

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 éducation
à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire

Février 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 éducation
à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire

Février 2014

Le présent rapport ne lie pas le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ne constitue pas ses orientations. Il représente l'opinion du comité d'experts chargé d'étudier la question du renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale. Son contenu n'engage que ses auteurs.

Rédaction

M. Jacques Beauchemin

Sous-ministre associé au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles

M^{me} Nadia Fahmy-Eid

Professeure d'histoire à la retraite de l'Université du Québec à Montréal

Coordination de la production et édition

Direction des communications

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :

www.mels.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014

ISBN 978-2-550-70040-1 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-70041-8 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

Table des matières

Pourquoi enseigner l'histoire?	1
Le fruit de la consultation	3
1 Les termes de la discussion	4
1.1 Le programme actuel et ses ambitions	5
1.2 L'approche par compétences dans la littérature scientifique	8
1.3 Le débat québécois et ses blocages	11
2 Les limites du programme actuel	12
2.1 Les préambules du programme et la définition des compétences	13
2.2 Les contenus de formation	14
2.2.1 Éducation à la citoyenneté et prédication civique	16
2.2.2 L'insertion des concepts et des compétences dans les contenus de formation	17
2.2.3 Le manque de fils conducteurs suivis	19
3 Des pistes de solution	21
3.1 L'histoire, le récit et la trame nationale	21
3.1.1 La pensée historique et la narration	22
3.1.2 La pensée historique et la cadre national	23
3.1.3 La pensée historique et l'approche par compétences	25
3.2 Repenser le programme : des recommandations	28
3.2.1 L'élaboration d'un nouveau programme d'histoire	29
3.2.2 La reformulation des préambules et de la définition des compétences	30
3.2.3 L'élimination de la structure actuelle au profit d'une trame chronologique continue sur deux ans	32
3.2.4 La reformulation des contenus de formation	34
3.2.5 La formation des maîtres	38
3.2.6 L'enseignement de l'histoire au primaire	40
Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire	41
Annexe 1 :	47
Liste des intervenants rencontrés ayant également soumis des mémoires écrits	47
Liste des autres mémoires et contributions écrites	48
Annexe 2 : Représentation des contenus de formation dans le programme actuel	51
Annexe 3 : Contenus de formation recommandés	53
Annexe 4 : Socle commun de savoirs obligatoires	62

Pourquoi enseigner l'histoire?

Toutes les sociétés se racontent leur histoire. Quelle est la raison de cet irrépressible besoin de rassemblement autour d'un récit partagé? Serait-ce parce que s'y trouve un mystère, celui de la singularité du parcours collectif? En rassemblant les morceaux de sa propre histoire, la communauté voit bien ce que son aventure a de commun avec celle des autres. Mais que la sienne soit toujours unique et singulière la fascine et l'obsède. Elle se pose alors en énigme à elle-même. Pourquoi cela s'est-il produit? Quel effet cela a-t-il eu sur notre parcours? Quels sont ces hasards qui ont eu tant de conséquences sur notre devenir? Dans quels événements reconnaissons-nous les moments déterminants de notre histoire? Quels personnages ont traversé ce destin? Ce sont là des questions ouvertes, mais qui convergent toutes vers l'élucidation du passé et la volonté d'en dégager un sens.

Enseigner l'histoire, c'est transmettre le résultat, toujours fragile et changeant, de ce travail d'élucidation du passé. Il s'agit d'une responsabilité scientifique et éthique. Méthode et rigueur guident l'écriture de l'histoire et doivent également en guider l'enseignement. C'est là satisfaire aux exigences de la science. Mais transmettre la connaissance de l'histoire, c'est aussi s'astreindre au devoir de faire sens du passé, d'offrir à l'élève la possibilité de s'inscrire dans le temps long de sa communauté et, par là, de la comprendre et de se représenter en tant que sujet de cette histoire. Si l'idée de participation sociale, si chère à nos sociétés, a un sens, c'est bien dans une discussion commune du passé qu'elle le trouve.

Les cadres fondamentaux de cette histoire se sont longtemps imposés d'évidence. Cette évidence n'existe plus. Quel est le moteur de l'histoire? Qui en est le sujet? Des nations, des peuples, un prolétariat, des mouvements sociaux? Nous sommes divisés sur cette question. Dans quel cadre doit-on raconter l'histoire quand l'autonomie des espaces nationaux paraît plus relative que jamais? Comment faire place aux oubliés et aux opprimés? A-t-on le devoir de rendre justice rétroactivement et d'ouvrir le grand récit collectif à leur condition particulière? Que faire de la mémoire coupable des peuples, lesquels ont parfois à leur bilan de terribles errements? Ces questions difficiles, et combien d'autres, ont fait éclater les cadres de l'histoire telle que la concevait naguère une mémoire plus apaisée, accrochée à de vieilles certitudes comme à autant de balises guidant l'agir collectif.

Écrire l'histoire, l'enseigner et concevoir des programmes, tout cela est devenu infiniment plus difficile. Réviser l'enseignement de l'histoire, c'est devoir trouver réponse aux questions que soulève la fin des certitudes anciennes, mais peut-être aussi retrouver ce que nous avons perdu dans la crise qui les a emportées.

Le cadre national, en tant qu'espace « naturel » de l'histoire des collectivités, n'est pas épargné par cette mise en cause. Sa critique découle de la remise en question d'un sujet de l'histoire et du récit linéaire qui trouvait, dans un moment fondateur, la genèse d'une société et, en creux, son destin. Le cadre national a également été contesté parce que l'omniprésence du sujet national aurait occulté l'existence et la légitimité d'autres sujets tout aussi méritoires et dont l'action aurait été tout aussi structurante de l'évolution de la société. C'est ainsi qu'on a redécouvert le rôle et l'importance des mouvements sociaux, des phénomènes transnationaux, en même temps que s'imposait l'idée d'une histoire plus ouverte au pluralisme et à la diversité sociale.

Mais ne peut-on pas soutenir aussi que la démocratie a besoin d'un cadre où rassembler la communauté, où créer un espace de délibération? La nation n'est pas le contraire de la démocratie : elle en est une condition. Objectivement, elle constitue l'espace d'intelligibilité des débats collectifs et leur confère un sens. Ce n'est pas tordre l'histoire que de le reconnaître; ce serait au contraire lui faire violence que de le nier.

A contrario, ne peut-on pas dire du programme actuel qu'il est « directif », c'est-à-dire qu'il oriente parfois le récit pour en faire le support d'une morale, d'une idéologie? Qu'il réduit trop souvent, trop directement, le rapport à l'histoire aux impératifs du présent? Les normes civiques qu'entend inculquer le programme ne sont-elles pas très, ou trop, définies pour un enseignement qui prétend cultiver une pensée libre et réflexive? Si c'était le cas, il faudrait admettre que ce n'est pas l'histoire nationale qui enferme (dans l'ethnisme ou la xénophobie), mais plutôt cette « histoire et éducation à la citoyenneté », certes traversée de bonnes intentions, mais bien prosélyte dans son désir d'inculquer une morale, civique celle-là, apparemment à l'étroit dans le cadre national.

Réconcilier le programme d'histoire avec sa trame nationale, cela pourrait signifier renouer avec ce principe d'intelligibilité de l'aventure collective, comprendre les conflits dont elle a été le théâtre, les contradictions qu'elle a engendrées, les acteurs qu'elle a opposés. La nation en tant qu'espace d'intelligibilité est celui du temps long de nos conflits et, au-delà de ces derniers, de nos rassemblements. La nation est une « question », constamment rouverte. Une histoire nationale sérieuse n'a pas pour objectif de manufacturer un consensus civique, mais d'exposer, dans leurs multiples dimensions, les lieux communs successifs d'une communauté singulière. Elle est la lunette par laquelle appréhender nos débats et nos choix collectifs de manière intelligible, mais aussi critique et distanciée. C'est ainsi par le refus d'une histoire directive et par une préoccupation attentive à l'égard du contenu du récit que nos propositions se distinguent du programme actuel.

Le fruit de la consultation

Ce rapport est le fruit d'une consultation visant l'élaboration d'un nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada. Les discussions ont porté principalement sur la formation dispensée au deuxième cycle du secondaire. Certaines recommandations devraient toutefois alimenter les réflexions à venir sur la formation des enseignants et sur les programmes du primaire.

Ce document se décline en trois sections. La première présente les termes de la discussion, soit les problèmes justifiant la révision du programme et certains blocages que la consultation invitait à surmonter. La deuxième section recentre la discussion sur le programme actuel, sa structure et ses lacunes, et présente les constats qui émanent de la discussion. La troisième section offre des pistes de solution sous forme de principes généraux, puis de recommandations précises.

Des annexes complètent l'ensemble. Certaines sont d'importance. Ainsi, à l'annexe 3, on trouve une série de planchettes exemplifiant la structure recommandée du futur programme et la nature des contenus susceptibles d'y figurer. L'annexe 4 présente des tableaux témoignant, par leur forme et leur contenu, de ce que devrait être le socle commun de connaissances obligatoires à adjoindre au futur programme.

1 Les termes de la discussion

Le programme d'histoire approuvé en 2006 se veut un document de renouveau. Dans la lettre et l'esprit, il rompt avec des consensus mémoriels et scientifiques établis jusqu'alors. Dès le printemps 2006, le projet suscite la controverse. Des historiens professionnels s'inquiètent de la minceur intellectuelle du programme et de la subordination du récit à la formation civique. Des historiens, des intellectuels et des citoyens contestent aussi un effacement de la trame nationale qui met en péril tant l'intelligibilité que le rôle mémoriel de l'histoire. L'enjeu mobilise : création de la Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire, production d'études, dépôt d'une pétition à l'Assemblée nationale. Plusieurs enseignants du secondaire prennent également la parole, à titre individuel ou par l'entremise de leurs associations, pour dénoncer l'irréalisme de certaines exigences et d'un programme qui revisite plusieurs fois la même chronologie au cours des 3^e et 4^e secondaire.

Bref, nombre d'enseignants, d'experts et de citoyens, qui avaient pourtant adhéré aux recommandations du rapport Lacoursière pour une histoire bonifiée et ouverte, ne se reconnaissent plus dans le programme actuel. Plus prosaïquement, les problèmes qu'entraîne la redondance entre les 3^e et 4^e secondaire sont maintenant bien reconnus et justifient à eux seuls l'élaboration d'un nouveau programme.

Mais à quoi tiennent précisément ces critiques, désormais communes, qui justifient la révision du programme? Que conserver du programme de 2006 et quelles solutions apporter aux problèmes qu'il pose?

C'est pour répondre à ces questions que la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a annoncé, en septembre 2013, la tenue d'une consultation publique menée par un comité de travail dont le document de consultation a été rendu public le 11 novembre 2013. Du 26 novembre 2013 au 17 janvier 2014, ce comité a tenu un total de 23 rencontres avec des intervenants divers (regroupements et syndicats d'enseignants, regroupements d'établissements scolaires, didacticiens, historiens, groupes militants et communautaires) et reçu 68 mémoires et contributions écrites émanant de milieux variés. En plus des démarches menées par leurs représentants, pas moins de 116 enseignants et conseillers pédagogiques de plusieurs régions du Québec ont signé, en leur nom personnel, l'un des 22 mémoires rédigés par des intervenants de terrain. Le comité tient à saluer cette implication de la part des artisans de l'éducation, comme il salue la forte contribution des membres et représentants de la communauté anglophone, qui ont déposé douze mémoires et participé à quatre rencontres. On trouvera à l'annexe 1 la liste des diverses contributions recueillies.

La consultation a donné lieu à de réels échanges d'idées. Plusieurs intervenants ont dit souscrire à l'état des lieux ainsi qu'aux solutions proposées dans le document de consultation. La majorité

des regroupements d'enseignants (associations, syndicats, groupes d'intérêt) a déclaré que le document avait été bien accueilli dans les milieux de pratique, où règne un réel appétit pour la révision du programme. Des enseignants ont d'ailleurs dit apprécier une démarche de consultation qui favorise la contribution des acteurs de terrain.

D'autres intervenants se sont montrés plus critiques. Plusieurs ont déploré le manque de temps alloué à la consultation et les délais serrés pour s'y préparer. Des intervenants estimaient que le document de consultation exprimait une critique trop sévère de l'approche pédagogique du programme et déploraient l'absence de référence explicite à la « centralité de l'élève ». Ces dispositions risquaient, craignaient-ils, de paver la voie à un rejet sans nuance des bons côtés du programme de 2006, au profit d'un patriotisme primaire ou d'une vision rétrograde et encyclopédique du savoir. Cela dit, ces mêmes intervenants se sont aussi prononcés, dans une vaste majorité, en faveur de modifications substantielles au programme actuel.

En fait, par-delà les divergences de tons ou d'opinions, le comité tient à souligner l'ampleur des convergences de vues entre les différents intervenants. Une forte majorité plaide en effet en faveur de l'établissement d'une trame chronologique sur deux ans, demande un meilleur arrimage entre les compétences et les connaissances, admet la pertinence d'un recours plus explicite au récit et reconnaît l'intérêt d'une trame nationale à la fois plus soutenue et bien balisée.

Le comité souligne également la qualité et la sérénité des échanges. Rompant de manière heureuse avec l'acrimonie des débats passés, les intervenants ont su formuler des propositions constructives qui ont amené le comité à modifier, parfois considérablement, ses recommandations initiales. Sans présumer des réactions de chacun à l'égard du présent rapport, constatons que la grande majorité des personnes rencontrées s'est déclarée satisfaite de l'écoute et de l'ouverture des membres du comité, y compris sur des sujets aussi délicats que la trame nationale ou l'arrimage entre compétences et connaissances. Les pages qui suivent posent le vocabulaire qui a servi de point de départ à ces échanges.

1.1 Le programme actuel et ses ambitions

Depuis 2006, le débat sur l'enseignement de l'histoire porte en bonne partie sur les ratés d'un arrimage difficile entre l'approche par compétences et les autres finalités de la classe d'histoire. Avant d'entrer dans les détails, il vaut mieux poser les termes de cette discussion.

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté en vigueur depuis 2006 remplace le programme d'histoire du Québec et du Canada adopté en 1982. Il a été précédé, en 1996, des travaux du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (rapport Lacoursière). La

rédaction du programme de 2006 a toutefois laissé beaucoup moins de place qu'auparavant à l'apport des historiens professionnels et des associations d'enseignants.

Sur le plan intellectuel, le programme actuel se distingue du précédent en s'appuyant sur une interprétation plutôt stricte d'une approche pédagogique, l'approche par compétences, qui, pour le meilleur et pour le pire, influence fortement le contenu du curriculum. Cette approche avance que les savoirs présentés en classe, par-delà leur valeur intrinsèque, devraient être envisagés non comme une fin en soi, mais comme un moyen d'inculquer certaines attitudes et habiletés procédurales¹. Dans le programme actuel, cette approche générale est assortie d'une modalité de mise en œuvre qui favorise l'apprentissage par projets et qui, en l'état, tend à minimiser encore davantage le rôle attribué aux savoirs.

L'approche par compétences présente pourtant de réels avantages. Dans le cas de l'histoire, elle propose des activités, comme l'interprétation de documents ou la confrontation de mémoires divergentes, qu'il importe de maintenir au programme. La notion de compétence véhicule aussi certains objectifs qui font plutôt consensus parmi les intervenants qui se sont exprimés au fil de la consultation. À l'instar du comité, une majorité d'entre eux estime ainsi que fréquenter l'histoire doit permettre à l'élève de développer sa pensée critique et de s'éveiller aux exigences de la citoyenneté. La notion de compétence se révèle donc utile si elle permet de nommer et de stimuler ces retombées attendues, jugées inhérentes à la classe d'histoire. La notion de compétence est aussi utile si elle valorise une implication active de l'élève dans la salle de classe, que ce soit par le contact avec les sources, par la pratique de l'analyse et de l'interprétation ou par l'habitude de l'interrogation.

S'il s'en tenait à un tel niveau de généralité, le programme actuel recueillerait l'adhésion d'une majorité d'intervenants. Plusieurs, y compris des spécialistes de la didactique et des enseignants, relèvent toutefois que le programme de 2006 met en avant une version trop radicale de ces principes. Plus que l'approche elle-même, c'est ce radicalisme qui pose de multiples problèmes intellectuels et pédagogiques. Cette influence négative présente deux visages :

- Elle détourne les finalités de l'histoire. En soi, l'idée que l'histoire aide l'élève à développer des aptitudes civiques ou intellectuelles n'a rien de nouveau. C'est un souhait légitime et unanime. Jusqu'ici, cependant, il semblait clair que ces retombées découlaient indirectement d'une pratique de l'histoire pour elle-même, enseignée selon ses propres règles. C'est cette vue des choses que rompt le programme de 2006. Plutôt

1. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport offre son effort de définition le plus complet dans : *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 4-5
<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001nb.pdf> (7 novembre 2013).

que de prendre l'histoire comme point de départ, il définit au préalable des habiletés (des « compétences ») dont le libellé et l'économie générale paraissent mal arrimés aux exigences de la discipline historique et de son enseignement. Ainsi mise en œuvre, cette version de l'approche par compétences propose trop souvent d'envisager l'histoire non pour elle-même ou selon ses propres règles, mais comme un outil au service d'autres fins.

Dans la lettre du programme de 2006, ces « autres fins » sont doubles. D'une part, elles incluent l'« éducation à la citoyenneté », qui prévoit dans les faits l'inculcation de valeurs civiques et morales particulières. D'autre part, elles incluent des attitudes mentales qui se veulent proches de la discipline historique, comme la capacité d'interrogation et la « pensée historique », mais dont les libellés, dans le programme, s'accordent souvent mal à la réalité de l'histoire comme science.

