



Association québécoise pour l'enseignement en univers social

**Mémoire présenté par l'AQEUS en réponse
au document de consultation :**

*Pour le renforcement de l'enseignement de
l'histoire nationale au primaire et au secondaire*

Novembre 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*

Le programme actuel a été implanté en 2006. Il modifie en profondeur le programme précédent implanté en 1982. Vingt-cinq ans ont été utiles afin d'avoir la perspective historique nécessaire pour porter un jugement éclairé sur la valeur sociale et scientifique du document de 1982. Le document de consultation porte des jugements sur le programme actuel qui nous apparaissent parfois prématurés. Le jugement public sur l'ignorance de l'histoire par les jeunes (seulement les jeunes issus de la réforme?) repose souvent sur une conception réductrice de l'histoire comme récit à mémoriser. L'ignorance de certaines dates ou certains faits serait la démonstration d'un enseignement déficient. Ce point de vue est non seulement réducteur, mais, de plus, aucune étude sérieuse n'a démontré une variation significative de la mémoire des « dates » et des « faits » en fonction de la nature des programmes enseignés.

Mais le jugement présenté dans le document de consultation est défini et les conclusions sont données : le programme actuel est basé sur des compétences à la mode des années 1990 et 2000 et l'histoire, sans remettre en question le régime pédagogique construit sur l'approche par compétence, doit être un récit dont la trame narrative est politique et le cadre, l'espace national. Ces prémisses sont la base de la consultation. Comment conjuguer l'histoire-récit avec les contraintes du régime pédagogique? Le document énonce un ensemble de propositions visant à résoudre ce problème. Nous avons certaines réserves sur l'orientation générale que ces propositions auront sur la didactique et la pédagogie du programme que l'on souhaite ainsi « renforcer ». Le présent mémoire précise ces réserves.

En prévision de cette consultation, notre association a tenu un atelier de réflexion et de discussions sur cette question du « renforcement de l'enseignement de l'histoire » lors de son congrès tenu à l'automne 2013 auquel plus de 400 enseignants, conseillers pédagogiques et didacticiens ont participé. Cet atelier a réuni les enseignants intéressés qui ont été interrogés de manière ouverte sur les éléments fondamentaux du programme: les trois compétences du programme, l'approche chronologique et thématique sur deux ans et l'évaluation. Le document que nous soumettons ici s'appuie notamment sur cette consultation que nous estimons représentative de la majorité de nos membres. Notre réflexion ne vise pas la défense du programme actuel, ni sa déconstruction. Elle se veut le reflet de la pensée d'enseignants du secondaire et de conseillers pédagogiques dont la préoccupation première est le développement de jeunes citoyens québécois aptes à prendre part avec discernement aux délibérations collectives.

Éducation à la citoyenneté et finalité de l'enseignement

« Devrait-on réécrire les préambules du programme pour défendre un enseignement de l'histoire pour elle-même et selon ses propres règles [et] éliminer toute référence à l'éducation à la citoyenneté? » (MELS, 2013, p.19)

Pour les enseignants consultés, cette dimension citoyenne est fondamentale et la compétence qui y est attachée doit demeurer. Au primaire et au secondaire, l'histoire pour l'histoire nous apparaît tourner quelque peu à vide. Les enseignants du primaire et du secondaire ne forment pas de futurs historiens, mais de futurs adultes. L'histoire est d'abord considérée comme une

discipline pour comprendre le monde dans lequel nous vivons. (Seixas et Morton, 2013, p.168) Elle ne saurait donc être réduite au seul récit factuel. Elle est la matière à un travail d'interprétation, une construction qui permet au citoyen de se situer dans le temps, mais aussi, et surtout, d'appréhender la réalité avec une distance, une « perspective » qui rend signifiante et compréhensible l'expérience du présent. Les élèves ne peuvent être limités pour l'essentiel de leur temps à la réception d'un récit savant transmis, récit lui-même issu du contemporain des historiens qui le construisent: « Il ne saurait avoir de connaissance historique sans présent dans la mesure où son sujet interroge toujours son objet – le passé – à partir du présent. La connaissance historique [...] n'est pas une reproduction identique, une copie carbone, une restauration du passé, mais toujours une relation entre un présent et un passé. » (Patrick-Michel Noël, 2010)

