociaux de sexe devraient faire partie du récit historique. Selon les auteurs du rapport, le récit a une double finalité : décrire la société et amorcer une analyse sur son évolution, sa dynamique, etc. À titre d'exemple, les interprétations divergentes sur la Conquête permettraient à l'élève de mobiliser la pensée historique.

L'opinion des intervenants est pour le moins divergente par rapport à celle exprimée par le comité. La pensée historique est une démarche d'interprétation des faits historiques, basée sur l'analyse des sources primaires (Boutonnet, 2013 ; AQDHG, 2013 ; Stan, 2013). On remarque de prime abord qu'elle n'a aucun rapport avec le récit historique, puisque les élèves sont appelés à créer un récit, à donner un sens au passé tel que dégagé de l'analyse des documents. L'avis de l'Institut d'histoire de l'Amérique française est encore plus tranchant : « il est contraire à l'esprit même de la science historique de postuler, *a priori*, l'existence d'une trame nationale linéaire qui permettrait de dégager un seul sens, voir même une essence, de l'histoire d'une collectivité » (IHAF, 2013, p. 2). De même, la pensée historique aide les élèves à distinguer les faits de l'interprétation (Jedwab et Perrone, 2013).

La plupart des avis consultés (15 sur 18) soulignent la nécessité de se rapporter au présent pour une meilleure mise en perspective du passé. Le présent, que le rapport considère comme dangereux pour les éventuels « présentismes » ou anachronismes, confère tout son sens à la pensée historique, puisqu'il permet aux élèves de se forger une opinion fondée, sans être influencée par une version officielle du passé.

Le concept de « présentisme », tel qu'utilisé dans le rapport, semble signifier l'incapacité de dissocier le présent du passé ou l'habitude de voir le passé à travers les valeurs et les moyens technologiques d'aujourd'hui. Le concept semble avoir été galvaudé, puisque selon Hartog (2003), le présentisme est un régime d'historicité, c'est-à-dire une perception collective du temps caractéristique de la société contemporaine, qui met l'accent sur le présent et non sur le passé (comme dans l'Ancien Régime, avec un accent mis sur l'imitation) ou l'avenir (comme dans la période contemporaine, alors que l'intelligibilité du passé et du présent vient du futur, du progrès, de la

révolution à venir). Le présentisme en tant que régime d'historicité conduit à une appréhension des crises du temps basée sur une représentation humaine du temps, qui articule le passé, le présent et l'avenir. Caractérisé par le culte du patrimoine et de la mémoire collective, le présentisme permet par ailleurs de faire le passage entre « une histoire qui nous divise [...] et une culture qui nous rassemble » (Hartog, 2003, p. 156). N'est-ce pas la recherche de ce consensus mémoriel qui anime les membres du comité à vouloir changer le programme ?

Selon des didacticiens, les élèves doivent agir en historiens, en empruntant leurs méthodes de recherche, en interrogeant les preuves, en développant une attitude critique par rapport aux discours véhiculés dans les médias (AQDHG, 2013 ; Boutonnet, 2013 ; Lefrançois, 2013 ; Yelle, Joly-Lavoie et Poyet, 2013). Les élèves pensent, réfléchissent, se documentent, situent les événements de l'actualité dans une perspective historique - et c'est en cela qu'ils développent leur pensée historique.

Trois des avis que nous avons consultés traitent d'un aspect qui n'est même pas effleuré dans le rapport : les questions socialement vives, les controverses actuelles, les débats, la complexité du présent pouvant être éclairée par une recherche historique (AQDHG, 2013 ; Lefrançois, 2013 ; Stan, 2013). Pourtant, étudier l'histoire en ayant comme point de départ le présent est une méthode validée par la recherche et reconnue par les historiens comme une raison d'enseigner l'histoire autant que comme une façon de rendre cette discipline plus pertinente aux yeux des élèves. À titre d'exemple, Pomian (2013) affirme qu'il sera plus efficace d'enseigner une histoire qui rejoint la conscience des élèves :

[I]l faudrait commencer par le présent, plus exactement, par mettre en lumière la persistance du passé dans le présent, en pointant dans notre entourage des objets, comportements, croyances, institutions, usages, etc., dont on peut montrer qu'ils viennent du passé, au sens où ils étaient déjà là avant notre venue au monde (p. 85).