- Le programme rompt avec l'attente commune d'un récit globalement intelligible, c'est-à-dire posé sur une trame narrative suivie et reconnaissable, bref pourvu de fils conducteurs clairs, quels qu'ils soient. En 3^e secondaire, le programme prend la forme d'un récit chronologique, mais qui manque de cohérence : chaque période (ex. : 1608-1760) pose une question différente et s'organise autour de principes d'explication divergents. En 4^e secondaire, il s'agit d'un programme de déconstruction reprenant plusieurs fois la même histoire sous des angles thématiques différents entre lesquels le souci d'intégration paraît bien superficiel.

Cette histoire disséquée, constamment répétée, consomme du temps : elle place l'enseignant dans une situation d'urgence permanente, malgré les deux années dont il dispose. Elle pose aussi problème sur le plan de la mémoire comme sur celui de la science. En ce qui concerne la mémoire, une plus grande intelligibilité, des fils conducteurs plus clairs (même multiples) et un sens plus aigu de la chronologie devraient aider l'élève à faire sens de l'histoire. En ce qui a trait à la connaissance, il serait plus conforme à la discipline historique d'imbriquer les événements politiques, économiques et sociaux en une seule trame narrative qui exposerait clairement la complexité et la singularité du passé.

Ce déficit d'intelligibilité tient au visage que prend l'approche par compétences dans le programme de 2006. En effet, les compétences proposées ne requièrent pas une telle recherche d'intelligibilité et s'accommodent mieux d'une histoire morcelée. Cette déstructuration du récit explique l'occultation partielle du cadre national ou politique. Elle explique aussi la superficialité des apports de l'histoire sociale (prise en considération des femmes ou des Premières Nations, de l'économie, etc.), qui ne font souvent que saupoudrer le récit.

Bref, s'il existe un relatif consensus en faveur de l'apprentissage par l'élève de certaines habiletés intellectuelles, pour former des « têtes bien faites » sans minimiser l'importance des « têtes bien pleines », il paraît toutefois urgent de mieux calibrer les directives pédagogiques pour assurer l'adéquation du programme aux exigences intellectuelles de la classe d'histoire et de la discipline historique.

1.2 L'approche par compétences dans la littérature scientifique

L'approche par compétences et sa version radicale, à l'œuvre dans le programme de 2006, ont été en vogue à l'échelle mondiale dans les années 1990 et 2000. Pour cette raison, les problèmes constatés plus haut ne sont pas propres au Québec. Ils sont ouvertement discutés dans la littérature des sciences de l'éducation, qu'il paraît utile d'évoquer, même brièvement.

Une version radicale de l'approche par compétences oppose, en pratique, les notions de compétence et de connaissance, en instrumentalisant les secondes pour les mettre au service des premières, d'une manière qui n'assure pas l'intégrité intellectuelle du savoir (ici, du savoir sur le passé). Le programme actuel d'histoire de 3^e et de 4^e secondaire reconduit une telle vision des choses. La lettre du programme précise que les cours d'histoire servent « d'ancrage au développement » des compétences² et font essentiellement office d'« occasions » d'apprendre des concepts généraux et de s'intéresser au présent. On y rappelle à plus d'un endroit que le but de l'enseignement doit demeurer l'apprentissage de « concepts », au service desquels les contenus factuels « utilisés » (et facultatifs) 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 [...] spécifiques³ ».

Un argument souvent invoqué en faveur de cette vision des choses est que l'élève, dans la mise en œuvre des compétences, assimilera de toute façon les contenus factuels manipulés. Or, cette présomption ne repose pas sur un socle de recherche solide et univoque. En 2007, en pleine implantation de la réforme, un didacticien influent constatait déjà qu'« il manque aux tenants de l'approche par problèmes une base de recherches fournissant des arguments, des preuves scientifiques supportant la supériorité de cette stratégie pédagogique dans l'enseignement des

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 5
http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/7b-pfeq_histoire.pdf

3. *Ibid.*, p. 33.

sciences humaines⁴ ». Toujours au Québec, d'autres ont aussi relevé la minceur des études portant sur l'arrimage de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté⁵.

Au sein des sciences de l'éducation, plusieurs experts ont formulé d'importantes critiques à l'égard de cette vision de l'approche par compétences et des programmes qui s'en réclament. L'enseignant peut-il transmettre efficacement des savoirs qui ne sont plus explicitement au cœur de sa démarche? Plusieurs articles savants soutiennent que non. Volumineuse bibliographie à l'appui, Kirschner et ses collaborateurs arguent que la recherche empirique contredit cette assertion⁶. Avant cela, Mayer avait manifesté son exaspération devant les échecs répétés des approches « constructivistes⁷ ». Stemhagen et ses collègues jugent fondées les tensions entre approche constructiviste et intégrité des savoirs, y compris en histoire, allant jusqu'à exiger que l'on « arrache le constructivisme des mains exclusives des psychologues de l'éducation pour le confier aux enseignants et aux experts de la discipline⁸ ». Au Québec même, Clermont Gauthier et ses collègues ont soutenu que les postulats constructivistes ne sont recevables qu'à un niveau élevé de généralité, relèvent mal le défi de l'application et s'appuient sur une base de recherche fort mince⁹. Le philosophe de l'éducation Normand Baillargeon a aussi émis de semblables réserves, s'appuyant lui aussi sur des bibliographies conséquentes. Le plus souvent, les partisans d'une version plus nuancée de l'approche par compétences recommandent un

-
4. Robert MARTINEAU, « L'approche par problèmes en classe d'histoire. Pourquoi les enseignants l'utilisent-ils si peu? », *Traces*, vol. 45, no 2, (2007), p. 8-9.
 5. David LEFRANÇOIS, « Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique? », Fernand Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004, p. 73-100; Félix BOUVIER et Marc-André ÉTHIER, « L'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire », *Traces*, vol. 45, n° 1 (2007).
 6. Paul A. KIRSCHNER, John SWELLER et Richard E. CLARK, « Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching », *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 2 (2006), p. 75-86.
 7. Richard E. MAYER, « Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction », *American Psychologist*, vol. 59, n° 1 (2004), p. 14-19.
 8. Kurt STEMHAGEN, Gabriel A. REICH et William MUTH, « Disciplined Judgement: Toward a Reasonably Constrained Constructivism », *Journal of Curriculum and Pedagogy*, vol. 10, n° 1 (2013), p. 55-72.
 9. Clermont GAUTHIER et Denis SIMARD, « Paul Inchauspé ou fonder la réforme dans un retour à la tradition » et M'hammed MELLOUKI, « Approche de la réforme de l'éducation au Québec : par touches et retouches », M'hammed Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2010, p. 103-120 et 305-326.

enseignement explicitement recentré autour des savoirs et des programmes plus vigilants à l'égard des contenus enseignés¹⁰.

Tous ces textes ne pointent pas dans la même direction. Le comité ne prétend pas en tirer de conclusion définitive. Le plus souvent, cette littérature ne milite d'ailleurs pas pour un abandon sans nuance de l'approche par compétences. Elle révèle toutefois que les versions radicales de cette approche sont régulièrement critiquées au sein même des sciences de l'éducation. Par-delà les généralités évoquées plus haut, on n'y trouve en effet aucun consensus détaillé sur des sujets-clés comme le rapport entre savoir et compétence ou l'arrimage entre histoire et éducation à la citoyenneté.

Bref, rien ne laisse croire, dans un avenir prévisible, à l'émergence de consensus pédagogiques si bien affirmés qu'ils devraient passer outre à la délibération publique ou à l'autonomie des enseignants. Aux yeux du comité, il semble au contraire que la recherche incite à nuancer les injonctions didactiques auxquelles nous astreignons nos enseignants. Ceux-ci travaillent dans des contextes variables et devraient pouvoir user, selon leur jugement propre, de la panoplie d'outils disponibles.

Bref, une littérature scientifique conséquente témoigne des limites des programmes fondés sur une version radicale de l'approche par compétences. La littérature propose surtout d'atténuer les demandes étrangères à la discipline historique et de prendre au sérieux la sélection des contenus enseignés. Dans plusieurs pays, le désir d'une histoire plus intelligible et mieux conforme à la discipline historienne justifie d'ailleurs l'élaboration de nouveaux programmes. Au Québec, malheureusement, cette opération est ralentie par certains aléas du débat public.

10. C'est le cas de didacticiens aux obédiences théoriques multiples. Voir, par exemple, dans le cas précis de l'histoire : Michael FORDHAM, « Disciplinary History and the Situation of History Teachers », *Education Sciences*, vol. 2, n° 4 (2012) p. 242-253; Stéphane LÉVESQUE, « Teaching Second-Order Concepts in Canadian History: The Importance of "Historical Significance" », *Canadian Social Sciences*, vol. 39, n° 2 (2005); Ken OSBORNE, « Teaching History in Schools: A Canadian Debate », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, n° 5 (2003), p. 585-626; « "To the Past": Why We Need to Teach and Study History », Rachel Sandwell (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 2006, p. 103-131. Des remarques analogues portent aussi sur les rapports entre savoir et éducation à la citoyenneté : Isabelle SAINT-MARTIN, « Teaching about Religions and Education in Citizenship in France » et Jonathan BIRDWELL, Ralph SCOTT et Edward HORLEY, « Active Citizenship, Education and Service Learning », *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 2 (2013) : 151-164 et 185-199.

1.3 Le débat québécois et ses blocages

La version radicale de l'approche par compétences s'est révélée particulièrement influente au Québec. Il paraît donc normal qu'elle suscite ici les mêmes efforts qu'ailleurs pour que soient apportés les correctifs qui s'imposent. Les critiques viennent d'observateurs variés. On se souvient des réserves que Paul Inchauspé lui-même, parfois qualifié de « père de la réforme », a formulées quant à certains excès didactiques¹¹.

Les faiblesses du programme actuel ont d'ailleurs été rapidement dénoncées. De 2006 à 2008, le débat met à contribution plusieurs historiens qui en relèvent les lacunes intellectuelles. À partir de 2009, cependant, le débat s'infléchit. Les historiens universitaires se désintéressent de la question et les lacunes intellectuelles du programme s'en trouvent oubliées. Des rivalités, peu liées au dossier, imposent de nouvelles associations d'idées. D'un côté, le rôle croissant de militants nationalistes dans la critique du programme inspire une certaine caricature, celle d'une relecture du programme qui n'aurait d'autre but que d'imposer une histoire orientée en faveur de la souveraineté. Ce soupçon fait oublier le caractère réellement directif du programme actuel. D'un autre côté, une mauvaise querelle entre universitaires associe la recherche d'une trame nationale à la défense d'une histoire strictement politique (histoire des grands hommes, des batailles, des parlements) qui s'opposerait aux acquis de l'histoire sociale et culturelle (histoire des femmes ou des groupes minoritaires, des mentalités, de l'économie, des conditions de vie, etc.). Cette opposition semble pourtant indue, d'autant que les historiens du social eux-mêmes revendiquent plutôt l'insertion de leur contribution dans la trame plus vaste de l'histoire nationale.

Ces aléas ont figé le débat public autour d'une malencontreuse association d'idées : l'histoire nationale entretiendrait une visée politique, dépassée et directive, tandis que le programme actuel aurait le monopole de l'histoire sociale et du potentiel réflexif de la science historique. Cette crispation du vocabulaire a mené le débat vers une impasse. Elle encourage les procès d'intention et incite à omettre les apports positifs tant de l'histoire nationale que de l'approche par compétences. Elle fait oublier que les historiens d'aujourd'hui valorisent plutôt l'arrimage du politique et du social au sein de la trame nationale. Surtout, elle fait oublier l'urgence des inquiétudes qu'inspirent depuis des années les lacunes bien réelles du programme actuel.

La consultation a révélé, chez la majorité des intervenants, un réel désir de surmonter ces blocages. Plusieurs demandent que la référence à la nation ne soit pas associée à une vision rétrograde de l'enseignement, par exemple à une « nostalgie du magistère » ou du maître qui

11. Paul INCHAUSPÉ, « École québécoise et transmission culturelle », *Philo & Cie*, 6 (2013) : 16-21; *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber, 2007, 180 p.

refuserait tout rôle actif à ses élèves. D'autres ont précisé que des fils conducteurs plus soutenus ne devraient pas justifier le recours à un récit « traditionnel » et patriotique. Ces remarques faites, la plupart des intervenants ont surtout exprimé leur appétit pour un recentrage du débat sur la réalité du programme, pour mieux en valoriser les forces et en corriger les faiblesses.

2 Les limites du programme actuel

Dans le document soumis à la consultation, le comité proposait sa lecture du programme de 2006 et de ses limites, pour recentrer la discussion sur la lettre du programme et son impact en classe. Les pages à venir portent sur les réactions, favorables ou non, qu'a suscitées ce « diagnostic » et sur les ajustements apportés à la faveur de la consultation.

Certains échos en provenance du terrain sont assez univoques. Une majorité d'enseignants se dit plutôt d'accord avec les principes généraux qui sous-tendent le programme, mais en ferme désaccord avec leur application, rendue problématique par le « dogmatisme » (un terme qui revient souvent, y compris dans la bouche d'intervenants favorables à l'approche par compétences) et l'imprécision des formules employées dans le programme. Le manque de communication et les signaux parfois confus du Ministère, notamment en matière d'évaluation, ont aussi contribué à obscurcir la situation.

Le résultat de cette situation est que certaines compétences nommées dans le programme ne sont plus évaluées, tandis que la progression des apprentissages se révèle problématique et que la structure même du programme paraît à plusieurs intenable. Des intervenants évoquent une situation « schizophrénique » dans leurs milieux, où l'acceptation officielle du programme se double d'une désobéissance officieuse. Pour prendre en compte ces préoccupations, un nouveau programme devrait donc favoriser la transmission d'une histoire à la fois plus intelligible, mieux adaptée aux conditions réelles de la classe d'histoire et plus conforme aux exigences propres de la discipline historique.

Comment, dans cet esprit, lire et évaluer la lettre du programme actuel? Le programme de 2006 se divise en deux grandes parties. La première consiste en une série de préambules qui précisent les finalités du programme et la manière dont il doit être lu. La seconde décrit les « contenus de formation » proprement dits, c'est-à-dire la matière à couvrir et la manière de l'aborder. Les pages qui suivent posent les constats qui émergent de la consultation, tant à l'égard des principes avancés par le programme que de leur application dans les contenus de formation.

2.1 Les préambules du programme et la définition des compétences

Les préambules du programme de 2006 définissent les trois « compétences » qui en déterminent les finalités. Dans les milieux de l'enseignement, ces trois compétences sont usuellement désignées comme les « compétences 1, 2 et 3 ».

- Les compétences 1 et 2 sont d'ordre cognitif. Elles sont dites représentatives de la « pensée historique », c'est-à-dire des habiletés et des attitudes propres à l'historien. La compétence 1 est la « perspective » historique, censée désigner un souci de mise en contexte et la formulation de questions pertinentes. En réalité, la lettre du programme promeut surtout une forme de présentisme, c'est-à-dire la tendance à n'interroger le passé qu'à partir du présent immédiat. La compétence 2 concerne la « méthode » ou l'« interprétation », c'est-à-dire le fait d'interroger rigoureusement les preuves et de fonder ses convictions sur des arguments factuels solides.

Dans l'état actuel des choses, le libellé de ces compétences demeure imprécis et mal étayé. En un sens, cette imprécision accentue le rôle structurant de l'éducation à la citoyenneté, dont les fondements sont beaucoup plus clairs et développés. Il est aussi établi que les compétences 1 et 2 servent surtout l'apprentissage de concepts généraux (ex. : le libéralisme, l'industrialisation), plutôt que la saisie de leur incarnation singulière dans l'expérience québécoise.

- La compétence 3 concerne l'éducation à la citoyenneté. Dans la lettre des préambules, cette éducation est ouvertement directive. Elle présume un récit univoque, une épopée des droits et des institutions qui pousse l'élève à intérioriser une morale précise – ou, d'après la lettre du texte, à « retrouver soi-même les fondements [...] de la citoyenneté démocratique », à « comprendre l'utilité d'institutions publiques » et à « établir l'apport de [certaines] réalités sociales à la vie démocratique ». Toujours selon la lettre du programme, l'histoire ne pourrait qu'amener l'élève à « découvrir que le changement social est tributaire de l'action humaine » et que « les principes rattachés à la démocratie [...] se sont actualisés dans les droits du citoyen », ainsi qu'à « constater que la diversité des identités n'est pas incompatible avec le partage de valeurs communes¹² ».

Ces préambules laissent craindre une histoire orientée ou peu conforme à la discipline historique. Les compétences 1 et 3 font tout particulièrement problème, dans la mesure où elles encouragent des prédispositions présentistes et anachroniques. Un regroupement d'établissements notait d'ailleurs qu'à l'heure actuelle, « deux compétences sur trois évaluent le présent », un constat largement répandu. Des enseignants et des conseillers pédagogiques, souvent favorables à une version nuancée de l'approche par compétences, ont dit trouver « malhabiles » ces libellés qui contraignent l'autonomie des enseignants, contreviennent aux

12 . Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Histoire et éducation à la citoyenneté, p. 22 et 24.

exigences de la discipline historique et, ce faisant, suggèrent inutilement que compétences et connaissances « se desservent mutuellement ».