Dans l'enseignement, la référence au présent, identifiée parfois à tort au présentisme, est ce qui rend l'expérience pédagogique signifiante pour les élèves. À quoi sert une histoire pour l'histoire si les élèves y sont sourds? Interroger le présent dans une perspective historique ce n'est pas du présentisme qui consisterait à lire le passé avec les yeux du présent. Nous en convenons, cela est sans intérêt. Amener les élèves dans le passé, ce n'est pas pour les y enfermer, mais pour leur permettre, entre autres raisons, de relativiser leurs *a priori* et bousculer le sens commun dans lequel ils sont, par ailleurs, souvent immersés. Les faits du passé prennent tout leur sens et sont autrement plus intéressants lorsqu'ils sont articulés par des consciences engagées dans le présent. Mais ces consciences sont diverses et ne sauraient être identifiées au seul sujet national. L'histoire doit interroger ce « sujet national », mais elle ne doit pas en faire une condition à la construction d'un récit linéaire. Nous sommes d'accord avec les auteurs du document de consultation: former un citoyen ce ne doit pas être « directif », ni réduit à l'apprentissage des institutions démocratiques. Mais si, pour certains historiens professionnels, la citoyenneté peut représenter un accessoire encombrant, la chose est plus fondamentale pour des enseignants engagés auprès de jeunes intelligences. La citoyenneté n'est pas une « morale » à imposer, mais une attitude à développer, une pensée critique à construire. L'histoire y contribue nécessairement.

Cadre national et intelligibilité de l'histoire

Que doit-on entendre par cadre national et histoire nationale?

Le cadre national est-il le territoire habité par les citoyens de l'État québécois? Dans l'affirmative, le programme actuel nous semble être un programme national. Nous croyons qu'il est inexact de prétendre que « les dernières refontes de l'enseignement de l'histoire » reposent sur « certaines fausses évidences » dont « l'une d'entre elles réside dans l'obsolescence présumée du cadre national en tant qu'espace d'intelligibilité du parcours historique. » (MELS, 2013., p.3) Les compétences du programme s'exercent sur un contenu de connaissance délimité par un cadre national. La lecture de la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011) ne peut conduire qu'à cette conclusion.

Ce cadre national nous semble pertinent, mais il ne faudrait pas réduire le programme à la « singularité du parcours québécois » (MELS, 2013, p. 14). Gilles Bourque nous rappelle que « l'histoire nationale reste [...] utile et nécessaire à condition, bien sûr, qu'elle s'ouvre à la pluralité sociale et culturelle, en même temps qu'elle prenne conscience que, dorénavant, les objets qu'elle analyse obéissent aussi à des déterminations qui dépassent le cadre qu'elle s'est donné. » (Bourque, 1998, p. 9). Par ailleurs, pour les enseignants consultés, amener les élèves à des généralisations conceptuelles est un des éléments à maintenir dans les programmes issus

de la réforme. Il est évident, il nous semble que le programme actuel qui veut amener l'élève à saisir le sens de concepts abstraits, comme le libéralisme, entend le faire par le moyen du parcours spécifique issu du « cadre national ». Pourquoi et selon quel principe pédagogique ou didactique faudrait-il limiter la réflexion des élèves uniquement à l'essor de la « bourgeoisie dans les Canadas » (*Ibid.*, p.20) pour prendre cet exemple singulier? Le cadre national doit être largement ouvert et ne pas enfermer les élèves dans une singularité, que cette singularité soit individuelle ou du « sujet national ». La « singularité du parcours » peut conduire à la généralité du concept, même si elle n'y mène pas obligatoirement. D'autre part, comme le souligne Gilles Bourque, « [...] la complexification interne des sociétés occidentales, aussi bien que l'érosion des pouvoirs de l'État-nation, sous l'effet de la mondialisation, nous impose de repenser aussi bien la nature que l'importance relative de l'histoire nationale. » (*Idem*.)