Selon l'auteur, cette approche assure un intérêt plus grand de la part des élèves, car elle cesse d'être tributaire de la naissance, de la religion ou de la nation, comme c'est le cas de l'histoire nationale qui légitime le présent à partir du passé.

Le socioconstructivisme

Selon la synthèse faite par les auteurs du rapport, le socioconstructivisme alourdit la planification et l'évalua-

tion des élèves, puisqu'il crée des « objectifs artificiels » (MÉLS, 2014, p. 18) qui éloignent les élèves de l'histoire et de la pensée historique. On lit également dans le rapport que certains intervenants suggèrent l'abandon de ce courant éducationnel, peu légitimé par la recherche. Pourtant, plusieurs avis portent sur l'importance et les bénéfices de ce courant, notamment celui de CRIFPE (2013) qui traite entièrement de ce sujet :

Si le (socio) constructivisme accorde autant d'importance à la compréhension, c'est qu'il estime que les savoirs partiels et isolés seront oubliés. Il faut enseigner explicitement à l'élève des stratégies d'enquête critique, la métacognition et le travail réflexif, afin de lui permettre d'apprendre et d'utiliser les stratégies les plus appropriées, lorsqu'il fait face à des situations nouvelles (Joly-Lavoie, Yelle, Lefrançois, Éthier, Boutonnet et Poyet, 2013, p. 3).

D'autres intervenants s'inquiètent de l'impact que l'abolition du socioconstructivisme pour la discipline histoire aura sur le cheminement des élèves, ayant en vue que l'ensemble des programmes s'inscrivent dans ce paradigme (Brodeur, 2013). Sans nommer directement le constructivisme, plusieurs avis (9 sur 18) soulignent à la fois l'importance de l'approche par problèmes et la pertinence des compétences en exprimant le souhait de les maintenir.

Les compétences

Le rapport affirme que l'approche par compétences serait utile si elle favorisait une posture active de la part de l'élève, appelé à questionner, analyser et interpréter des sources. Cependant, lit-on dans le rapport, comme le programme actuel les présente, les compétences servent à orienter l'histoire vers d'autres fins, extérieures à l'histoire en tant que science. Les compétences 1 et 3 comportent le risque du présentisme et d'anachronismes.

Le rapport affirme que des enseignants suggèrent d'abandonner la compétence 3 ou de l'associer à la pensée critique sans l'évaluer. Elle doit contribuer à développer des habiletés critiques, mais « sans orienter le récit » (MÉLS, 2014, p. 21). *La compétence 1 doit inclure le passé aussi comme objet d'interrogation sans être évaluée. Elle doit servir de mise en contexte pour apprendre la notion de durée.* Le comité présente les compétences comme des procédures pour assimiler la matière : « le recours aux compétences ne devrait tout de même être pensé [...] qu'à partir de contenus disciplinaires particuliers, souvent transmis de manière directe par l'enseignant » (MÉLS, 2014, p. 27). *Ce comité recommande donc de les associer à des contenus clairement identifiés. La différence*

avec le programme actuel est que ces contenus doivent être transmis, ce qui limite à notre avis la mobilisation des compétences.

Selon le rapport, la compétence 2 devra être accompagnée d'une liste indicative d'« habiletés intellectuelles et d'activités pertinentes » (MÉLS, p. 31). Cette recommandation, bien qu'atténuée par la précision qu'elle n'affectera pas l'autonomie de l'enseignant, demeure très directive. Nous estimons qu'il est du ressort de l'enseignant de construire et de proposer aux élèves des activités qu'il juge pertinentes et adaptées à sa classe, et non de se servir des activités « normatives ». *Le rapport précise qu'une partie des intervenants, notamment les didacticiens, tiennent à ce qu'elles soient nommées « ostensiblement »* (MÉLS, 2014, p. 30), puisqu'elles sont au centre de la pensée historienne.