2.2 Les contenus de formation

En réponse à cette critique, il a été parfois répété dans les médias que les compétences n'ont pas d'impact direct sur les contenus enseignés en classe. De l'avis des personnes consultées, cela n'est pas vrai. Les « contenus de formation » et la réalité en classe sont en effet puissamment informés par les orientations du programme. Nombre d'enseignants ont exprimé leur malaise à l'égard de la manière dont le programme de 2006, s'il est respecté, aiguille leur enseignement.

Le programme porte sur deux années d'enseignement. Le programme de 3^e secondaire couvre de manière chronologique l'ensemble de l'histoire du Québec, divisée en sept périodes, chacune envisagée sous une question ou un « angle d'entrée » précis :

- l'époque des *Premiers occupants* (vers 1500), envisagée sous l'angle des « liens entre conception du monde et organisation de la société »;
- l'émergence d'une société en Nouvelle-France (1608-1760), envisagée sous l'angle des « programmes de colonisation » et de leurs impacts sur la société et le territoire;
- le *changement d'empire* (1760-1791), envisagé sous l'angle de la « Conquête » et de ses conséquences sur la société et le territoire;
- l'époque des *revendications et luttes dans la colonie britannique* (1791-1850), envisagée sous l'angle de « l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation »;
- la *formation de la fédération canadienne* (1850-1929), envisagée sous l'angle de « la dynamique entre l'industrialisation et les transformations sociales, territoriales et politiques »;
- la *modernisation de la société québécoise* (1929-1980), envisagée sous l'angle de « la dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État »;
- des *enjeux de la société québécoise* (depuis 1980), relatifs à l'« espace public » et laissés à la discrétion de l'enseignant.

Le programme de 4^e secondaire revisite ensuite cette histoire sous divers angles thématiques, répartis en cinq « réalités sociales » qui « peuvent être étudiées dans n'importe quel ordre » :

- *Population et peuplement*, portant sur la démographie, l'immigration et l'occupation du territoire;
- *Économie et développement*, portant sur le « constant développement » des activités productives « de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours »;
- *Culture et mouvements de pensée*, portant sur « l'influence des idées sur les manifestations culturelles »;

Le sens de l'histoire

- *Pouvoir et pouvoirs*, portant sur les rapports entre l'État et les « groupes d'influence »;
- *Un enjeu de société du présent*, laissé à la discrétion de l'enseignant et combinant des dimensions tirées des autres leçons thématiques.

Chacun de ces segments (période ou thème) est assorti d'objectifs civiques et conceptuels, reliés à chacune des trois compétences. Chaque segment est aussi assorti d'un « angle d'entrée » qui précise l'angle d'analyse à privilégier, d'un texte descripteur exemplifiant le type de récit attendu et d'éléments de contenu facultatifs, qu'il est loisible à l'enseignant de « mobiliser » ou non pour atteindre les objectifs prescrits (voir, à l'annexe 2, une représentation type des contenus de formation dans le programme actuel).

En lui-même, l'agencement général des périodes ou le choix des thèmes est tout à fait défendable. Il n'a d'ailleurs guère fait l'objet de commentaires de la part des intervenants. Ce sont plutôt les objectifs prescrits et les contenus suggérés qui posent problème. Ces lacunes influencent l'enseignement en classe, en plus d'informer le contenu des manuels et de l'examen officiel.

Dans son document de consultation, le comité estimait que les lacunes observées dans les « contenus de formation » découlent logiquement des fondements du programme. Le comité divisait alors ces lacunes en trois catégories : une prédication civique directive, une prédilection excessive pour les concepts généraux plutôt que pour l'expérience singulière du Québec et le refus de fils conducteurs clairs et suivis. Les intervenants consultés ont réagi de manière variée à chacun de ces « diagnostics ». Les prochaines pages font état de ces réactions et des leçons qu'en a tirées le comité, pour inspirer les recommandations plus précises qui sont détaillées dans la section 3.

2.2.1 Éducation à la citoyenneté et prédication civique

Dans son document de consultation, le comité estimait que l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle est mise en œuvre dans les contenus de formation, encourage une histoire directive, destinée à inculquer des valeurs morales grâce à des interprétations choisies, mais discutables, du passé.

Au cours de la consultation, une majorité d'intervenants, notamment des enseignants, a dit partager ce constat. Certains dénoncent en termes très forts une éducation à la citoyenneté jugée « orientée » et « complètement biaisée ». D'autres y voient un moindre mal, mais constatent aussi le caractère « forcé » des objectifs d'éducation à la citoyenneté insérés dans les contenus de formation. Certains intervenants croient aussi que les visées d'éducation à la citoyenneté véhiculent une vision tronquée de la société, qui pose d'importants problèmes éthiques et politiques. Pour les uns, le programme minimise le rôle historique des conflits et donne ainsi une image fausse de la démocratie ou de l'expérience québécoise. Pour les autres, le programme véhicule une vision individualiste ou légaliste de la citoyenneté, qui a un effet nocif sur l'appréhension collective des problèmes sociaux.

Au problème que pose un récit historique altéré s'ajoute celui de l'évaluation. Des regroupements d'enseignants considèrent comme « contre-pédagogique » l'idée d'évaluer ce qui relève avant tout du savoir-être. Plusieurs enseignants ont dit refuser de planifier leur classe d'histoire dans un tel esprit. Le Ministère lui-même semble d'ailleurs avoir abandonné cette prétention, puisqu'il ne propose plus d'évaluation de cette compétence.

Le comité de travail adhère donc à l'opinion majoritaire en faveur d'une révision du rôle joué par l'éducation à la citoyenneté dans le programme. Cette révision peut prendre diverses formes, sur lesquelles il n'existe pas de consensus. Certains souhaitent l'abandon pur et simple de la compétence 3, considérant que les apports acceptables de l'histoire à la citoyenneté sont de toute manière inhérents à la discipline. D'autres jugent utile de continuer à nommer formellement l'existence d'attentes en matière de citoyenneté, à titre de compétence mieux balisée, réduite à une invitation à la pensée critique, et non évaluée. La quasi-totalité des intervenants conviennent que l'éducation à la citoyenneté en histoire ne saurait prendre la forme d'une pression en faveur d'une morale prescriptive.

2.2.2 L'insertion des concepts et des compétences dans les contenus de formation

Dans son document de consultation, le comité jugeait problématique la prédilection du programme actuel pour des angles d'entrée prenant la forme exclusive de « concepts généraux ». Sans remettre en question la pertinence des concepts, le comité estimait que le recours exclusif et mal balisé à des concepts exclusivement généraux (comme l'« industrialisation » ou l'« État-providence »), en l'absence de toute référence explicite aux situations sociohistoriques du Québec, avait un effet réducteur sur la compréhension du passé en minimisant la complexité des situations ou les particularités de l'expérience québécoise, y compris sa dimension nationale. La lettre des contenus de formation, qu'il s'agisse des angles d'entrée ou des textes descripteurs, lui semblait ainsi souvent négliger les particularités de l'expérience québécoise et inviter à une simplification du récit. Cela dit, le programme de 3^e secondaire offre aussi des contre-exemples intéressants : les segments consacrés à la colonisation en Nouvelle-France et à la Conquête, construits autour d'objets sociohistoriques précis plutôt qu'autour de concepts généraux, offrent ainsi un propos plus robuste, mieux arrimé à la trame nationale et qui éclaire plus convenablement les mécanismes propres à ces périodes.

Ce constat, rarement contesté, a reçu l'aval enthousiaste de certains intervenants. Il n'a toutefois pas constitué une priorité pour la majorité des personnes consultées et certaines ont tenu à défendre la pertinence de concepts à caractère analytique. Ces réactions nous semblent militer pour le maintien d'angles d'entrée sous forme de « concepts ». Des correctifs mineurs à la formulation des angles d'entrée et des textes descripteurs devraient toutefois permettre d'articuler plus finement la dialectique du général et du particulier, pour mieux concilier chez l'élève l'acquisition de concepts et l'étude spécifique du parcours québécois. À titre d'exemple, la lettre du programme ne devrait plus suggérer que l'étude du concept d'État-providence puisse omettre le rôle du nationalisme dans l'expérience québécoise du refus, puis de l'édification d'un tel État entre 1945 et 1970.

Cela dit, plus que le libellé des angles d'entrée, c'est la mise en œuvre des compétences 1 et 2 au sein des contenus de formation qui pose problème aux yeux d'une majorité d'intervenants. Les regroupements d'enseignants, y compris ceux qui se disent favorables à l'approche par compétences, estiment que l'opérationnalisation proposée de ces compétences ne correspond ni à la réalité de la classe ni aux exigences particulières de l'histoire. Comme dans le cas de l'éducation à la citoyenneté, le Ministère lui-même semble avoir renoncé à évaluer la compétence 1 (l'interrogation à partir du présent). Ce repli semble mieux correspondre à la réalité du terrain et aux demandes des intervenants. En effet, la mise en œuvre de la compétence 1 dans les contenus de formation fait l'objet de critiques sévères de la part de plusieurs. Ancrant exclusivement, systématiquement et sans réelle médiation l'étude du passé dans les questions du présent, cette compétence encouragerait une tendance au présentisme et à

l'anachronisme, d'ailleurs susceptible d'accentuer les volets les plus ahistoriques de l'éducation à la citoyenneté. Les propositions entendues au sujet de la compétence 1 rappellent d'ailleurs la discussion sur l'éducation à la citoyenneté. Certains jugent que, l'interrogation faisant implicitement partie de la méthode historique, son énoncé devrait être simplement supprimé pour éviter les excès actuels. D'autres jugent utile de continuer de la nommer, sous une forme toutefois assouplie, dans la mesure où « l'interrogation peut se faire à partir du passé comme du présent », et non évaluée.

L'abandon implicite de l'évaluation des compétences 1 et 3 par le Ministère aide le programme officiel « à rattraper le pratique », selon les mots d'un intervenant de terrain. L'effet pervers de définitions officielles inadéquates, et toujours en vigueur, n'en demeure pas moins réel. L'ensemble formé par les trois compétences, ainsi que leur ostensible préséance sur les savoirs dans la représentation des contenus de formation, continue de poser problème aux yeux d'une majorité d'intervenants. Le modèle actuel rend l'évaluation au mieux équivoque, suggère une multiplication des sous-objectifs et des mises en situation qui sature la planification des cours, et fixe des objectifs artificiels qui détournent les élèves de l'histoire et de la pensée historique. Selon un intervenant de terrain très attaché à l'approche par compétences, ce que le programme propose actuellement, « des fois, ce n'est même pas de l'histoire ».

Cela dit, de l'avis de plusieurs, un éventuel recentrage du programme sur la compétence 2 (la méthode historique) exige que l'on apporte certaines précisions à celle-ci. Tant dans les préambules que dans les contenus de formation, cette compétence demeure, pour l'heure, libellée en termes vagues. À ce titre, des intervenants suggèrent de troquer le vocabulaire ministériel pour des modèles plus précis.

Plusieurs militent aussi pour une révision, dans les contenus de formation, de l'équilibre entre compétences et connaissances. « Sans revenir au par-cœur », pour reprendre les mots d'une intervenante, les préoccupations récurrentes, y compris de ceux qui sont favorables à l'approche par compétences, pour un socle de connaissances partagées, portant par exemple sur des éléments de géographie ou sur divers moments-clés de l'histoire, suggèrent que ce n'est pas sombrer dans l'encyclopédisme stérile que de renforcer la transmission de certains savoirs de base, qui sont clairement préalables à des opérations plus complexes comme la lecture et l'interprétation de documents.

Dans la foulée de la consultation, le comité estime donc nécessaire de revoir en profondeur la fonction et le libellé des compétences qui servent de finalités au programme d'histoire, non seulement dans les préambules du document, mais aussi dans la mise en œuvre concrète de ces compétences à l'intérieur des contenus de formation.

2.2.3 Le manque de fils conducteurs suivis

Dans son document de consultation, le comité estimait que le programme présente une structure d'ensemble peu cohérente, indifférente aux fils conducteurs qu'offrent le cadre national et des concepts phares de l'histoire sociale, comme les classes sociales ou les rapports sociaux de sexe. Le programme de 3^e secondaire est ainsi divisé en périodes construites chacune autour d'une question propre. Ces périodes reposent de plus sur des logiques changeantes, étant axées, de 1760 à environ 1900, sur l'histoire politique puis, de 1900 à 1980, sur l'histoire sociale. Cette structure a divers effets pervers sur le contenu : elle impose une certaine « dénationalisation » du XX^e siècle, elle marginalise l'histoire sociale dans l'étude du XIX^e siècle et elle ne réussit pas à bien arrimer les dimensions sociale et politique de l'histoire au sein du cadre constant que devrait fournir une trame nationale suivie et intégratrice. Enfin, le dédoublement du récit, de la 3^e à la 4^e secondaire puis à de multiples reprises au cours de la 4^e secondaire, pose problème. Ce dédoublement prive l'élève d'un récit intégré et intelligible, complique indûment la tâche de l'enseignant et favorise les simplifications abusives auxquelles invite le libellé actuel des compétences. Adoptée en 2011, l'actuelle progression des apprentissages, qui suggère de reporter en 4^e secondaire l'étude de thèmes comme le régime seigneurial ou les rapports entre l'Église et l'État, ne fait qu'amplifier cette fragmentation des contenus.

À l'instar du comité, les intervenants consultés sont à peu près unanimes à décrier la structure actuelle du programme, dont l'effet négatif sur les élèves est flagrant et exige une révision urgente. Il s'agit là du consensus le plus clair et le plus pressant de toute la consultation.

Sur le terrain, il semble clair que la formule « ne passe pas ». Ses redondances étouffent dans l'œuf l'intérêt des élèves (et tout particulièrement celui des élèves à risque d'échec) et épuisent les enseignants, contraints à des répétitions nombreuses et laborieuses. Cette histoire disséquée et constamment répétée consomme du temps, plaçant l'enseignant dans une situation d'urgence permanente qui lui interdit d'approfondir correctement la matière, de tisser des liens entre les différents phénomènes et de tenir compte des champs d'intérêt de ses élèves. Les gains qu'aurait dû entraîner l'ajout d'une année à l'enseignement de l'histoire du Québec s'en trouvent bien mal employés, malgré les efforts des enseignants.

Sur le plan intellectuel, le format thématique de 4^e secondaire est décrit par plusieurs comme un « fiasco ». Des regroupements d'enseignants notent qu'il brouille chez les élèves tout sens de la chronologie et empêche l'enseignant d'approfondir la matière ou de plonger dans la complexité des situations. Des historiens confirment que l'« encapsulage » thématique de 4^e secondaire s'écarte de la logique historienne, qui valorise plutôt les liens entre les diverses facettes d'une même période. La progression des apprentissages de 2011 n'a fait qu'accentuer ce travers : une association d'enseignants, pourtant favorable à l'approche par compétences, a même qualifié cette progression de « bricolage qui n'a pas de bon sens ». Divers représentants d'établissements

ou de commissions scolaires, eux aussi favorables à l'approche par compétences, ont plaidé, en termes parfois assez forts, pour l'abandon de cette formule. Des intervenants jugent d'ailleurs bien légers les motifs ayant justifié l'imposition de la structure actuelle, qui n'a guère d'assise dans la recherche.

Le manque de fils conducteurs suivis a des effets nocifs sur l'histoire enseignée à l'élève. Plusieurs y voient un « frein » à la mobilisation de l'élève et à l'organisation d'activités pédagogiques variées. D'autres intervenants relèvent la superficialité des apports de l'histoire sociale qui, en l'absence de concept directeur, se réduit souvent à un cumul ponctuel de vignettes politiquement correctes, sans effet sur la trame d'ensemble. Enfin, de nombreux enseignants indiquent que la principale victime d'un programme trop lourd est l'étude des époques récentes, soit la période post-1960, ce qui leur semble en porte-à-faux avec les préoccupations affichées pour une réelle éducation à la citoyenneté.

Enfin, plusieurs intervenants évoquent la dilution de la trame nationale. Divers regroupements d'enseignants ont dit constater la difficile insertion du fait national dans certains segments du programme, particulièrement en ce qui concerne le XX^e siècle. Ce point de vue est repris par des intellectuels qui jugent que l'absence d'une trame nationale suivie et intelligible contrevient aux objectifs explicites du programme en faveur d'un enseignement qui serait conforme tant à la discipline historique qu'aux impératifs de la citoyenneté et de la compréhension des enjeux du présent. De l'avis de plusieurs enseignants et de leurs représentants, cette perte intellectuelle ne peut se justifier ni par les exigences de l'approche par compétences ni par un soupçon antinationaliste qui viendrait nier le professionnalisme des artisans de terrain.

3 Des pistes de solution

Une vaste majorité d'intervenants plaide en faveur de changements importants au programme de 2006. Tous ne partagent pas la même vision de ce que devraient être ces changements. Plusieurs constats sont toutefois communément partagés. La structure générale du programme, le radicalisme et l'imprécision du libellé des compétences, le manque de fils conducteurs clairs et la minceur de la trame nationale ainsi que l'actuel désintérêt à l'égard des savoirs à transmettre sont tous des sujets qui appellent une correction.

Ces lacunes éloignent le programme des exigences de la classe d'histoire autant que de la discipline historienne. Elles l'éloignent aussi des demandes d'une mémoire partagée : le bagage commun est amputé par la dénationalisation de vastes pans du récit et par le caractère facultatif, et donc non partagé, des savoirs « mobilisés ». Enfin, une éducation à la citoyenneté prescrite ne favorise pas la formation de citoyens rompus à la discussion réflexive.