Le cadre national est l'espace de la cohabitation de la « dualité nationale ». À plusieurs reprises, les auteurs du document s'inquiètent de la marginalisation que le programme induit de cette dualité. Ainsi le programme « minimise » (MELS, p.13), « néglige » (*Ibid.*, p.15) la dualité nationale. Ailleurs, on insiste pour affirmer que « la valorisation du général invite en fait à simplifier le récit en le délestant des singularités du parcours québécois, à commencer par la dualité nationale ». (*Ibid.*, p.14) Avec cette insistance, il est légitime de demander si le récit national d'un programme renforcé serait réduit aux temps forts, aux affrontements de cette dualité. La ligne narrative du récit sera-t-elle tracée par le dialogue ou l'affrontement des deux nations? Est-ce là le « consensus mémoriel et scientifique » (*Ibid.*, p.6) qui aurait été rompu par le nouveau programme ou une ligne directrice à laquelle devront s'attacher les rédacteurs du programme renforcé? Nous ne doutons pas de la pertinence de ce récit singulier, mais trouvons pour le moins excessif de considérer qu'il est l'objet d'un consensus mémoriel de la part de tous les Québécois. Une histoire-récit qui met en scène les deux nations invite-t-elle à sa table les nations autochtones ou les communautés issues de l'immigration? Quelle place réserve-t-elle à l'histoire des femmes? Nous pensons que le programme d'histoire peut interroger cette édification du sujet national. Fernand Dumont l'a fait de manière magistrale dans son essai *Genèse de la société québécoise* (Dumont, 1993), mais l'histoire enseignée ne doit pas être réduite de façon programmatique à cette seule ligne narrative. Une telle ligne donne sans doute une certaine intelligibilité au passé, mais fait-elle justice à sa complexité?

L'interprétation du passé, qui est une recherche d'intelligibilité, procède d'une interrogation préalable. Au départ, la science est interrogation. Nous savons les élèves aptes à s'engager dans cette démarche. Nous soutenons un programme qui les encourage à remettre en question les certitudes, y compris les consensus mémoriels et scientifiques. Le travail de l'enseignant, outre la transmission des connaissances, consiste évidemment à baliser le travail des élèves afin qu'ils ne s'égarent pas dans la complexité. Les enseignants consultés considèrent qu'un programme ne doit pas les préserver de cette complexité sous le prétexte de leur immaturité intellectuelle. Nous pensons que cela est possible par une approche ouverte et qui outille en concepts les élèves. Les récits sont des modalités parmi d'autres pour atteindre cette finalité. L'apprentissage du récit n'est certainement pas la fin de l'histoire!

Selon les auteurs du document de consultation, les

« exercices pratiques [le développement des compétences] ne peuvent être qu'épisodiques, à la remorque d'un important travail de transmission de connaissances par l'enseignant. Cette transmission ne devrait plus rester impensée dans le programme. » (MELS, 2013 p.19)

L'apprentissage des concepts, lié à l'exercice des compétences, ne nous semble pas faire de la transmission des connaissances un « impensé ». Le « travail de transmission des connaissances » s'inscrit plutôt dans un cadre ouvert sur un problème, une « interrogation » qui permet à l'élève de mobiliser les connaissances. Un programme peut-il prétendre au renforcement de l'histoire, si au plan cognitif il n'exige que la faculté de rétention du récit transmis? Les outils de l'historien-enseignant (dont le récit et l'enseignement magistral font partie) permettent de travailler l'interrogation ou le problème, mais sans avoir comme objectif de le réduire à une réponse qui serait le récit savant. Il ne s'agit pas pour autant de sombrer dans le relativisme. Les interprétations savantes sont fondées, mais il est illusoire de penser qu'une seule puisse faire l'objet d'un programme scolaire. Pour l'AQEUS, un programme national ne saurait être réduit à un chapelet, le fil étant la narration et les grains les connaissances! Les études sont nombreuses qui démontrent que des connaissances mobilisées par l'élève s'inscrivent davantage dans la mémoire que la mémorisation d'un récit dont le narrateur serait l'enseignant. Il est vrai que le programme offre une certaine latitude dans le choix des connaissances, mais une latitude fortement balisée par la *Progression des apprentissages* (MELS, 2011). Les enseignants ont rarement, sinon jamais, dénoncé cette ouverture. Au contraire, ils la considèrent comme une reconnaissance de leurs compétences professionnelles. Il serait dommage que le « renforcement de l'enseignement de l'histoire » se fasse sur une didactique « impensée ».

L'approche thématique ou chronologique

La division du programme en une année chronologique et une année thématique est l'élément du programme qui pose problème aux enseignants. Ce n'est pas tant les approches qui dérangent, que l'impression qu'ont les élèves d'une redondance. Pour éviter cette conséquence, l'approche thématique sera sans doute abandonnée. Quelles sont les conséquences d'un tel choix?

L'approche thématique permet aux élèves de s'initier aux démarches et aux réflexions associées à d'autres disciplines des sciences humaines: géographie, politique, économie, sociologie. À cet égard, l'abandon envisagé de cette approche nous apparaîtrait comme une perte dans la formation générale des élèves. Une histoire chronologique pourrait-elle retenir certains des éléments associés à l'approche thématique? Les rédacteurs d'un programme chronologique « renforcé » doivent tenter de conserver cette ouverture aux diverses dimensions des sciences sociales.