L'opinion dégagée des avis consultés est presque unanime sur le fait que les compétences devraient être maintenues, puisqu'elles permettent d'établir un rapport critique face au passé. Un autre argument récurrent est que la mobilisation constante des compétences place l'élève dans un rôle actif, en facilitant de cette manière une rétention de longue durée des apprentissages (Yelle, Joly-Lavoie et Poyet, 2013). Les compétences, surtout la deuxième, sont liées à la démarche historienne, notamment par l'analyse des sources primaires (AQDHG, 2013).

Par ailleurs, les avis sont presque unanimes sur l'importance de la compétence 1, qui amène l'élève à questionner, à problématiser et à être motivé à recourir à l'étude du passé (AQEUS, 2013 ; Boutonnet, 2013 ; Brunet, 2013 ; GRUS, 2013 ; Lefrançois, 2013 ; Stan, 2013). De plus, les références au présent permettent de saisir l'évolution d'une société, les changements et les transformations s'étant produits au fil du temps, ainsi que faire un lien entre l'histoire et la société dans laquelle l'élève vit (Proulx et Beaudoin, 2013). Le groupe des responsables de l'univers social (2013) synthétise bien la place du présent dans l'enseignement de l'histoire : « en éliminant le présent de la compétence 1, on se retrouvait à renfermer la porte qui donne aux élèves un sens à l'histoire. Le présent fait partie de la discipline historique, autant pour les historiens que pour les élèves » (p. 3). *La compétence 3 rend encore plus clair le lien entre la vie de citoyen et l'étude du passé* (Lefrançois, 2013 ; Proulx et Beaudoin, 2013 ; Stan, 2013). D'autres avis ne refusent pas l'idée de s'interroger sur les compétences dans la façon dont elles sont appliquées, mais soulignent qu'elles « [...] demeurent essentielles pour développer l'esprit d'analyse, l'esprit critique et l'esprit citoyen des élèves » (Brodeur, 2013, p. 5).

L'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté, telle que présentée dans le programme actuel, conduirait à une histoire directive, qui imposerait des valeurs morales issues du travail d'interprétation du passé. Selon les recommandations du rapport, la compétence 3 devra être comprise dans le sens « le plus restreint » (MÉLS, 2014, p. 31), comme moyen de développer la pensée critique.

Les avis consultés permettent de dire que la pensée critique n'est pas le sens le plus restreint de la citoyenneté, mais au contraire le sens le plus large. Notre avis (Stan, 2013) et celui de Lefrançois (2013) traitaient tous les deux du rôle social de l'histoire. Nous expliquons alors, entre autres, que de la façon dont les élèves comprennent l'histoire dépend la façon dont ils agiront en tant que citoyens. Si les groupes sociaux auxquels ils sont susceptibles de s'identifier ont subi l'histoire, ont été dépourvus de toute agentivité, les élèves risquent davantage de ne pas s'impliquer dans l'espace public, en pensant que les mécanismes démocratiques dont ils disposent n'ont pas comme effet de changer le réel, mais que la politique, comme l'histoire, est faite par de grands personnages.

Selon les autres avis consultés, enseignée selon l'approche par problèmes et en plaçant les élèves en contact avec des documents divergents qu'ils sont appelés à analyser, l'histoire développe l'autonomie intellectuelle des élèves (AQEUS, 2013 ; AQDHG, 2013 ; Boutonnet, 2013 ; Brodeur, 2013 ; GRUS, 2013 ; Proulx et Beaudoin, 2013 ; Yelle, Joly-Lavoie et Poyet, 2013). Nous pensons que c'est seulement de cette façon consciente que les élèves sont libres de choisir le type de comportement qu'ils veulent adopter.