Ces lacunes ont des conséquences sur la mémoire collective, mais l'origine du problème tient d'abord aux orientations intellectuelles du programme. C'est donc la réconciliation avec l'histoire comme discipline scientifique qui devrait guider l'élaboration d'un nouveau programme, qui doit mettre l'élève en contact avec cette discipline. Cette réconciliation implique un récit plus suivi, autour de fils conducteurs plus clairs réunis notamment dans le cadre de la trame nationale québécoise, et dont l'inscription dans la salle de classe repose, au bénéfice de l'élève, sur un équilibre apaisé entre savoirs et compétences.

Les prochaines pages présentent les propositions tirées de la consultation pour orienter le programme à venir. Après l'exposé des discussions sur des thèmes généraux, comme la place du récit, de la trame nationale et des compétences dans la classe d'histoire, le comité offrira des recommandations précises qui lui semblent découler de ces échanges.

3.1 L'histoire, le récit et la trame nationale

Le long débat sur l'enseignement de l'histoire s'est révélé, à certains égards, d'un grand intérêt. Des promoteurs du programme actuel ont proposé une image intéressante des « compétences » inscrites au curriculum. Ainsi, les compétences d'ordre cognitif auraient dû être pleinement représentatives de l'état de la discipline historique. La compétence 1, qui porte sur l'interrogation historique, n'aurait dû suggérer qu'un simple souci pour la mise en contexte et la notion de durée. La compétence 2, qui concerne la méthode et l'interprétation, devrait être au cœur de l'organisation du programme. Quant à la compétence 3, qui traite de l'éducation à la citoyenneté, elle ne devrait insister que sur la fréquentation d'habiletés critiques et délibératives, sans orienter le récit.

Le sens de l'histoire

On ne peut qu'adhérer à ces objectifs. Pour une majorité d'intervenants, le programme à venir devrait les préserver. Mais il semble que le programme de 2006 n'ait pas rendu justice à ces intentions généreuses. Une meilleure appréhension d'éléments cruciaux de l'histoire, comme la narration, le cadre national et la « pensée historique », devrait paver la voie à un programme mieux calibré, plus susceptible d'offrir à l'élève un contact fructueux avec la discipline historique.

En effet, le programme actuel entretient une certaine confusion au sujet de l'histoire comme discipline. Implicitement ou explicitement, le programme de 2006 et nombre d'écrits produits à sa défense plaident pour une vision de l'histoire proche de celle de l'École des Annales, une école de pensée ayant dominé la discipline en France pendant plusieurs décennies, au milieu du XX^e siècle. Novatrice en son temps, cette école défendait effectivement un certain refus du récit, une opposition de principe entre histoire politique et histoire sociale, une prédilection pour les concepts généraux et une relative indifférence à l'égard du cadre national. Son apport a été immense. Cependant, dans les 40 dernières années, de très nombreux historiens se sont efforcés de nuancer cet héritage. Si le programme doit mettre l'élève en contact avec les progrès réels de l'histoire comme discipline, il semble qu'il devrait témoigner de cet effort en faveur d'une réhabilitation du récit, d'une conciliation du social et du politique, et d'une articulation plus fine du général et du singulier qui tienne compte des expériences nationales. Plusieurs intervenants souhaitent un tel réalignement.

3.1.1 La pensée historique et la narration

Le programme, selon plusieurs personnes, doit se réconcilier avec la narration. Au fil de la consultation, plusieurs regroupements d'enseignants ont évoqué la nécessité de recourir, en classe, au récit. Comme d'autres, ils critiquent l'absence d'une reconnaissance explicite de la narration dans la lettre du programme, où le récit demeure un impensé et se bute à une structure thématique rigide, sans véritable fil conducteur. Plusieurs relèvent la confusion des élèves devant l'absence de chronologie claire, qui les prive de balises essentielles pour situer, interpréter et comprendre les phénomènes du passé. Pour ces intervenants, la forme du récit est indissociable d'une saine pratique de l'histoire et de la « pensée historique ». Les historiens consultés convergent vers cette analyse, estimant que l'apport de l'histoire à la compréhension des sociétés repose précisément sur une mise en scène de la complexité et du changement dans la durée, dont le récit demeure, en histoire, le siège principal.

Malgré cela, le recours assumé à la narration rencontre les réticences d'autres intervenants plus proches des milieux de la didactique. Un spécialiste a même suggéré au comité d'éviter le terme « récit », qui « braque les didacticiens », au profit de synonymes moins chargés, comme « trame ». Bien que ces distinguos nous semblent superflus, ils témoignent d'un état d'esprit

qu'il convient de dépasser. De fait, les quelques intervenants mal disposés à l'égard du « récit » ne l'ont associé qu'aux formes les plus traditionnelles de l'enseignement magistral, qui leur semblent opposées aux exigences de l'interprétation et de la réflexivité historienne. Derrière ces réticences se profilerait donc la crainte que la reconnaissance du rôle du récit en histoire n'étouffe dans l'œuf les propositions de l'approche par compétences en faveur d'une implication plus active de l'élève.

Pourtant, la consultation nous incite à croire que les enseignants d'aujourd'hui se préoccupent surtout du juste « dosage » (le mot revient fréquemment) dans la « cohabitation », des « allers-retours » entre la narration et d'autres modalités d'enseignement, qui vont de l'interrogation de documents à l'analyse d'interprétations divergentes. Une majorité d'intervenants estime en fait que ces activités seraient difficilement envisageables sans le recours à un récit qui transmette à l'élève des savoirs de base et suscite chez lui des interrogations véritables. À ce titre, nommer le récit comme lieu légitime d'enseignement de l'histoire, accepter d'y voir la part de transmission qui occupe la classe d'histoire et la faciliter en adjoignant au programme des fils conducteurs clairs iraient dans le sens d'une meilleure harmonisation des divers aspects du programme, y compris des compétences.

Réhabiliter le récit et, avec lui, l'idée de transmission devrait ainsi contribuer à la dédramatisation des rapports entre savoirs et compétences. De l'avis de plusieurs, le radicalisme présent dans le libellé des compétences a nui à cet arrimage. En effet, s'il semble judicieux de mettre périodiquement l'élève dans une situation où il peut mener sa propre démarche, il paraît excessif de présumer que cet exercice le rendra à ce point autonome qu'il s'affranchira du principe de la transmission. Cette présomption, de l'avis de plusieurs, enferme la classe d'histoire dans une fiction où la part réelle de transmission du savoir, de l'enseignant vers l'élève, demeure impensée et mal reconnue. Pour plusieurs intervenants, il semble illusoire d'exiger de l'élève une implication active dans l'interprétation de l'histoire sans l'avoir familiarisé au préalable avec un certain bagage, constitué par l'enseignant autour d'une chronologie claire et d'un agencement structuré des faits. La lettre du programme, dans ses préambules comme dans les contenus de formation, devrait reconnaître cette nécessité.

3.1.2 La pensée historique et la cadre national

Dans son document de consultation, le comité suggérerait que le cadre le plus spontané d'un tel agencement était le cadre national. Ce n'est pas le seul possible : d'autres fils conducteurs, comme la transformation des classes sociales ou celle des rapports sociaux de sexe, devraient aussi parcourir le récit. Il reste que la trame sur laquelle ces fils sont entremêlés est le plus souvent la nation. C'est le cas chez les historiens : tant leurs œuvres de synthèse (*Histoire du Québec contemporain*, *L'histoire des femmes au Québec*) que leurs études d'histoire sociale (*Histoire*

de la librairie au Québec, Histoire du jeu en France, La formation de la classe ouvrière anglaise) se moulent communément dans le cadre national, même lorsque leur objet ne se limite pas à l'étude des identités. N'est-ce pas aussi le cas des mémoires collectives et, pour tout dire, de la majorité des programmes d'enseignement de l'histoire à l'échelle mondiale?

Ce cadre national, rappelait le comité, ne correspond plus au « roman patriotique » hérité du XIX^e siècle. Il est un lieu de rencontre, d'imbrication des différents volets du passé, qui intègre en une même narration les apports de l'histoire politique et de l'histoire sociale. À ce titre, il fait place tant à une histoire politique classique, celle des événements et des personnages, qu'à une histoire politique renouvelée, arrimée à l'histoire des mentalités ou de l'économie. De plus, le cadre national exige un intérêt pour les singularités de l'expérience québécoise, qu'il s'agisse des particularités du syndicalisme, des relations interethniques, de la religiosité ou du mouvement des femmes au Québec. Ici comme ailleurs, rappelait-on enfin, les tenants d'une histoire modernisée, ouverte à l'histoire sociale et à l'approche par compétences, reconnaissent sans mal la validité du cadre national comme espace privilégié d'observation du passé. D'ailleurs, les historiens rencontrés au fil de la consultation, quelle que soit leur sensibilité politique, se sont dits d'accord avec cette vision de la discipline historique.

Peut-on considérer le cadre national comme le lieu normal d'une histoire à la fois stimulante, intelligible et respectueuse de l'état des connaissances? Cette proposition du comité a suscité des réactions contrastées. Les intervenants les plus réticents ont surtout dit craindre une histoire patriotique, plus proche de la propagande ou du lyrisme patriotique que de la discipline historique. Malgré ces craintes, peu ont toutefois remis en question la légitimité de principe d'une trame nationale plus suivie et plus explicite. Les intervenants d'origine anglophone ont émis à ce sujet des avis partagés, certains refusant toute bonification à cet égard, parfois en termes assez crus, tandis que d'autres ont dit y voir une préoccupation légitime sur le plan intellectuel, éducatif et mémoriel.

Une majorité d'intervenants a ainsi soutenu l'idée, avancée dans le document de consultation, d'une « trame nationale » plus suivie et plus explicite que dans le programme de 2006. À l'instar du comité, plusieurs intervenants estiment que cette trame nationale devrait servir une double fin : elle devrait mettre en scène les phénomènes politiques et sociaux dans l'espace commun de la collectivité et elle devrait servir d'amorce à l'analyse de l'évolution de la communauté politique ainsi que de ses dynamiques identitaires. Plusieurs intervenants, y compris des didacticiens, ont présenté, par exemple, l'étude suivie de la dualité nationale comme un thème judicieux pour l'exercice de la « pensée historique », dans la mesure où elle s'offre comme une question ouverte à l'interrogation critique et aux interprétations plurielles. Exposer l'élève aux interprétations divergentes de la Conquête, par exemple, paraît fort stimulant. Par-delà sa légitimité, il est largement reconnu des intervenants qu'une trame nationale suivie recèle un fort

potentiel pédagogique. Par sa relative permanence, elle fournit un fil conducteur qui aide l'élève à situer les événements dans le temps long, celui des revendications amérindiennes ou de la dualité nationale au Canada. Par son caractère néanmoins changeant, qui voit évoluer le tracé des identités et de la communauté politique, elle permet aussi à l'élève d'interroger les contours de la nation et de la citoyenneté.

Une vaste majorité d'intervenants, souvent d'accord avec le principe d'une trame nationale, a nommé les précautions requises pour que ne soient pas reproduits les travers directifs reprochés au programme actuel – pour éviter, pour reprendre les termes d'un historien, de « passer d'une prédication civique à une prédication nationaliste ». Des intervenants insistent sur la nécessité d'historiciser le cadre de la nation et de la communauté politique, c'est-à-dire d'éviter l'anachronisme en montrant le caractère changeant, construit et problématique du cadre national. Plusieurs demandent aussi d'enrichir la trame nationale en insistant sur le poids des contextes transnationaux, sur la diversité des groupes et des expériences, et sur les relations entre ces groupes. Enfin, des intervenants estiment judicieux d'éviter les frictions inutiles en explicitant bien les principales dimensions de cette trame nationale et son rôle d'important fil conducteur au sein du programme.

3.1.3 La pensée historique et l'approche par compétences

La consultation a révélé une soif répandue pour un arrimage plus réfléchi entre la transmission de savoirs et l'acquisition de compétences. Des préoccupations pour le récit et les savoirs enseignés indiquent que les attentes du programme doivent être plus précises en matière de contenu. Enfin, le libellé des compétences doit être à la fois précisé et assoupli, tant dans les préambules que dans leur mise en œuvre dans les contenus de formation. Bref, c'est l'équilibre entre connaissances et compétences qui doit faire l'objet d'une révision significative dans la lettre du programme.

Une majorité d'intervenants dit soutenir la recherche de ce nouvel équilibre. Les mots employés varient. Un regroupement d'historiens a insisté sur l'importance des « balises » qu'offre la discipline historique pour juger de la viabilité ou non des propositions du programme. Un regroupement d'établissements a, pour sa part, indiqué que la notion de compétence requiert des savoirs tant « procéduraux » que « déclaratifs » et que les deux devraient être obligatoires et donc explicités dans le programme. Un autre regroupement, proche des milieux de l'enseignement comme de la didactique, estime que l'« équilibre » désiré entre compétences et connaissances exige un recul par rapport à certains éléments du programme actuel.

Les positions exprimées sont variées et, le plus souvent, nuancées. La majorité des intervenants ne souhaite pas l'abandon du principe général véhiculé par la notion de compétence. Un nombre

non négligeable considère que le meilleur apport du programme de 2006 a justement été l'introduction d'exigences explicites pour la formulation de questions par l'élève, la mise en évidence du caractère interprétatif de l'histoire et la promotion de méthodes actives fondées sur le rapport aux documents. À l'instar de ces intervenants et dans un souci de préserver la cohérence entre le programme d'histoire et les autres éléments du régime pédagogique, le comité est favorable à ce que cette compréhension générale du concept de compétence soit préservée.

L'équilibre désiré entre compétences et connaissances demeure pourtant difficile à déterminer. Tous n'attribuent pas les mêmes finalités aux compétences. Certains intervenants estiment que la finalité de l'approche par compétences est de favoriser une meilleure rétention et une meilleure compréhension du passé, tandis que d'autres croient qu'elle doit servir d'autres fins, extérieures à la discipline historique. Certains, considèrent que les exercices pratiques ne peuvent être qu'épisodiques, à la remorque du travail de transmission de l'enseignant, tandis que d'autres jugent que les mises en situation pratiques devraient plutôt précéder l'introduction à la matière. D'autres, enfin, jugent que l'équilibre souhaitable devrait être laissé à la discrétion de l'enseignant, apte à juger des particularités de sa classe et des besoins de ses propres élèves.

Avant de formuler des recommandations précises, le comité juge opportun d'établir deux principes susceptibles de préciser le rôle des compétences dans l'économie générale du futur programme d'histoire.

Le premier de ces principes est la nécessité d'associer étroitement les compétences, et tout particulièrement la compétence 2, à une série d'habiletés intellectuelles et d'activités précises, qui devraient être nommées dans le programme. En effet, nommer, au moins à titre d'exemples, les activités qui découlent des compétences devrait rendre plus claires à la fois la dimension procédurale des habiletés (ex. : « l'élève devrait saisir les différences entre deux interprétations divergentes d'un même épisode ») et leur insertion dans la pratique de l'histoire pour elle-même (ex. : « dans ce segment, l'élève devrait ainsi pouvoir saisir les divergences interprétatives au sujet des conséquences de la Conquête »). Nommer ainsi des habiletés et des activités peut se faire à titre suggestif et n'implique pas d'imposer des activités précises à l'enseignant. Des énoncés de ce genre posent toutefois des balises utiles pour indiquer que, si la transmission de savoirs doit passer par le recours à de telles activités liées aux compétences, celles-ci ne peuvent être pensées hors des exigences propres à une pratique de l'histoire par et pour elle-même.

De tels énoncés devraient donc assouplir et dédramatiser le recours aux compétences. Les habiletés intellectuelles et les activités ainsi nommées devraient relever d'objectifs liés à une fréquentation normale de la discipline historique. Elles prennent donc leur sens à titre d'outils pour comprendre le passé. Sur ce point, le comité se rapproche des intervenants qui souhaitent

voir dans les compétences un « moyen de réappropriation du savoir », ou encore des « connaissances procédurales pour assimiler en profondeur la matière enseignée », pour reprendre les mots d'intervenants spécialisés en didactique. En classe, le recours à ces activités devrait s'accompagner de mises au point préalables et explicites sur les exigences de l'histoire.

La compétence 2, associée à l'interprétation et à la « méthode historique », devrait être le principal siège de ces habiletés intellectuelles. Celles-ci devraient recouvrir des activités variées, déjà désignées dans le programme actuel comme dans d'autres documents, par exemple :

- l'analyse critique des sources (recours à des sources variées, évaluation raisonnée de leur provenance et de leur signification), pour amener l'élève à exercer une certaine vigilance à l'égard des « faits » et des renseignements qui lui sont soumis;
- la confrontation d'interprétations divergentes (prise en compte du rôle de l'interprétation et du caractère évolutif des connaissances), pour amener l'élève à saisir le caractère en partie construit des interprétations sur le passé et la nécessité d'une indispensable analyse critique;
- la comparaison synchronique entre des sociétés différentes ou entre différents groupes d'une même société (réflexion sur la diversité des expériences, et sur la part du général et du particulier dans l'expérience québécoise), pour amener l'élève à affiner sa compréhension de la diversité, de la causalité et de la dialectique entre le général et le singulier;
- la comparaison diachronique entre deux moments du passé et, donc, la détermination de ruptures et de continuités constatées dans la durée (production de chronologies, saisie de phénomènes de longue durée), pour amener l'élève à nommer le changement, à le situer sur diverses échelles de temps, et à inscrire les événements passés et présents dans la longue durée;
- l'explication de phénomènes à partir d'une pluralité de causes (mise en contexte, synthèse de facteurs variés), pour amener l'élève à se préoccuper des contextes et de leur complexité, ainsi qu'à établir des liens entre des phénomènes de diverses natures (entre des faits économiques et politiques ou économiques et culturels, par exemple).