Certaines écoles proposent actuellement une approche hybride: chronologique en 3e secondaire et aux deux premières étapes de la seconde année du cycle et thématique à la dernière étape de cette seconde année. Cette façon de faire mérite d'être étudiée par les rédacteurs du programme dit renforcé. Cette pratique nous semble répondre au problème principal, au regard des enseignants, de l'actuel programme. De plus, l'approche thématique, à la dernière étape de la 4e année du secondaire, permettrait une révision approfondie du programme et préparerait les élèves à l'épreuve unique. Elle rendrait ainsi possible le maintien d'une évaluation *nationale* qui tiendrait compte de l'ensemble de l'histoire du Québec et non pas seulement du contenu chronologique de la dernière année du cycle.

Conclusion

Nous plaçons l'élève et la pensée historique au centre de nos préoccupations pédagogiques. Une conception de l'enseignement de l'histoire qui évacuerait l'élève de ses préoccupations nous apparaît vaine et dénuée d'intérêt. Le document de consultation distille une inquiétude à propos de la pérennité du sujet national plutôt que de s'inquiéter de la qualité des apprentissages des élèves en histoire. Le document de consultation ne le dit pas, mais cette inquiétude se cache à chaque détour du texte. Cette préoccupation est légitime. Bien que l'histoire scolaire puisse en rendre compte, nous croyons qu'il n'est pas dans son rôle d'être porteur d'un récit unique et univoque, même s'il est la résultante d'un construit « savant » dont le fondement serait l'existence d'un sujet national postulé.

En introduction du présent mémoire, nous affirmions que le jugement présenté dans le document de consultation quant à l'actuel programme d'histoire est d'ores et déjà défini et que les conclusions sont données. Il n'appartient qu'aux auteurs de ce document ainsi qu'aux rédacteurs d'un éventuel programme retravaillé de nous prouver que l'exercice de consultation pour lequel nous avons accepté de participer n'en aura pas été un purement factice ou cosmétique. L'importance des questions en jeu est telle qu'on ne saurait faire l'économie de la démocratie. C'est du moins l'opinion de notre association qui rassemble plus de 400 membres qui sont essentiellement des intervenants de terrain.

Enfin...

L'interrogation et l'interprétation sont au centre de la démarche historique et les mettre « à la remorque » de la transmission du récit dont la préoccupation ne serait qu'historienne est contraire à la science que nous soutenons. Notre science est interrogation et interprétation. Ces compétences ne relèvent pas d'une mode des années 1990 et 2000¹ : elles sont porteuses de liberté pour des consciences citoyennes qui ne cherchent pas qu'à reproduire ou à conserver, mais à construire et à édifier. Cette édification n'est peut-être pas celle de la nation souhaitée, mais notre association croît que la construction d'une société plus juste et plus intelligente est une tâche à la fois légitime et bien suffisante.

¹ Est-ce à dire que les États généraux et le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (Rapport Lacoursière) de 1996 était une mode? Nous ne le pensons pas. Faut-il rappeler que le « Rapport Lacoursière » recommandait, entre autres, de ne pas limiter le cours d'histoire à une simple présentation de connaissances factuelles, mais de favoriser une formation permettant aux élèves de « *se démêler dans l'actualité, de comprendre le présent, de se former une opinion, d'exercer ses capacités analytiques et critiques, etc. Bref, ce qui est attendu de l'enseignement de l'histoire, c'est qu'il assure à tous les élèves une formation qui permet de s'y retrouver dans une société complexe comme la nôtre et de s'y comporter de façon autonome et réfléchie.* » (MEQ 1996, p. 43)

Bibliographie

BOURQUE, Gilles (1998), *La nation, l'histoire et la communauté politique*. Les Éditions Septentrion. Montréal, 160 p

DUMONT, Fernand (1993), *Genèse de la société québécoise*, Boréal, 1993

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (collectif) (1996). *Se souvenir et devenir*. Québec : ministère de l'Éducation, p. 43. (Le rapport est également connu sous le nom de rapport Lacoursière, du nom de son président.)

NOËL, Patrick-Michel, *De l'engagement disciplinaire*, HistoireEngagee.ca, (25 novembre 2010), [en ligne] <http://histoireengagee.ca/de-lengagement-disciplinaire/>

SEIXAS, Peter et MORTON, Tim (2013), *Les six concepts de la pensée historique*, Modulo

MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MELS (2013). *Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

MEQ (1996). Les états généraux sur l'éducation : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Québec : ministère de l'Éducation, 90p.