Consensus

À l'instar du rapport, nous avons remarqué un consensus en ce qui concerne la place de la géographie et l'élargissement du contexte historique. Ce dernier devra inclure des références aux grands événements, comme les deux guerres mondiales. Le troisième consensus, concernant une place plus grande accordée aux femmes en tant que groupe social, a été une demande claire formulée dans la majorité des avis consultés. D'ailleurs, l'un des avis traite exclusivement de la condition des femmes et signale les risques que comporte un traitement superficiel du sujet, notamment celui d'insister sur le rôle reproductif des femmes (Brunet, 2013). D'autres avis incluent les femmes parmi les groupes sociaux historiquement opprimés (AQEUS, 2013 ; Stan, 2013). Pourtant, le comité prend l'initiative d'accorder une plus grande place aux femmes

comme si personne n'en avait parlé : « peu évoquée au cours de la consultation, il semble toutefois aux yeux du comité que l'histoire des femmes et des rapports de genre devrait s'insérer de façon plus claire et plus robuste dans la trame » (MELS, 2014, p. 36).

LES CHANGEMENTS OPERES DANS LE NOUVEAU PROGRAMME

Le changement le plus frappant par rapport au programme actuel le constitue l'élimination de la compétence 3, « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » (MELS, 2006). Ce faisant, on écarte les objets d'interrogation du présent, notamment ceux qui portent sur la citoyenneté : « Diversité des identités sociales et appartenance à la société québécoise » ; « Développement économique et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité » ; « Préservation du patrimoine culturel et homogénéisation de la culture » ; « Enjeu de société et participation à la délibération sociale » (MELS, 2006). Autrement dit, l'histoire est enfermée dans la salle de classe. De ce fait, elle nuit au développement de la pensée sociale et au transfert des habiletés que l'élève devra faire, notamment le réflexe intellectuel d'examiner la société dans laquelle il vit, en discernant les acteurs sociaux et politiques, les enjeux, le discours dominant, le non-dit, etc.

La compétence 1, « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » (MELS, 2006) devient « Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada » (MELS, 2015), ce qui renferme pratiquement l'élève dans le passé, car la référence au présent est fortement atténuée. La compétence 2, « Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique » (MELS, 2006) demeure, mais sans faire référence à la méthode historique, signe que l'élève n'est plus au centre de la démarche, car le professeur lui fournit les explications et la démonstration. Les composantes de ces compétences sont moins nombreuses et moins complexes. À titre d'exemple, la composante « Envisager des réalités sociales dans leur complexité » (MELS, 2006) n'est plus présente. De ce fait, l'élève ne peut plus saisir la complexité d'une société, sa dynamique, les rapports de forces qui s'y installent, etc.

Au niveau des réalités sociales et des concepts, une série de changements sont opérés pour s'arrimer à l'approche chronologique que privilégie désormais le nouveau programme. À titre d'exemple, la première réalité sociale, « Expérience des Amérindiens dans le projet de colonie » (MELS, 2015) oriente le récit historique autour des Canadiens-français. Par conséquent, les Amérindiens n'ont

plus une valeur en soi, leur rôle dans le récit national étant réduit à expliquer la colonisation française. D'ailleurs, les connaissances associées à cette réalité sociale font référence aux premiers occupants du territoire et à la prise de possession de ce même territoire. Bref, c'est le territoire qui compte, et non les sociétés amérindiennes. Alors que le programme actuel incite les élèves à mieux comprendre les enjeux du monde dans lequel ils vivent, en spécifiant que « leur interprétation du passé devrait les amener à saisir les fondements culturels des revendications autochtones actuelles » (MELS, 2006), le nouveau programme ne fait pas de liens avec le présent. Le récit historique du nouveau programme remplace les groupes sociaux par des entités politiques et des grands personnages, marquant ainsi un retour au récit historique traditionnel et à l'esprit du programme d'histoire nationale de 1982.