Le second principe exige de nommer le lien nécessaire entre l'exercice de ces habiletés intellectuelles et le travail réel et légitime de transmission assumé par l'enseignant. Sans être en tous points à la remorque de la transmission de savoirs, le recours aux compétences ne devrait tout de même être pensé, pour reprendre la formule d'un didacticien, « qu'à partir de contenus disciplinaires particuliers », souvent transmis de manière directe par l'enseignant. Prendre au sérieux ce volet du travail enseignant implique de se préoccuper explicitement des contenus offerts aux élèves. Plus exactement, cela suggère de soutenir les enseignants en leur fournissant une sélection claire d'événements et d'enjeux interprétatifs susceptibles d'être soumis aux élèves. Établir un socle d'éléments de contenu obligatoires répondrait aussi aux exigences de la

mémoire collective, qui repose sur le partage non pas de consensus, mais de repères favorisant les discussions collectives.

Enfin, prendre au sérieux non seulement ce travail de transmission, mais aussi la maîtrise de l'histoire que supposent les compétences requiert une réflexion sur l'expertise nécessaire à l'enseignant d'histoire. La quasi-totalité des personnes rencontrées ont relevé l'urgence de valoriser l'expertise disciplinaire des enseignants et de bonifier leur formation initiale dans la discipline historique elle-même.

3.2 Repenser le programme : des recommandations

L'élaboration d'un nouveau programme d'histoire de 3^e et de 4^e secondaire paraît nécessaire à une très vaste majorité d'intervenants. Cette opération devrait modifier les fondements du programme existant pour préserver ses aspects positifs et pallier ses faiblesses.

Le nouveau programme devrait bâtir sur les acquis du document de 2006. Il devrait arrimer des savoirs mieux identifiés à des angles d'entrée précis et plus incarnés ainsi qu'à des compétences assouplies qui clarifient des retombées attendues de la classe d'histoire. Les prochaines pages formulent à cet effet des recommandations précises.

On trouvera à l'annexe 3 une série de planchettes exemplifiant la structure recommandée du futur programme. Ces planchettes illustrent les éléments-clés du programme (compétences, angles d'entrée, fils conducteurs et contenus d'enseignement) et les liens précis qui devraient les unir, de sorte que l'apprentissage des contenus informe le développement des compétences. Elles témoignent aussi de l'esprit des recommandations relatives au contenu, tout en exemplifiant le rôle attendu des fils conducteurs. L'annexe 4, pour sa part, offre des tableaux témoignant de l'esprit dans lequel devrait être établi un socle commun de connaissances obligatoires.

3.2.1 L'élaboration d'un nouveau programme d'histoire

Si la nécessité d'un nouveau programme d'histoire en 3^e et en 4^e secondaire fait plutôt consensus, la forme et l'échéancier de cette réécriture ont suscité des réactions contrastées.

Le calendrier proposé par le gouvernement fait l'objet de divergences. Plusieurs intervenants jugent trop précipité l'engagement ministériel à mener des projets-pilotes dès septembre 2014. D'autres estiment au contraire que le fruit est mûr, comme en témoignent les initiatives plus ou moins « clandestines » déjà en cours dans plusieurs milieux et même la disponibilité sur le marché de cahiers d'exercices déjà calibrés pour un programme chronologique de deux ans. Des écoles, des commissions scolaires et des enseignants individuels ont d'ailleurs manifesté leur disponibilité pour accueillir des projets-pilotes. Les établissements anglophones, enfin, ont insisté sur la nécessité de prévoir la disponibilité en temps opportun de matériel pédagogique en langue anglaise, pour éviter les inacceptables retards qui ont terni la mise en œuvre du dernier renouveau pédagogique.

Des intervenants, issus de milieux variés, demandent par ailleurs que le programme à venir, s'il modifie bien les aspects les plus problématiques du programme actuel, en préserve néanmoins le format général (compétences, concepts, angles d'entrée et contenus de formation), pour en favoriser l'insertion dans le Programme de formation de l'école québécoise et ménager les enseignants, déjà éprouvés par des années de réforme. Selon un regroupement d'enseignants favorable à l'approche par compétences, l'objectif devrait être de « faire un ménage » en « gardant le sens » du projet originel, grâce à « un meilleur arrimage » entre des compétences réaménagées et « un socle de connaissances » revalorisé. D'autres intervenants ajoutent que le nouveau programme devrait favoriser l'autonomie des enseignants grâce à une forme simplifiée et à des contenus plus clairs. Selon plusieurs enseignants et d'autres intervenants, l'intérêt rehaussé du nouveau programme pour l'expérience sociohistorique du Québec et pour les exigences particulières de l'histoire devrait s'exprimer dans l'intitulé même du cours, rebaptisé « Histoire du Québec et du Canada ».

Tous les regroupements de nature associative ont manifesté le désir d'être consultés sur la teneur du nouveau programme avant son implantation. La mobilisation du milieu et une transparence accrue devraient assurer la qualité et l'acceptabilité du programme, évitant les problèmes qu'a connus le programme de 2006. Ces précautions devraient aussi atténuer les craintes ou les procès d'intention qui ont accompagné la mise sur pied de l'actuel groupe de travail.

Enfin, des intervenants insistent sur le fait que l'élaboration d'un nouveau programme devrait mieux tenir compte des exigences de l'évaluation. Sa rédaction devrait notamment mettre à contribution, dès le début du processus, des membres des administrations responsables de

Le sens de l'histoire

l'évaluation, pour éviter les mêmes incohérences que celles qui minent encore aujourd'hui la mise en œuvre du programme de 2006, bien souvent au détriment des élèves.

En tenant compte des points de vue exprimés lors de la consultation et concernant l'élaboration d'un nouveau programme d'histoire, le comité de travail recommande donc :

1. L'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement de l'histoire de 3^e et de 4^e secondaire, et sa mise en œuvre sous la forme de projets-pilotes dès l'automne 2014.
2. Le dépôt, dès le printemps 2014, d'une version provisoire de ce programme, à des fins de consultation, auprès des principaux représentants associatifs d'enseignants, d'historiens, de didacticiens et de gestionnaires d'établissements.
3. La tenue, dès le printemps 2015, d'une consultation sur l'expérience des projets-pilotes et sur les ajustements à apporter en prévision de la généralisation du nouveau programme dans l'ensemble du réseau.
4. La mise à contribution, dès le début du processus, des administrations responsables de l'évaluation des élèves, pour éviter les effets pervers d'un fonctionnement en silo des responsables de la rédaction du programme et de l'évaluation.
5. La préparation, peut-être sous la forme d'outils en ligne, de matériel pédagogique, tant en langue française qu'en langue anglaise, pour favoriser la mise en œuvre définitive du nouveau programme à l'automne 2015.
6. Que le nouveau programme porte le titre « Histoire du Québec et du Canada ».

3.2.2 La reformulation des préambules et de la définition des compétences

À la lumière de la consultation, il semble nécessaire de réécrire les préambules du programme, afin notamment d'y reformuler le libellé des compétences, censées orienter celui-ci.

Une majorité d'intervenants convient que les compétences 1 (interrogation du passé) et 3 (éducation à la citoyenneté), dans leurs versions les plus acceptables, sont déjà corrélatives de la pratique de l'histoire pour elle-même et donc implicitement incluses dans la compétence 2 (méthode historique). Une vaste majorité croit aussi qu'il est impossible de les évaluer convenablement. Sur ces bases, certains proposent la suppression des compétences 1 et 3, dont l'hypertrophie inutile entraîne des effets pervers, comme une tendance au présentisme ou à la prédication civique. Pour d'autres, au contraire, les aptitudes à interroger le passé de manière consciente et à y rechercher des clés de compréhension du présent sont d'une telle importance (parce qu'elles sont au cœur de la méthode historique, suscitent l'intérêt de l'élève et le placent au centre de la démarche d'apprentissage) qu'il demeure essentiel de les nommer ostensiblement pour éviter qu'elles ne soient oubliées. Pour ces intervenants, cependant, le

maintien de ces compétences devrait s'accompagner de libellés assouplis qui en atténueraient le caractère forcé. Des intervenants favorables à l'approche par compétences rappellent ainsi que « l'interrogation peut se faire à partir du passé comme à partir du présent », invitant à assouplir l'actuel libellé de la compétence 1. En ce qui concerne la compétence 3, une forte majorité estime que l'éducation à la citoyenneté n'est défendable que si elle est entendue dans son sens le plus restreint, comme une introduction à la pensée critique. Les libellés relatifs aux compétences 1 et 3 devraient enfin préciser que celles-ci sont nommées à titre indicatif et ne sont pas sujettes à évaluation.

Par ailleurs, une majorité d'intervenants estime que des préambules simplifiés devraient promouvoir un rapport plus équilibré entre compétences et connaissances. Les libellés relatifs à la compétence 2 devraient l'associer à une liste d'habiletés à caractère procédural, préciser le fait que la finalité de ces habiletés est de favoriser l'appréhension de contenus particuliers, et annoncer que les contenus de formation offriront des suggestions pour guider leur mise en œuvre dans cet esprit particulier.

En tenant compte des points de vue exprimés lors de la consultation, et concernant la reformulation des préambules du programme et de la définition des compétences, le comité de travail recommande donc :

7. Que les compétences 1 et 3, sans être éliminées, soient formulées de manière plus nuancée et que ces modifications transparaissent clairement dans les autres sections du programme. Les libellés relatifs à la compétence 1 devraient ainsi exprimer le fait que l'interrogation peut se faire à partir du passé autant que du présent, selon les situations et à la discrétion de l'enseignant. Les libellés relatifs à la compétence 3 devraient insister sur le potentiel de réflexion critique que recèle l'étude d'un segment particulier, sans requérir un rapport au présent ou à des valeurs.
8. Qu'il soit clairement indiqué que les compétences 1 et 3 ne sont pas sujettes à évaluation et que cette modification transparaisse clairement dans la représentation des compétences au sein des autres sections du programme.
9. Que les libellés relatifs à la compétence 2, ainsi que l'ensemble des préambules, promeuvent explicitement un rapport équilibré entre compétences et connaissances, et fassent état de la nécessité du travail de transmission de connaissances des enseignants.
10. Que les libellés relatifs à la compétence 2 soient assortis d'une liste indicative d'habiletés intellectuelles et d'activités pertinentes. Qu'il soit clairement indiqué que la finalité de ces activités sera la meilleure appréhension des contenus de formation et que ces contenus offriront des suggestions d'activités ancrées dans la compréhension des événements étudiés.

3.2.3 L'élimination de la structure actuelle au profit d'une trame chronologique continue sur deux ans

De façon quasi unanime, les intervenants réclament l'abolition de la rupture entre les programmes de 3^e et de 4^e secondaire, au profit d'une seule trame narrative étalée sur deux ans. En réglant les problèmes de redondance, de morcellement et de saturation qui minent le cours actuel, ce changement clarifierait aussi le statut du récit et de la chronologie dans l'organisation du programme. Cette nouvelle trame chronologique devrait cependant, de l'avis de plusieurs, être calibrée pour éviter le retour à une forme trop traditionnelle de narration, en favorisant plutôt une cohabitation souple entre les mises en situation pratiques et la transmission directe de connaissances.

Des intervenants suggèrent de favoriser cet équilibre en continuant d'organiser le programme autour de périodes de longue durée. La longue durée, qui n'exclut pas le recours en classe à des échelles plus courtes, offre à l'enseignant la liberté nécessaire pour marier à sa guise les dispositifs du récit avec des opérations comme la contextualisation, l'interprétation, l'analyse thématique ou la détermination de changements, dans des perspectives tant politiques que sociales. Une trame continue sur deux ans offrirait aussi à l'enseignant la marge de manœuvre nécessaire pour qu'il puisse déterminer le rythme, organiser les activités et approfondir les sujets jugés conformes aux besoins et aux champs d'intérêt de ses élèves.

Parmi les intervenants intéressés par la question, une majorité estime que l'année 1840 offre le point de bascule le plus approprié entre les 3^e et 4^e secondaire. Sur le plan historiographique, cette coupure se justifie tant du point de vue de l'histoire politique que de celui de l'histoire sociale. Selon plusieurs enseignants, ce point de rupture se défend aussi sur le plan narratif. Surtout, il permet de repousser vers la 4^e secondaire des contenus difficiles d'accès pour des élèves plus jeunes, comme la responsabilité ministérielle, la Confédération, la crise économique de 1929 ou l'émergence de l'État-providence, et semble donc correspondre à une progression raisonnable des apprentissages attendus de l'élève.

Ce réétalement chronologique a suscité diverses propositions. Des intervenants souhaitent voir la période post-1980 devenir une période de plein droit, assortie de véritables contenus de formation. Cette proposition semble conforme à une approche axée sur les champs d'intérêt de l'élève et le souci de faire comprendre la société actuelle. D'autres intervenants ont avancé l'idée d'insérer, à la toute fin de la 4^e secondaire, un segment thématique qui permettrait des retours synthétiques sur l'ensemble du récit proposé depuis la 3^e secondaire. Quoiqu'il la juge séduisante et sans doute susceptible de mobiliser certains milieux, le comité craint que cette formule ne comprime indûment le nouveau programme, reproduisant certains des travers reprochés au programme actuel. Il paraît donc périlleux, par respect pour l'autonomie des enseignants et la diversité des milieux, de généraliser cette formule dans l'ensemble du réseau.

Enfin, l'établissement d'une trame chronologique étalée sur deux ans pose le problème de l'évaluation et, plus particulièrement, de l'épreuve unique de 4^e secondaire. Les intervenants ont proposé des solutions diverses qui vont de l'organisation de deux examens officiels (un par année) à la réduction du poids relatif de l'épreuve, en passant par la tenue d'un examen unique limité à la matière de 4^e secondaire. Bien que la question reste ouverte, une vaste majorité d'intervenants croit qu'elle ne devrait pas faire obstacle à une réforme jugée urgente, d'autant que plusieurs constatent que le problème, souvent invoqué, de la concomitance avec le secteur de la formation professionnelle ne concerne qu'une petite minorité d'élèves et n'est pas propre à la discipline de l'histoire.

En tenant compte des points de vue exprimés lors de la consultation et concernant la structure du nouveau programme, le groupe de travail recommande donc :

11. Le remplacement de la structure actuelle par une seule trame chronologique étalée sur deux ans, avec l'année 1840 comme point de bascule entre les 3^e et 4^e secondaire.
12. L'organisation de cette trame chronologique autour de périodes de longue durée, propices à l'autonomie de l'enseignant, à l'arrimage de l'histoire sociale et de l'histoire politique, à l'analyse thématique et à l'insertion d'opérations intellectuelles variées comme la contextualisation, la détermination de changements ou la confrontation d'interprétations divergentes sur des objets de longue durée.
13. L'établissement de la période post-1980 au rang de période de plein droit, c'est-à-dire assortie de contenus de formation analogues à ceux des autres périodes.
14. Compte tenu de ce qui précède, l'adoption de la périodisation suivante : en 3^e secondaire, Les Premiers occupants et les premiers contacts (1500-1608), L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1608-1760), La Conquête et le changement d'empire (1760-1791) et Revendications et luttes nationales dans la colonie britannique (1791-1840); en 4^e secondaire, L'industrialisation et la formation de la fédération canadienne (1840-1914), La modernisation du Québec dans la tourmente mondiale (1914-1945), L'État-providence, du duplessisme à la Révolution tranquille (1945-1980) et Le Québec depuis 1980.
15. La tenue d'une réflexion sur l'étendue de l'épreuve unique de 4^e secondaire et sa concomitance avec le parcours des élèves du secteur professionnel. Le comité insiste pour que cette question ne fasse pas obstacle à la mise en œuvre diligente d'une trame chronologique étalée sur deux ans.

3.2.4 La reformulation des contenus de formation

Les défis relatifs aux contenus de formation sont multiples. La recherche d'un meilleur équilibre entre compétences et connaissances exige que l'on nomme plus précisément l'apport des unes et des autres. Le choix des angles d'entrée doit être affiné et mieux explicité. L'exigence d'une trame narrative plus suivie et la conciliation des histoires sociale et politique militent pour l'introduction de fils conducteurs plus nets. L'élaboration d'un programme chronologique étalé sur deux ans pose le défi de l'insertion dans une seule trame des diverses approches thématiques actuellement étudiées en 4^e secondaire – une demande formulée par un certain nombre d'intervenants. Enfin, plusieurs ont souligné l'importance de ne pas surcharger le programme de contenus obligatoires ou de ne pas en faire un simple inventaire à caractère encyclopédique, ce qui mettrait à mal autant l'autonomie des enseignants que les apports de l'approche par compétences. Dans cet esprit, l'objectif du programme devrait être de préciser les finalités de l'enseignement plutôt que son détail, tout en clarifiant les contenus auxquels doit être exposé l'élève.

Dans le programme de 2006, les contenus de formation sont présentés à l'aide de planchettes (ou « schémas organisationnels ») qui réunissent, pour chaque segment du cours :

- un angle d'entrée et son réseau de concepts afférents;
- le recours attendu aux trois compétences;
- des listes de contenus d'enseignement susceptibles d'être mobilisés en classe;
- un texte descripteur exemplifiant le type de récit attendu.

À l'instar de divers intervenants, le comité juge souhaitable de reproduire, dans le programme à venir, une version adaptée de cette formule. Les modifications à apporter sont toutefois multiples (voir l'annexe 3). Elles doivent reposer sur la recherche d'un équilibre plus souple entre compétences et contenus d'enseignement, ainsi que sur la recherche d'une trame narrative plus suivie.