CONCLUSIONS

Le rapport aborde superficiellement les écrits scientifiques concernant le constructivisme et l'approche par problèmes qui s'y associe. Par le refus de mettre en place les conditions pour que les professeurs enseignent la méthode historique - refus manifesté notamment par la diminution du rôle des compétences -, il ignore le réel danger auxquels les élèves sont exposés quotidiennement par les biais de l'histoire fiction.

Nous considérons que la consultation a été un exercice presque formel, une procédure obligée pour mettre en place un nouveau programme qui valorise davantage le cadre national que les habiletés intellectuelles. Alors que la grande majorité des avis que nous avons lus contenait une volonté de maintenir le programme actuel en jugeant les trois compétences tout à fait pertinentes et inscrites dans un paradigme de construction de connaissances, le comité affirme qu'une forte majorité souhaite une histoire transmise, bien définie en termes de connaissances et basée sur un récit chronologique.

Le nouveau programme demeure à notre avis tout aussi idéologique que le précédent (accusé à tort ou à raison d'inculquer des valeurs morales aux élèves) parce qu'il refuse d'agencer les principes didactiques avec le contenu historique. Comme le dit Segal (1991) : « [e]n opposition avec la progression pédagogique : du plus proche au plus éloigné, du plus connu au moins connu, etc. [...] il y a progression idéologique implicite, du moins important au plus important » (p. 18). La trame nationale, ce remède à tous les clivages d'ordre social, à toutes les tensions d'ordre scientifique, didactiques, etc., risque de faire du programme un outil d'endoctrinement.

En fait, postuler la préexistence d'une « vérité » unique et que cette vérité soit ensuite transmise par révélation, par imprégnation et contemplation, ou qu'elle fasse l'objet d'un travail de dévoilement, renvoie à un processus de manipulation sociale qui joue sur le plan individuel et qui occulte largement l'impact du contexte social (Lenoir, 1992, p.19).

Nous constatons dans le nouveau programme un appauvrissement des concepts et des connaissances associés aux réalités sociales, en même temps qu'une marginalisation des groupes sociaux. En effet, les groupes historiquement marginalisés deviennent encore plus invisibles : les Amérindiens, les Filles du Roy, les colons, les Anglophones, les immigrants, les femmes, les enfants, les esclaves, etc., au profit des entités politiques et des grands personnages. Le programme, articulé autour d'un récit

national présenté chronologiquement, semble rompre avec le courant socioconstructiviste et revenir à une pensée pédagogique traditionnelle. Le vrai but du programme est, à notre avis, celui d'imposer un récit national centré sur le parcours et l'oppression subie par les Canadiens-français. Par contre, tel que reflétée dans la variante provisoire du nouveau programme, la trame centrale la constitue l'histoire du territoire, et non l'étude des sociétés.

Nous considérons qu'au-delà de la préoccupation d'enseigner la « bonne » histoire, on devrait se pencher davantage sur les besoins des élèves comme individus et citoyens, et moins sur les besoins d'homogénéiser la nation, puisque ce sont les individus et les groupes sociaux qui font l'histoire et non « la nation », construction politique qui engendre une lecture identitaire de l'histoire.

NOTES

¹ Catinca Adriana Stan : chargée de cours à l'Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. Elle détient un doctorat en histoire obtenu à l'Université Laval et a effectué un stage post doctoral en didactique à l'Université de Montréal. Depuis 2013,

elle collabore avec le MELS en tant que conseillère en évaluation. Elle est membre du conseil d'administration de l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUCHEMIN, J. et FAHMY-EID, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*. MELS.

BOUVIER, F., avec la collaboration d'ÉTHIER, M.-A. (2007). L'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire. *Traces*, 45(1), pp. 1-8.

ÉTHIER, M.-A. (2000). Le Gladiateur : apologie pour une histoire frelatée. *Traces*, 38(4), pp. 14-17.

ÉTHIER, M.-A. et DALONGEVILLE, A. (2005). Du faux débat entre compétences et connaissances. *Traces*, 43(3), pp. 1-3.

ÉTHIER, M.-A., LEFRANÇOIS, D. et DEMERS, S. (2013). Faut-il toujours remonter jusqu'à Mathusalem? *Enjeux de l'univers social*, 9(3), pp. 28-32.

GAUTHIER, C. et SIMARD, D. (2010). Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition. Dans M. M'HAMMED (dir.). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 103-120). Québec : Presses de l'Université Laval.

HARTOG, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil.

LEFRANÇOIS, D. (2004). Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? Dans F. OUELLET (dir.).

Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ? (pp. 73-100). Québec: Presses de l'Université Laval.

LENOIR, Y. (1992). De la fonction sociale des sciences humaines au primaire. *Traces*, 30(2), pp. 16-20.

MARTINEAU, R. (2007). L'approche par problèmes en classe d'histoire. Pourquoi les enseignants l'utilisent-ils si peu ? *Traces*, 45(2), pp. 8-9.

MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MELS (2015). *Histoire du Québec et du Canada. Programme provisoire* [document de travail non publié].

MORIN, C. (1977). Pour un rapport actif au passé : réflexions sur le discours et la pratique historiques. *Nouvelles recherches québécoises*, 1(1), pp. 9-25.

NORA, P. (1997). *Les lieux de la mémoire*. Paris : Gallimard.

POMIAN, K. (2013). Partir du présent. *Le Débat*, 3(175), pp. 79-92.

PONTECORVO, C. et GIRARDET, H. (1993). Arguing and Reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3 et 4), pp. 365-395.

SEGAL, A. (1991). Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire. *Traces*, 29(2), pp. 16-20.

STAN, C. A., ÉTHIER, M-A et LEFRANÇOIS, D. (2014). Les programmes et les enjeux de l'histoire nationale : quel type de citoyen souhaitons-nous former ? Dans J. PAGÈS et A. SANTISTEBAN (dir.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 167-174). Barcelone: AUPDCS.

AVIS CONSULTÉS

AQDHG (2013). *Compte-rendu de la position de l'AQDHG à propos de la consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* [En ligne] http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/AQDHG_Compte-rendu-de-la....pdf (Consulté le 2 février, 2014).

AQÉUS (2013). *Réponse de l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS) au document de consultation Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* [En ligne] <http://aqueus.recitus.qc.ca/spip.php?article410> (Consulté le 2 février, 2014).

BÉRUBÉ, H. (2013). *Avis de l'Institut d'histoire de l'Amérique française dans le cadre de la consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* [En ligne] <https://www.facebook.com/ihafqc/posts/605312659536531> (Consulté le 2 février, 2014).

BOUTONNET, V. (2013). *Lettre de Vincent Boutonnet au sujet de la consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* [En ligne] <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/BOUTONNET-Vincent.-Lettre-de-Vincent....pdf> (Consulté le 3 février, 2014).

BRODEUR, N. (2013). [Pour la Fédération des établissements d'enseignement privés] *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* [En ligne] <http://ledidacticien.files.wordpress.com/2014/01/avis-feep-le-renforcement-cours-hec-2013.pdf> (Consulté le 3 février, 2014).

BRUNET, M-H. (2013). *L'étude des rapports sociaux de sexe dans l'histoire ne peut se faire sans problématisation* [En ligne] <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/BRUNET-Marie-Hélène.-L'étude-des-rapports....pdf> (Consulté le 4 février, 2014).

ÉMOND, Y. et ROBITAILLE, J. (2013). *Consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire : Mémoire du Groupe des responsables de l'univers social (GRUS)* [En ligne] <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/ÉMOND-Yvan-et-Jacques-ROBITAILLE-pour-le-GRUS.-Consultation-pour-le....pdf> (Consulté le 4 février, 2014).