Plusieurs intervenants se sont prononcés en faveur de cette trame narrative plus suivie qui permettrait de mieux concilier les apports de l'histoire politique et de l'histoire sociale. L'adoption d'un programme chronologique étalé sur deux ans devrait favoriser un tel modèle. Cette trame plus soutenue requiert la réorganisation des contenus autour d'un petit nombre de fils conducteurs bien déterminés. Le comité suggère ainsi de réorganiser les contenus d'enseignement autour de trois fils conducteurs constants, intitulés « Vie publique, identités et institutions politiques », « Économie, territoire et vie matérielle » et « Classes, groupes et mouvements sociaux », entre lesquels les enseignants auront la possibilité d'établir des liens.

Les planchettes présentant les contenus de formation devraient être réorganisées autour de ces contenus d'enseignement, désormais exprimés sous forme de fils conducteurs (voir l'annexe 3).

Les angles d'entrée devraient être reformulés pour mettre en valeur l'interaction entre ces fils conducteurs et suggérer des concepts généraux ancrés dans le contexte sociohistorique québécois de même que des angles d'analyse thématiques axés sur le changement. Les textes descripteurs, en continuité avec les angles d'entrée, devraient mettre en valeur les liens susceptibles d'être établis par les enseignants en classe et explorés par les élèves. Enfin, le recours attendu aux compétences devrait prendre la forme de suggestions à l'intention des enseignants sur la mise en œuvre d'habiletés et d'activités favorisant l'exploration active de la matière par les élèves.

Le fil conducteur intitulé « Vie publique, identités et institutions politiques » devrait permettre à l'élève d'explorer l'évolution des contours de la communauté politique et de l'idée nationale. Quoique cet angle d'analyse ne doive pas éclipser les autres, il soulève la question sensible de la mise en scène du fait national et, à ce titre, mérite ici quelques propositions supplémentaires. Comme l'ont montré les sections précédentes, plusieurs intervenants ont exprimé le besoin d'une appréhension mieux définie du fait national dans le programme d'histoire.

Une majorité d'intervenants, y compris ceux qui se réclament d'une sensibilité nationaliste, souhaitent présenter le fait national comme une question ouverte, qu'il est souhaitable d'appréhender par l'entremise des ambiguïtés et des conflits qui ont façonné l'évolution de la communauté politique. Cette approche semble conforme tant aux exigences de la discipline historique qu'à l'insistance de nombreux intervenants sur le rôle de l'interrogation en histoire. « Prendre de front » les interprétations divergentes de divers épisodes sensibles devrait éveiller l'élève à la nature interprétative de l'histoire, au rapport distancié entre histoire et mémoire, et à la pluralité des récits qui circulent dans notre société. Cette insistance sur le caractère interprétatif de l'histoire respecte les demandes d'un vaste éventail d'intervenants en faveur d'une histoire à la fois ouverte et apte à rendre compte d'une dimension essentielle de la société québécoise. De l'avis de plusieurs intervenants, notamment issus de la communauté anglophone, un programme respectueux de l'autonomie des enseignants et suffisamment souple pour autoriser le recours à l'histoire locale ne pourrait que consolider l'intérêt des enseignants et des élèves pour l'histoire du fait national.

Les autres fils conducteurs, associés à l'histoire sociale, supposent eux aussi une prise en compte du fait national. Dans l'histoire québécoise, nombre de phénomènes sociaux (ex. : la mortalité infantile, l'émigration massive aux États-Unis) et de mouvements sociaux (ex. : les mouvements féministes, la mobilisation syndicale) ne peuvent être adéquatement étudiés sans tenir compte de la dimension nationale. Il en va de même de plusieurs épisodes, parfois sombres ou conflictuels, relatifs à l'immigration et à la dualité nationale canadienne.

Le sens de l'histoire

L'étude de la population et des groupes sociaux devrait aussi révéler la contribution, la diversité et l'évolution des différentes communautés ethniques et culturelles. Des intervenants ont demandé de ne pas réduire cette diversité à quelques mentions superficielles. Certains suggèrent qu'un récit intégrateur devrait reposer sur l'étude des interactions entre les divers groupes, y compris entre minorités et majorité, plutôt que sur un simple inventaire des différences, trop souvent folklorique et mal intégré au récit d'ensemble. Un programme faisant place à la longue durée et à la diversité interne des minorités historiques aiderait aussi à éviter les représentations stéréotypées, souvent constatées dans l'enseignement du programme actuel. Enfin, des intervenants d'horizons divers ont relevé la nécessité d'une représentation plus équilibrée des Premières Nations, par-delà le thème un peu réducteur de la seule spiritualité et sur l'ensemble des périodes à l'étude.

Finalement, la consultation a révélé des consensus sur certains contenus présentement négligés. Un premier consensus a trait au savoir géographique, qui fait cruellement défaut aux élèves, nuisant de l'avis général à l'apprentissage de l'histoire. « Genou malade de l'univers social », selon les mots d'un intervenant, la géographie devrait faire l'objet de rappels à des moments désignés. Ces moments pourraient survenir au début de chaque année, soit au début du segment consacré aux Premiers occupants (3^e secondaire) et au début du segment consacré à la cohabitation nationale et à la construction du Canada (4^e secondaire), deux moments où les cartes s'offrent différemment à la lecture de l'élève. Il semblerait aussi naturel de souligner, parmi les contenus d'enseignement déjà présents au programme, les éléments de contenu qui comportent une dimension géographique (comme la colonisation ou l'étalement urbain).

Un deuxième consensus concerne le contexte international. De l'avis de plusieurs, les « ailleurs » disparates du programme actuel devraient céder la place à une étude plus ciblée des contextes transnationaux dans lesquels s'insèrent les grands moments de l'histoire québécoise (grandes découvertes, guerre de Sept Ans, industrialisation, guerres mondiales, Grande Dépression, État-providence, décolonisation, etc.).

Enfin, un troisième consensus concerne l'étude de l'histoire des femmes et des rapports sociaux de sexe. 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 et les fils conducteurs du futur programme. Il semblerait naturel que ces fils conducteurs témoignent systématiquement des changements sociaux et politiques qui concernent plus de la moitié de la population.

Comme on le voit, les intervenants consultés, y compris les personnes favorables à l'approche par compétences, se sont beaucoup préoccupés des contenus, c'est-à-dire des connaissances offertes à l'élève. Pour plusieurs, cette préoccupation doit se traduire par l'établissement d'un

socle commun de savoirs sujets à évaluation. « Sans revenir au par-cœur », selon les mots d'une intervenante, il est ainsi important pour une majorité de rendre obligatoire, et sujette à évaluation, une sélection de connaissances de base relatives à des éléments de géographie ou à des moments-clés, comme la Confédération, clairement préalables aux autres opérations plus complexes. Pour certains intervenants du milieu scolaire, la présomption d'un socle commun de savoirs est d'ailleurs essentielle à la rédaction, dans le cadre de l'épreuve unique, de questions d'analyse suffisamment ancrées dans la discipline historique pour ne pas se réduire à un simple « exercice de compréhension de texte ».

Le futur programme devrait donc comporter certains savoirs communs et obligatoires. Ces savoirs communs devraient s'arrimer à des fils conducteurs précis, posés comme essentiels (voir l'annexe 3). Déduire ainsi les savoirs obligatoires d'une trame narrative préalablement déterminée semble opportun, car la sélection de ces éléments de connaissance y trouve un principe organisateur. Il devrait être clair qu'un tel socle ne vise pas l'exhaustivité ni ne devrait miner l'autonomie de l'enseignant (voir l'annexe 4).

En tenant compte des points de vue exprimés lors de la consultation et concernant la reformulation des contenus de formation, le groupe de travail recommande donc :

16. La réorganisation des contenus d'enseignement autour de fils conducteurs constants et formellement désignés, soit « Vie publique, identités et institutions politiques », « Économie, territoire et vie matérielle » et « Classes, groupes et mouvements sociaux », sur la base d'un modèle analogue au modèle offert à l'annexe 3.
17. En conformité avec le modèle évoqué à l'annexe 3, la reformulation des angles d'entrée, pour mettre en valeur l'interaction entre les fils conducteurs, suggérer des concepts généraux ancrés dans le contexte sociohistorique québécois, et suggérer des angles d'analyse thématiques qui insistent sur le changement.
18. En conformité avec le modèle évoqué à l'annexe 3, la reformulation du recours attendu aux compétences, pour témoigner des modifications apportées aux préambules, et adopter la forme de suggestions d'habiletés intellectuelles et d'activités susceptibles de favoriser l'exploration active des contenus d'enseignement par l'élève.
19. En conformité avec le modèle évoqué à l'annexe 3, la reformulation des textes descripteurs pour mettre en valeur les liens susceptibles d'être établis par les enseignants en classe et explorés par les élèves.
20. Que les contenus associés au fil conducteur « Vie publique, identités et institutions politiques » interrogent explicitement le caractère changeant des contours de la communauté politique et du fait national sur le territoire québécois. Ce faisant, le programme améliorerait la prise en compte du fait national dans son intelligence de l'histoire politique.

Le sens de l'histoire

21. Que les différents fils conducteurs favorisent l'arrimage de l'histoire sociale et de l'histoire politique, en partie grâce au recours à la trame nationale comme principe intégrateur ou explicatif. Ce faisant, le programme améliorerait la prise en compte, parmi d'autres facteurs, du fait national dans son intelligence de l'histoire sociale.
22. Que les contenus associés au pluralisme et à la diversité sociale reposent en bonne partie sur l'étude des interactions entre les divers groupes, y compris entre minorités et majorité, plutôt que sur un simple inventaire de leurs différences respectives.
23. Que le programme prévoie des moments dédiés à l'enseignement de la géographie au début de chacune des années d'enseignement de l'histoire.
24. Que les contenus de formation prévoient l'insertion suivie des contextes transnationaux et de l'évolution des rapports sociaux de sexe au sein des différents fils conducteurs.
25. En conformité avec le modèle proposé à l'annexe 4, que le programme indique, pour chaque période, un socle limité de connaissances communes, présumées acquises pour la rédaction des questions d'analyse qui devraient constituer l'épreuve unique. Ce socle commun de connaissances devrait être établi en fonction des fils conducteurs déjà reconnus comme essentiels dans les contenus de formation.

3.2.5 La formation des maîtres

La consultation a porté essentiellement sur la structure et le contenu des programmes d'histoire de 3^e et de 4^e secondaire. Les recommandations qui précèdent en témoignent éloquemment. Néanmoins, une vaste majorité d'intervenants a tenu à s'exprimer sur deux points d'une grande importance. Il s'agit de la formation des maîtres et d'un éventuel redressement de l'enseignement de l'histoire au primaire. Il importe d'en faire état ici.

La première de ces questions est la formation des enseignants du secondaire. Bien que la question déborde le cadre de son mandat, le comité ne peut qu'insister sur le fait que la quasi-totalité des personnes rencontrées et plusieurs auteurs de mémoires écrits ont jugé nécessaire d'exprimer leur inquiétude à ce sujet.

De l'avis général, la place réservée à l'apprentissage de l'histoire au sein du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) est grossièrement insuffisante. À l'heure actuelle, plusieurs enseignants d'histoire se voient contraints d'entamer leur carrière avec, au mieux, l'équivalent d'un certificat dans cette discipline. Il s'agit d'un certificat qui en plus est mal construit et composé à peu près uniquement de cours de base. Plusieurs doivent enseigner avec pour tout bagage trois ou quatre cours d'histoire du Québec. Ce manque de formation disciplinaire entretient des craintes justifiées au sujet de la qualité des cours donnés aux élèves.

Le constat a été fait par des intervenants de tous les horizons. Les historiens jugent illusoire la promesse d'un cours riche en savoirs et conforme aux exigences de la discipline si l'on ne fournit

pas les « outils nécessaires » aux jeunes enseignants, dont la passion et l'inventivité ne font pourtant aucun doute. Les regroupements d'enseignants estiment qu'une formation disciplinaire déficiente ne favorise pas l'autonomie des enseignants d'histoire et dévalorise leur expertise propre. Selon les spécialistes de la didactique, l'approche par compétences exigerait plutôt le renforcement de la formation disciplinaire et non sa dilution. Comment, en effet, l'enseignant peut-il initier ses élèves à des habiletés complexes, comme la lecture de sources d'époque ou l'analyse d'interprétations divergentes, dont il n'a pas fait lui-même l'expérience dans ses propres cours? Interrogé sur les freins à l'apprentissage de la pensée historique, un influent didacticien a ainsi spontanément évoqué le manque de formation disciplinaire dans un BES « sur-pédagogisé » et peu ouvert à l'autonomie intellectuelle des enseignants. La situation, pour reprendre les termes de cet intervenant, impose « une urgence : rénover la formation des maîtres pour les rendre libres devant l'histoire ».

Il semble impossible d'ignorer des constats aussi graves, consensuels et répétés. Un programme aux contenus rehaussés et plus conformes à la discipline historique exige des enseignants formés à la mesure de ses ambitions. C'est la raison pour laquelle des regroupements d'enseignants ont formulé le souhait de voir s'accroître la part des cours d'histoire dans la formation initiale des maîtres, de voir l'implantation du futur programme s'accompagner d'une offre bonifiée de formation continue spécialisée en histoire et de voir le Ministère et les commissions scolaires valoriser plus clairement l'expertise qui devrait accompagner la classe d'histoire. Des intervenants ont relevé d'autres pistes de solution, dont la généralisation de « passerelles » permettant aux bacheliers en histoire d'enseigner leur discipline au secondaire, moyennant une formation d'appoint en pédagogie. À plus long terme, il serait sans doute intéressant de se pencher sur l'équilibre entre savoir disciplinaire et savoir didactique dans un plus vaste éventail de disciplines au sein de la formation des maîtres.

En tenant compte des points de vue exprimés lors de la consultation et concernant la formation des enseignants d'histoire au secondaire, le groupe de travail recommande donc :

26. Que soient envisagées, simultanément, diverses mesures destinées à augmenter le poids de la formation en histoire dans le cursus universitaire des maîtres. La réforme du baccalauréat en enseignement secondaire et la généralisation de formations passerelles font partie du spectre de solutions qui devraient être considérées.
27. Que la mise en œuvre du nouveau programme de 3^e et de 4^e secondaire s'accompagne d'une offre bonifiée de formation continue spécialisée en histoire, tout particulièrement à l'intention des jeunes enseignants titulaires d'un baccalauréat en enseignement secondaire.
28. Que le Ministère s'assure que les tâches d'enseignement de l'histoire au secondaire soient dévolues à des enseignants pourvus d'une formation dans cette discipline.

3.2.6 L'enseignement de l'histoire au primaire

La seconde question est la situation de l'enseignement de l'histoire québécoise au primaire. Les intervenants qui se sont prononcés sur ce sujet convergent à bien des égards. La majorité estiment que le programme d'histoire au primaire devrait être recentré sur un petit nombre d'objectifs de base, comme la familiarisation concrète avec les concepts de temps, d'espace et de société. Présente dans le programme actuel du primaire, cette finalité serait toutefois mieux servie par le recours au récit et des repères temporels ou spatiaux plus intuitifs. Sur le plan du contenu, plusieurs jugent le programme actuel surchargé et suggèrent le choix de savoirs mieux adaptés à l'âge des élèves, et moins redondants par rapport à la matière prévue au secondaire. À cet égard, l'insistance actuelle du programme sur le détail des constitutions politiques ou de l'organisation des sociétés amérindiennes pourrait être revisitée. Un recours plus soutenu et plus réfléchi à l'histoire locale, y compris par des sorties et par l'exploitation des ressources de la communauté, servirait sans doute mieux les objectifs de l'enseignement de l'histoire auprès des jeunes enfants.

Cela dit, les remarques ainsi recueillies sur l'enseignement primaire n'occupent qu'une place marginale dans l'ensemble de la consultation. Malgré leur intérêt, elles sont également surtout le fait d'intervenants du secondaire ou principalement préoccupés par le secondaire. Elles ne devraient donc pas être présentées comme le fruit d'une réflexion soutenue et approfondie, sensible aux particularités du primaire. Pour ces raisons, le comité suggère d'y voir davantage un appel à une réflexion ultérieure sur la situation de l'histoire dans l'enseignement primaire.

En tenant compte des points de vue exprimés lors de la consultation et concernant l'enseignement de l'histoire québécoise au primaire, le groupe de travail recommande donc :

29. La tenue éventuelle d'une réflexion au sujet de l'enseignement de l'histoire au primaire qui porte, au moins en partie, sur les finalités de cet enseignement, sur la formulation de contenus de formation pertinents, adaptés à l'âge des élèves et mieux arrimés à l'enseignement secondaire, ainsi que sur la possibilité d'un recours plus soutenu à l'histoire locale et aux ressources qui y sont afférentes.

Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire

Notre démarche s'ouvrait sur une question. Pourquoi enseigner l'histoire? La réponse à cette question convoque les valeurs les plus élevées d'une collectivité, parce qu'elle la ramène au mystère de ses origines et lui intime de ne pas oublier ce qui fut pour donner sens au présent. Comprendre et transmettre, tels sont en effet les objectifs conjoints de l'histoire. Démêler les fils de l'aventure commune et les proposer à ceux qui s'y joignent aujourd'hui, tout cela constitue le projet de l'histoire et nous enjoint de l'enseigner.