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2013). *Oui au renforcement de l'enseignement de l'histoire au secondaire* [En ligne] http://fse.qc.net/publications/autres-publications/?tx_lbomediafile-listing_listing%5Bpage%5D=3&tx_lbomediafile-listing_listing%5Bcontroller%5D=Listing&cHash=4afb663b61397cebbfc6af4a05562527 (Consulté le 4 février, 2014).

COMITE D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE DU RESEAU SCOLAIRE ANGLOPHONE DU QUÉBEC (2013). *Pour le ren-*

forcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire [En ligne] <https://lceeq.ca/sites/default/files/media/documents/History%20Consultation%20Final%20-%20Fr....pdf> (Consulté le 5 février, 2014).

FCPQ (2013). *Point de vue sur l'enseignement de l'histoire par la Fédération des comités de parents du Québec* [En ligne] <http://public.portailadm.csmb.qc.ca/sites/CpPub/RS/Documents%20partags/ANN%20C3%89E%20SCOLAIRE%202013-2014/F%20C3%89D%20C3%89R%20R%20ATION%20DES%20COMIT%20C3%89S%20DE%20PARENTS%20DU%20QU%20C3%89BEC%20%28FCPQ%29/Histoireavis%20lundi%20PM%20pr%20C3%A9final.pdf> (Consulté le 4 février, 2014).

FEDERATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (2013). *Avis sur le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire* [En ligne] <http://www.fneeq.qc.ca/fr/accueil/publications/memoires/Avis-renforcement-enseignement-histoire-nationale-secondaire-FNEEQ-CSN.pdf> (Consulté le 6 février, 2014).

GANI, R. (2013). *Accroître la légitimité de l'exercice consultatif* [En ligne] <http://www.histoirequebec.chaire.ulaval.ca/wp-content/uploads/2013/12/R.-Gani.-Mémoire-pour-la-Consultation-publique-portant-sur-le-renforcement-de-lhistoire5.pdf> (Consulté le 4 février, 2014).

JEDWAB, J. et PERRONE, J. (2013). [Pour l'Association d'études canadiennes] *Mémoire soumis dans le cadre de la Consultation publique portant sur le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* [En ligne] <http://www.histoirequebec.chaire.ulaval.ca/2013/12/09/bibliographie-consultation-publique-renforcement-histoire-nationale-primaire-secondaire/> (Consulté le 4 février, 2014).

JOLY-LAVOIE, A., YELLE, F., LEFRANÇOIS, D., ÉTHIER, M-A., BOUTONNET, V. et POYET, J. (2013). *Avis concernant la consultation sur l'enseignement de l'histoire nationale – CRIFPE* [En ligne] <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2014/02/GRIFPE.-Avis-concernant-la....pdf> (Consulté le 5 février, 2014).

LEFRANÇOIS, D. (2013). *Avis concernant la consultation sur l'enseignement de l'histoire nationale* [En ligne] <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2014/01/LEFRANÇOIS-David.-Avis-concernant-la....pdf> (Consulté le 4 février, 2014).

PROULX, L. et BEAUDOIN, P. (2013). *Le renforcement annoncé est-il celui de l'enseignement ?* [En ligne] http://article.wn.com/view/2013/12/12/La_Replique_Programme_d_histoire_Le_renforcement_annonce_est (Consulté le 2 février, 2014).

STAN, C. A. (2013). *L'élève, entre sujet historique et citoyen : deux facettes de l'apprentissage de l'histoire* [En ligne] <http://histoireengagee.ca/leleve-entre-sujet-historique-et-citoyen-deux-facettes-de-lapprentissage-de-lhistoire> (Consulté le 4 février, 2014).

YELLE, F., JOLY-LAVOIE, A. et POYET, J. (2013). *Histoire et citoyenneté : Présent, passé, avenir* [En ligne] <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/YELLE-Frédéric-Alexandre-JOLY-LAVOIE-et-Julia-POYET.-Histoire-et-citoyenneté....pdf> (Consulté le 6 février, 2014).