Cette question en entraîne une autre : comment enseigner l'histoire? Le présent rapport visait à répondre à cette question, au sujet de laquelle les consensus de jadis se sont effrités. Depuis que la nation a perdu son monopole en tant qu'incarnation de l'être-ensemble, le débat fait rage sur l'identité même du sujet de l'histoire. Qui donc fait l'histoire et quelle est la légitimité relative des récits qui s'y croisent? Avec la multiplication des foyers de sens, croirions-nous, c'est l'idée même d'un récit partagé qui risque la désuétude. Pourtant, notre consultation a révélé à satiété le besoin d'une histoire qui serait le lieu d'un certain rassemblement dans la diversité, non pas celui d'un unanimisme, aussi illusoire que contraire à la dynamique de nos sociétés pluralistes, mais celui d'un lieu où luttes, contradictions, désaccords et solidarité deviennent intelligibles et alimentent la délibération commune.

Il n'existe pas de ligne droite liant ces incertitudes à l'état de l'actuel programme d'histoire. Mais pouvons-nous supposer que les débats sur le sujet de l'histoire, la place des récits minoritaires et le relativisme des interprétations aient appelé des pédagogies moins sensibles aux contenus? Qu'à cette aune, l'aptitude à se mouvoir dans l'indéterminé l'ait emporté sur la connaissance de certains faits qui n'auraient de valeur qu'au service de compétences réputées utiles? Il n'y a pas de réponse univoque à ces questions, mais leur surgissement au cœur du présent débat appelle un meilleur équilibre entre ce qu'il faut connaître du passé et les habiletés intellectuelles que l'enseignement de l'histoire doit par ailleurs induire.

C'est sur cet arrière-plan que s'est déroulée la démarche du comité. En un mot, il s'agissait de réconcilier ce que le temps avait fini par séparer. Nous n'avons pas voulu faire le procès de l'approche par compétences, d'autant que certains de ses objectifs nous semblent devoir être maintenus. Seulement, il nous a semblé que ces compétences trouveraient une meilleure occasion d'épanouissement dans un enseignement de l'histoire plus fidèle à lui-même.

Il nous a aussi fallu répondre à la demande, constamment exprimée, d'un fil conducteur suivant lequel l'enchevêtrement des faits pourrait trouver un sens. Ce fil conducteur a semblé se trouver dans la trame nationale, qui organise et singularise l'histoire du Québec, depuis les premiers

balbutiements d'une communauté découvrant sa singularité jusqu'aux méandres de la « question nationale » telle qu'elle circonscrit aujourd'hui nos conflits et nos rassemblements. L'histoire n'est pas mise pour autant au service d'un projet partisan. Mais la nation, comme cadre intégrateur de l'action collective et matrice dans laquelle s'ordonne la pluralité des acteurs, constitue encore l'horizon le mieux reconnaissable de la dynamique historique.

L'ensemble de ces réflexions a débouché sur des propositions très concrètes relativement à la question de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire. Ce rapport en fait état. Bien qu'une complète unanimité demeure rare sur un tel sujet, le comité propose de bâtir sur les points de convergence qu'a fait ressortir la consultation.

Ainsi, un grand nombre d'interventions convergent :

- vers la nécessité d'élaborer un nouveau programme d'histoire de 3^e et de 4^e secondaire;
- vers la nécessité d'un meilleur arrimage entre les contenus enseignés et des compétences plus conformes à la discipline historique;
- vers la nécessité d'une trame chronologique étalée sur deux ans;
- vers la nécessité de contenus réorganisés autour de fils conducteurs plus nets et d'une prise en compte plus soutenue du fait national, de la diversité sociale et de l'interaction entre histoire sociale et histoire politique;
- vers la nécessité d'un socle commun de connaissances obligatoires clairement désignées;
- vers une réelle reconnaissance de l'expertise propre à l'enseignant d'histoire.

Bien encadrés par les balises qu'offre la discipline historique, ces éléments promettent une cohabitation plus équilibrée entre les préoccupations intellectuelles, pédagogiques et mémorielles qu'il est sain de voir se croiser dans la classe d'histoire.

En tenant compte des points de vue exprimés lors de la consultation, le comité de travail rassemble donc ci-après les recommandations formulées dans les pages précédentes.

Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire

Sur l'élaboration d'un nouveau programme d'histoire (p. 29-30)

1. L'élaboration d'un nouveau programme d'enseignement de l'histoire de 3^e et de 4^e secondaire, et sa mise en œuvre sous la forme de projets-pilotes dès l'automne 2014.
2. Le dépôt, dès le printemps 2014, d'une version provisoire de ce programme, à des fins de consultation, auprès des principaux représentants associatifs d'enseignants, d'historiens, de didacticiens et de gestionnaires d'établissements.
3. La tenue, dès le printemps 2015, d'une consultation sur l'expérience des projets-pilotes et sur les ajustements à apporter en prévision de la généralisation du nouveau programme dans l'ensemble du réseau.
4. La mise à contribution, dès le début du processus, des administrations responsables de l'évaluation des élèves, pour éviter les effets pervers d'un fonctionnement en silo des responsables de la rédaction du programme et de l'évaluation.
5. La préparation, peut-être sous la forme d'outils en ligne, de matériel pédagogique, tant en langue française qu'en langue anglaise, pour favoriser la mise en œuvre définitive du nouveau programme à l'automne 2015.
6. Que le nouveau programme porte le titre « Histoire du Québec et du Canada ».

Sur la reformulation des préambules du programme et de la définition des compétences (p. 30-31)

7. Que les compétences 1 et 3, sans être éliminées, soient formulées de manière plus nuancée et que ces modifications transparaissent clairement dans les autres sections du programme. Les libellés relatifs à la compétence 1 devraient ainsi exprimer le fait que l'interrogation peut se faire à partir du passé autant que du présent, selon les situations et à la discrétion de l'enseignant. Les libellés relatifs à la compétence 3 devraient insister sur le potentiel de réflexion critique que recèle l'étude d'un segment particulier, sans requérir un rapport au présent ou à des valeurs.
8. Qu'il soit clairement indiqué que les compétences 1 et 3 ne sont pas sujettes à évaluation et que cette modification transparaisse clairement dans la représentation des compétences au sein des autres sections du programme.
9. Que les libellés relatifs à la compétence 2, ainsi que l'ensemble des préambules, promeuvent explicitement un rapport équilibré entre compétences et connaissances, et fassent état de la nécessité du travail de transmission de connaissances des enseignants.

Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire

10. Que les libellés relatifs à la compétence 2 soient assortis d'une liste indicative d'habiletés intellectuelles et d'activités pertinentes. Qu'il soit clairement indiqué que la finalité de ces activités sera la meilleure appréhension des contenus de formation et que ces contenus offriront des suggestions d'activités ancrées dans la compréhension des événements étudiés.

Sur la structure du nouveau programme (p. 32-33)

11. Le remplacement de la structure actuelle par une seule trame chronologique étalée sur deux ans, avec l'année 1840 comme point de bascule entre les 3^e et 4^e secondaire.
12. L'organisation de cette trame chronologique autour de périodes de longue durée, propices à l'autonomie de l'enseignant, à l'arrimage de l'histoire sociale et de l'histoire politique, à l'analyse thématique, et à l'insertion d'opérations intellectuelles variées comme la contextualisation, la détermination de changements ou la confrontation d'interprétations divergentes sur des objets de longue durée.
13. L'établissement de la période post-1980 au rang de période de plein droit, c'est-à-dire assortie de contenus de formation analogues à ceux des autres périodes.
14. Compte tenu de ce qui précède, l'adoption de la périodisation suivante : en 3^e secondaire, *Les Premiers occupants et les premiers contacts* (1500-1608), *L'émergence d'une société en Nouvelle-France* (1608-1760), *La Conquête et le changement d'empire* (1760-1791) et *Revendications et luttes nationales dans la colonie britannique* (1791-1840); en 4^e secondaire, *L'industrialisation et la formation de la fédération canadienne* (1840-1914), *La modernisation du Québec dans la tourmente mondiale* (1914-1945), *L'État-providence, du duplessisme à la Révolution tranquille* (1945-1980) et *Le Québec depuis 1980*.
15. La tenue d'une réflexion sur l'étendue de l'épreuve unique de 4^e secondaire et sa concomitance avec le parcours des élèves du secteur professionnel. Le comité insiste pour que cette question ne fasse pas obstacle à la mise en œuvre diligente d'une trame chronologique étalée sur deux ans.

Sur la reformulation des contenus de formation (p. 34-38)

16. La réorganisation des contenus d'enseignement autour de fils conducteurs constants et formellement désignés, soit « Vie publique, identités et institutions politiques », « Économie, territoire et vie matérielle » et « Classes, groupes et mouvements sociaux », sur la base d'un modèle analogue à celui offert à l'annexe 3.

Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire

17. En conformité avec le modèle évoqué à l'annexe 3, la reformulation des angles d'entrée, pour mettre en valeur l'interaction entre les fils conducteurs et suggérer des concepts généraux ancrés dans le contexte sociohistorique québécois ainsi que des angles d'analyse thématiques qui insistent sur le changement.
18. En conformité avec le modèle évoqué à l'annexe 3, la reformulation du recours attendu aux compétences, pour témoigner des modifications apportées aux préambules, et adopter la forme de suggestions d'habiletés intellectuelles et d'activités susceptibles de favoriser l'exploration active des contenus d'enseignement par l'élève.
19. En conformité avec le modèle évoqué à l'annexe 3, la reformulation des textes descripteurs pour mettre en valeur les liens susceptibles d'être établis par les enseignants en classe et explorés par les élèves.
20. Que les contenus associés au fil conducteur « Vie publique, identités et institutions politiques » interrogent explicitement le caractère changeant des contours de la communauté politique et du fait national sur le territoire québécois. Ce faisant, le programme améliorerait la prise en compte du fait national dans son intelligence de l'histoire politique.
21. Que les différents fils conducteurs favorisent l'arrimage de l'histoire sociale et de l'histoire politique, en partie grâce au recours à la trame nationale comme principe intégrateur ou explicatif. Ce faisant, le programme améliorerait la prise en compte, parmi d'autres facteurs, du fait national dans son intelligence de l'histoire sociale.
22. Que les contenus associés au pluralisme et à la diversité sociale reposent en bonne partie sur l'étude des interactions entre les divers groupes, y compris entre minorités et majorité, plutôt que sur un simple inventaire de leurs différences respectives.
23. Que le programme prévoie des moments dédiés à l'enseignement de la géographie au début de chacune des années d'enseignement de l'histoire.
24. Que les contenus de formation prévoient l'insertion suivie des contextes transnationaux et de l'évolution des rapports sociaux de sexe au sein des différents fils conducteurs.
25. En conformité avec le modèle proposé à l'annexe 4, que le programme indique, pour chaque période, un socle limité de connaissances communes, présumées acquises pour la rédaction des questions d'analyse qui devraient constituer l'épreuve unique. Ce socle commun de connaissances devrait être établi en fonction des fils conducteurs déjà reconnus comme essentiels dans les contenus de formation.

Pour un renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire

Sur la formation des enseignants d'histoire au secondaire (p. 38-39)

26. Que soient envisagées, simultanément, diverses mesures destinées à augmenter le poids de la formation en histoire dans la formation initiale des maîtres. La réforme du baccalauréat en enseignement secondaire et la généralisation de formations passerelles font partie du spectre de solutions qui devraient être envisagées.
27. Que la mise en œuvre du nouveau programme de 3^e et de 4^e secondaire s'accompagne d'une offre bonifiée de formation continue spécialisée en histoire, tout particulièrement à l'intention des jeunes enseignants titulaires d'un baccalauréat en enseignement secondaire.
28. Que le Ministère s'assure que les tâches d'enseignement de l'histoire au secondaire soient dévolues à des enseignants pourvus d'une formation dans cette discipline.

Sur l'enseignement de l'histoire québécoise au primaire (p. 40)

29. La tenue éventuelle d'une réflexion au sujet de l'enseignement de l'histoire au primaire qui porte, au moins en partie, sur les finalités de cet enseignement, sur la formulation de contenus de formation pertinents, adaptés à l'âge des élèves et mieux arrimés à l'enseignement secondaire, ainsi que sur la possibilité d'un recours plus soutenu à l'histoire locale et aux ressources qui y sont afférentes.

Annexe 1 :

Liste des intervenants rencontrés ayant également soumis des mémoires écrits

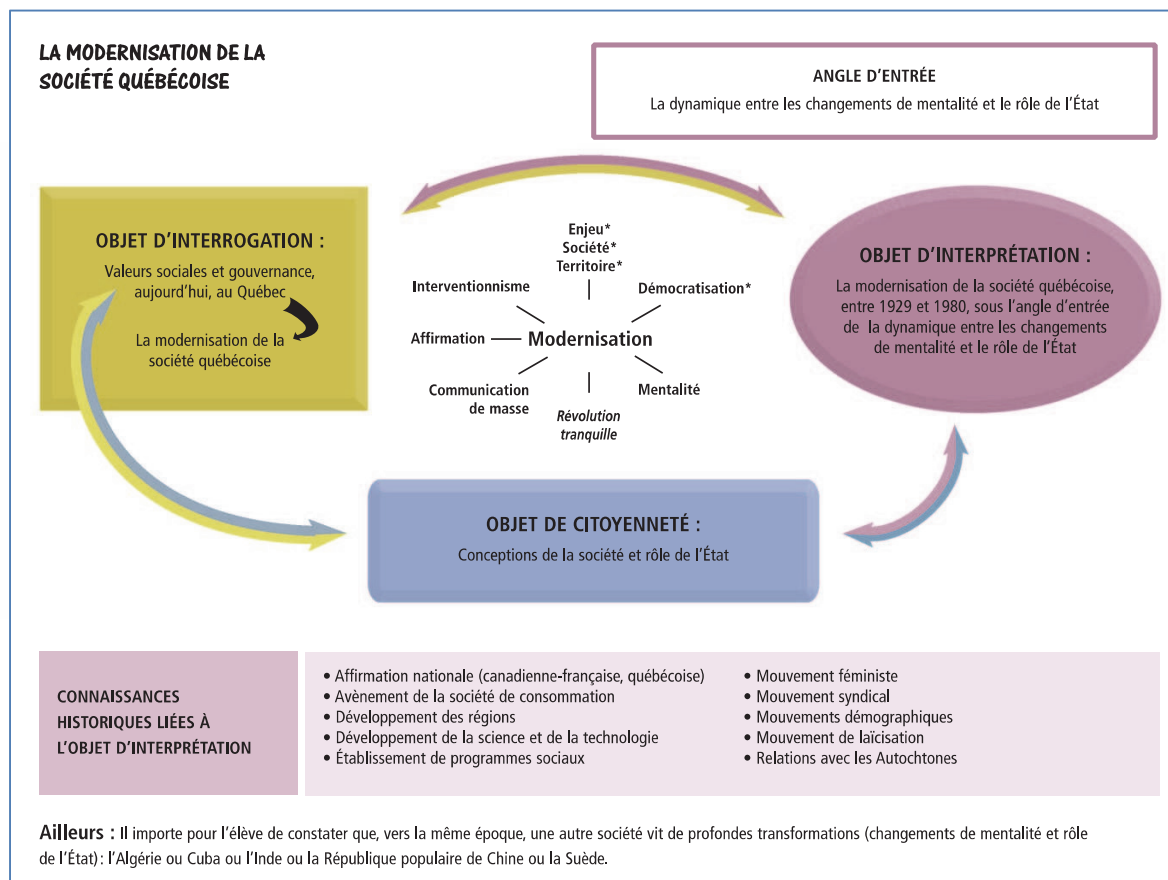
1. Christian Laville, Université Laval
2. Françoise Mercure et Nicolas Giroux, Commission de la capitale nationale du Québec
3. Raymond Bédard et Félix Bouvier, Société des professeurs d'histoire du Québec
4. Félix Bouvier, Université du Québec à Trois-Rivières
5. Marc-André Éthier, Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie
6. Jack Jedwab et Julie Perrone, Association d'études canadiennes
7. Robert Comeau, Pierre Graveline, Gilles Laporte, Myriam D'Arcy et Félix Bouvier, Coalition pour l'histoire
8. Charles-Philippe Courtois, Collège militaire royal de Saint-Jean
9. Jean Bellavance, Laurent Lamontagne et Denis Morel, Fédération autonome de l'enseignement
10. Lise Proulx, Daniel Rouillard et Pierre Beaudoin, Association québécoise pour l'enseignement en univers social
11. Paul Zanzanian, Université McGill
12. Luc Allaire, Sylvie Thériberge et Martine Hébert, Centrale des syndicats du Québec
13. Matthew Russell, Commission scolaire Western Québec
14. Jacques Robitaille et Yvan Émond, Groupe des responsables de l'univers social
15. Éric Bédard, Télé-université (TELUQ)
16. Normand Brodeur et Sylvain Fortin, Fédération des établissements d'enseignement privés
17. David D'Aoust et David Birnbaum, Association des commissions scolaires anglophones du Québec, ainsi que Ben Huot et Tino Bordonaro, Association des directeurs généraux des commissions scolaires anglophones du Québec
18. Harold Bérubé et Jean-François Cantin, Institut d'histoire de l'Amérique française
19. Marie-France Charrette, Pierre-Louis Lapointe et Richard Smith, Fédération Histoire Québec
20. Caroline Quesnel, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
21. Nelson Bluteau, Patrick Gravel et Sylvie Perron, Commission scolaire des Premières-Seigneuries
22. Jimmy Grenier et Line Thériault, Commission scolaire des Navigateurs
23. Denis Vaugeois, Septentrion

Liste des autres mémoires et contributions écrites

1. Micheline Dumont, Université de Sherbrooke
2. Luc Paquin, enseignant
3. Collectif d'enseignants de la Commission scolaire de Portneuf
4. Fédération québécoise des établissements d'enseignement privés
5. Marie-Claude Larouche, Université du Québec à Trois-Rivières, et Julia Poyet, Université du Québec à Montréal
6. Service national du RECIT, domaine de l'univers social
7. Association montréalaise des directions d'établissement scolaire et Association québécoise du personnel de direction des écoles
8. Marie-Hélène Brunet, Université de Montréal et Université du Québec en Outaouais
9. Commission de l'éducation en langue anglaise
10. Martine Salesse, enseignante
11. Geneviève Boivin, enseignante
12. Collectif de conseillers pédagogiques, Montérégie
13. Véronique Charlebois, enseignante
14. Marie-Christine Poisson, enseignante et conseillère pédagogique
15. Michael Gosselin, enseignant
16. Fédération des comités de parents du Québec
17. Comité d'orientation pédagogique du réseau scolaire anglophone du Québec
18. Sharad Bhargava et Paul McAdams
19. John Commins, enseignant
20. Institut Tshakapesh
21. Collectif d'enseignants de l'école Mont-de-La Salle (Laval)
22. Vincent Boutonnet, Université du Québec en Outaouais
23. Jean-Philippe Bourdeau
24. Collectif d'enseignants de la Commission scolaire de la Capitale
25. Stéphanie Demers, Université du Québec en Outaouais, et Charles-Antoine Bachand, Cégep de l'Outaouais
26. Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke
27. Mattéo Picone, conseiller pédagogique
28. Collectif d'enseignants de l'école Curé-Antoine-Labelle (Laval)

29. Collectif d'enseignants de l'école Horizon Jeunesse (Laval)
30. Quebec Anglophone Heritage Network
31. Quebec Provincial Association of Teachers
32. Collectif d'enseignants et de conseillers pédagogiques du secteur de l'éducation des adultes
33. Collectif d'enseignants de la Commission scolaire de l'Énergie
34. Collectif d'enseignants de la Commission scolaire Riverside
35. Collectif de conseillers pédagogiques de la région de Laval-Laurentides-Lanaudière
36. Frédéric Yelle et Alexandre Joly-Lavoie, Université de Montréal, ainsi que Julia Poyet, Université du Québec à Montréal
37. Jacques Rouillard, Université de Montréal
38. Raphaël Gani, Université Laval
39. Collectif de géographes
40. Collectif d'enseignants du Collège Héritage (Châteauguay)
41. Todd S. Schneider
42. Allan G. Wong
43. Bram Frank
44. Benoît Gagné, enseignant
45. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Annexe 2 : Représentation des contenus de formation dans le programme actuel



Source : **Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.**
Histoire et éducation à la citoyenneté, 2006, p. 57.

Annexe 3 : Contenus de formation recommandés

Intitulé de la période	
Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	Principal fil conducteur <ul style="list-style-type: none"> Éléments de contenu jugés importants
Économie, territoire et vie matérielle	Principal fil conducteur <ul style="list-style-type: none"> Éléments de contenu jugés importants
Classes, groupes et mouvements sociaux	Principal fil conducteur <ul style="list-style-type: none"> Éléments de contenu jugés importants



Angles d'entrée thématiques

Concept	Interrogation thématique
Concept	Interrogation thématique



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Exemple d'interrogation possible à partir du passé	Exemple d'une analyse de document	Exemple d'un objet de réflexion critique
Exemple d'interrogation possible à partir du présent	Exemple d'une confrontation d'interprétations divergentes	
	Exemple d'une comparaison dans l'espace	
	Exemple d'une comparaison dans le temps (évaluer les ruptures et les continuités)	
	Exemple d'un essai d'explication du changement par un exercice de synthèse (mise en relation de phénomènes divers)	

Les Premiers occupants et les premiers contacts, 1500-1608

Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Éléments de géographie	L'arrivée des Premiers occupants et leur distribution en Amérique du Nord (introduction à la géographie du continent)
Vie publique, identités et institutions politiques	Répartition entre trois familles linguistiques <ul style="list-style-type: none"> • Vision holiste du monde et logique du don et du contre-don • Le rôle des aînés et la désignation des chefs • Le rôle de la guerre
Économie, territoire et vie matérielle	Contrastes entre sociétés nomades et sociétés sédentaires <ul style="list-style-type: none"> • Contrastes sur le plan de l'organisation du territoire, de l'activité économique et du mode de vie • Échanges commerciaux à l'échelle continentale et rôle des cours d'eau • Premiers échanges avec des Européens et impacts de ces échanges
Classes, groupes et mouvements sociaux	Division sexuelle du travail et des rôles familiaux <ul style="list-style-type: none"> • Contrastes selon le type de société



Angles d'entrée thématiques

Milieu géographique et mode de vie	Y a-t-il un lien entre les milieux de vie des divers groupes et le développement de modes de vie différents?
Culture et pouvoir politique	Les rôles culturels attribués aux aînés et aux femmes influencent-ils sur le partage du pouvoir?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Quel est le sens du terme « Premières Nations »?	Exemple d'une analyse de document	Quelle est la place du territoire dans la vie matérielle et spirituelle des sociétés amérindiennes du XVI ^e siècle?
	Confronter la description des chefs iroquois faite par Jacques Cartier à notre propre compréhension des sociétés amérindiennes	
	Comparer les sociétés autochtones d'Amérique du Nord et d'Amérique centrale	
	Comparer deux moments d'occupation du territoire (ex. : la disparition des villages laurentiens entre 1534 et 1608)	
	Indiquer les impacts variés du commerce des fourrures sur le mode de vie et la division des tâches	

L'émergence d'une société en Nouvelle-France, 1608-1760

Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	Des vaines tentatives à un projet de colonisation clair <ul style="list-style-type: none"> • Mercantilisme et absolutisme : des compagnies au gouvernement royal • Rivalités coloniales : guerre et diplomatie amérindienne (1701), évolution du territoire possédé (1713) • L'Église catholique : encadrement de la société et missions amérindiennes
Économie, territoire et vie matérielle	Contradictions entre commerce des fourrures et occupation du territoire <ul style="list-style-type: none"> • Fourrures : expansion territoriale à faible peuplement, engagés à contrats et collaboration amérindienne (échange inégal) • Agriculture : régime seigneurial, travail de la terre et noyau familial
Classes, groupes et mouvements sociaux	Émergence d'un noyau de peuplement français, puis « canadien » <ul style="list-style-type: none"> • Appel à l'immigration et au travail des femmes (Filles du Roy), prépondérance de l'accroissement naturel • Adaptation des colons au milieu, métissage et identité coloniale • Effondrement des populations amérindiennes (maladies, guerres)



Angles d'entrée thématiques

Métropole et colonie	Quel type de relation unit la France et la Nouvelle-France?
Société et diversité	La Nouvelle-France est-elle une société plutôt homogène ou diversifiée? Sur quoi repose la nouvelle identité coloniale?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Les changements apportés au XVI ^e siècle par le commerce des fourrures étaient-ils lourds de conséquences? Le sont-ils devenus au XVII ^e siècle?	Lire et interpréter un extrait du traité de la Grande Paix de Montréal de 1701	Peut-on comparer les rapports de dépendance vécus par les colons de Nouvelle-France à l'égard de la métropole et par les Amérindiens à l'égard des colons?
Pourquoi trouve-t-on aujourd'hui une communauté de langue française en Amérique du Nord?	Confronter des visions divergentes de la Nouvelle-France, l'une insistant sur l'agriculture et l'autre, sur la traite	
	Comparer l'évolution démographique de la Nouvelle-France et celle de la Nouvelle-Angleterre	
	Comparer les stratégies des compagnies (1627-1662) et du gouvernement royal (1663-1760)	
	Expliquer la nature et les effets des liens de dépendance unissant la colonie à sa métropole	

La Conquête et le changement d'empire, 1760-1791

Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	La guerre et le changement de pouvoir politique <ul style="list-style-type: none"> La guerre : contexte international et déroulement du conflit (1754-1763) Arbitrage des gouverneurs, du régime militaire à l'Acte de Québec (1774) : la langue, la religion et les droits civils comme principaux enjeux Nouvel équilibre colonial : réduction du territoire et politique britannique à l'égard des Amérindiens et de la Nouvelle-Angleterre
Économie, territoire et vie matérielle	Le passage à une nouvelle métropole <ul style="list-style-type: none"> Prise en main du commerce par des compagnies et des marchands anglais Après 1776, réalignement du commerce des fourrures vers le Nord-Ouest Cohabitation du régime seigneurial et des townships anglais
Classes, groupes et mouvements sociaux	Impacts sociaux de la Conquête <ul style="list-style-type: none"> Forte progression démographique des « Canadiens » et vagues d'immigration anglaise, puis loyaliste Départ des élites françaises, mais persistance d'institutions sociales catholiques (épiscopat, Ursulines)



Angles d'entrée thématiques

La guerre et ses effets	Quels sont les impacts immédiats de la guerre qui se déroule sur le territoire de la Nouvelle-France?
La Conquête et sa signification	Quelles sont les conséquences du changement d'empire, à court et à moyen terme?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
L'occupation d'un vaste territoire peu peuplé était-elle viable à long terme?	Lire et interpréter des témoignages du siège de Québec ou de la déportation des Acadiens	Comment les gouverneurs anglais pouvaient-ils arbitrer les intérêts divergents dans la « Province of Quebec »?
Comment expliquer la dualité linguistique qui caractérise les institutions québécoises d'aujourd'hui?	Confronter les interprétations des écoles de Montréal et de Laval sur les effets de la Conquête	
	Comparer les occupations du territoire dans les seigneuries et dans les <i>townships</i>	
	Comparer la réalité du commerce des fourrures et celle de l'exploration du territoire en 1754 et en 1791	
	Lier et expliquer les diverses conséquences du changement d'empire	

Revendications et luttes nationales dans la colonie britannique, 1791-1840

Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	Revendications liant droits parlementaires et émancipation nationale <ul style="list-style-type: none"> Contexte international : lien entre libéralisme et identités nationales Obtention de droits parlementaires et division du territoire en 1791 Polarisation entre partis nationaux, soulèvements de 1837-1838 et proclamation de l'Acte d'Union
Économie, territoire et vie matérielle	Continuités et ruptures de l'économie coloniale <ul style="list-style-type: none"> Renforcement de lois protectionnistes arrimant la colonie à la métropole Glissement du commerce des fourrures vers le commerce du bois, avec des effets sur la main-d'œuvre et sur le lieu des activités économiques Accroissement de la population, dont la cause varie au Haut-Canada et au Bas-Canada
Classes, groupes et mouvements sociaux	Émergence de bourgeoisies nationales différenciées <ul style="list-style-type: none"> Dualité entre une bourgeoisie professionnelle francophone et une bourgeoisie d'affaires anglophone, aux intérêts divergents (canaux, écoles) Accès partiel de divers groupes aux droits parlementaires (femmes, Juifs) Rôle de l'Église catholique dans les soulèvements patriotes



Angles d'entrée thématiques

Libéralisme et émergence des nations	Le rapport entre libéralisme et sentiment national évolue-t-il de la même manière au Haut-Canada et au Bas-Canada?
Luttes politiques et intérêts économiques	Les divergences d'intérêts des bourgeoisies francophone et anglophone du Bas-Canada ont-elles un effet politique?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Comment comprendre le passage d'une dualité linguistique et religieuse à une dualité nationale au début du XIX ^e siècle?	Lire et interpréter des extraits des 92 Résolutions	Quels facteurs peuvent expliquer l'existence de visions divergentes de la nation selon les différents groupes?
La cohabitation, parfois tendue, de différentes visions de la nation est-elle une constante de l'histoire québécoise et canadienne?	Confronter des interprétations divergentes sur la réalité de l'influence de l'Église en 1837-1838	
	Comparer les ressemblances et les différences des mouvements de révolte au Haut-Canada et au Bas-Canada	
	Comparer l'effet du commerce des fourrures en 1791 à celui du commerce du bois en 1840	
	Déterminer les causes entremêlées des soulèvements de 1837-1838	

L'industrialisation et la formation de la fédération canadienne, 1840-1914

Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Éléments de géographie	L'Amérique du Nord britannique avant 1867
Vie publique, identités et institutions politiques	Causes et conséquences de la Confédération <ul style="list-style-type: none"> • De Durham à la responsabilité ministérielle, puis à la paralysie de l'Union • De la fin du protectionnisme au projet fédéral • Expansion territoriale et tensions nationales (Riel, écoles) • Rôle-clé de l'Église catholique dans l'identité canadienne-française et conciliation progressive mais difficile des libéraux québécois
Économie, territoire et vie matérielle	L'industrie et la ville <ul style="list-style-type: none"> • Le capitalisme industriel et les deux phases d'industrialisation • Urbanisation : exode rural et émigration canadienne-française • Prolétarianisation : conditions de vie, naissance du syndicalisme international et catholique
Classes, groupes et mouvements sociaux	L'explosion de la population canadienne <ul style="list-style-type: none"> • Forte immigration : expériences migrantes, anglicisation de Montréal et tensions ethniques • Perte de territoires et de droits pour les Métis et les Amérindiens (1869) • Replis des rôles attribués aux femmes et mouvements féminins



Angles d'entrée thématiques

L'industrialisation et ses effets	Quelles sont les multiples conséquences de la transformation de l'économie à partir du milieu du XIX ^e siècle?
La cohabitation nationale	Comment évoluent les deux grandes communautés nationales au sein de l'espace canadien?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Sur quelles bases se réorganisera la cohabitation entre les Anglais et les Canadiens français après le choc de 1837-1840?	Lire et interpréter des discours de Wilfrid Laurier (vision du Canada industriel, équilibre entre libéralisme et catholicisme au Québec)	Comment comprendre l'impact des grands changements économiques sur la vie sociale et politique?
Comment comprendre l'existence de la fédération canadienne?	Confronter des interprétations divergentes du « pacte » ou de la « loi » de 1867	
	Comparer l'expérience d'immigration des arrivants irlandais dans l'Est et celle des arrivants chinois dans l'Ouest	
	Comparer l'état de la dualité nationale canadienne telle qu'elle se présente en 1848 et en 1914	
	Lier les différents effets sociaux de l'industrialisation et les réponses de divers acteurs sociaux	

La modernisation du Québec dans la tourmente mondiale, 1914-1945

Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	La politique intérieure et la conjoncture mondiale <ul style="list-style-type: none"> Contexte : la Grande Guerre, la Crise et la Seconde Guerre mondiale Montée concurrente d'un impérialisme britannique et d'un nationalisme canadien-français conservateur lié à l'Église (conscription, Duplessis) Effets politiques de la Crise : gouvernements fragilisés, nouveaux partis et courants d'idées (catholicisme social, socialisme, fascisme) Après 1939, gouvernement de guerre et intervention sociale de l'État
Économie, territoire et vie matérielle	Les soubresauts d'une économie industrielle et urbaine <ul style="list-style-type: none"> Industrialisation axée sur les ressources naturelles et touchant les régions Transformation de la ville : technologies, médias de masse, santé publique Les expériences de la Crise (misère, recul des naissances et des migrations) et de la guerre (front militaire et front intérieur)
Classes, groupes et mouvements sociaux	Les groupes sociaux en période de troubles <ul style="list-style-type: none"> Généralisation du travail industriel : consolidation des syndicats et travail des femmes Les mouvements féminins et le droit de vote des femmes Réticences à l'égard de l'immigration : expériences juives, est-européennes et nippo-canadiennes



Angles d'entrée thématiques

Crises et communauté politique	Quels sont les impacts des crises successives de la période 1914-1945 sur la communauté politique?
Civilisation urbaine et vie sociale	Quels sont les impacts de la concentration en ville sur l'évolution des modes de vie et des idées politiques?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Comment la société industrielle issue du XIX ^e siècle résiste-t-elle aux crises?	Lire et interpréter des programmes issus du Cooperative Commonwealth Federation et du catholicisme social pour faire face à la Crise	Quel peut être l'effet d'une crise mondiale sur la communauté politique?
Pourquoi le modèle du libéralisme économique issu du XIX ^e siècle a-t-il subi des transformations importantes depuis ce temps?	Confronter des interprétations divergentes sur les refus canadiens-français de la conscription	
	Comparer les expériences de la Crise en milieu rural et en milieu urbain	
	Comparer les expériences de la guerre de 1914-1918 avec celles de la guerre de 1939-1945	
	Expliquer les racines d'un nationalisme de survivance associé au conservatisme social et religieux	

L'État-providence, du duplessisme à la Révolution tranquille, 1945-1980

Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	L'État-providence et le nationalisme québécois <ul style="list-style-type: none"> État-providence et concurrence des nationalismes québécois et canadien; de l'autonomisme canadien-français au néonationalisme québécois Révolution tranquille et volonté de « rattrapage » : étatisation des services et intervention économique Tensions constitutionnelles croissantes et essor de l'indépendantisme
Économie, territoire et vie matérielle	D'une économie industrielle à une économie de services <ul style="list-style-type: none"> Démocratisation de l'éducation et entrée des francophones dans l'économie de services Famille et démographie : du baby-boom à la chute de la natalité Aménagement du territoire : l'État, la ruralité et les groupes autochtones
Classes, groupes et mouvements sociaux	La nouvelle « société civile » <ul style="list-style-type: none"> La société civile : le « Québec inc. », les syndicats et l'essor du féminisme De l'étatisation des institutions sociales à leur laïcisation La reprise de l'immigration, la natalité et le débat linguistique



Angles d'entrée thématiques

État-providence et nationalisme	Le rythme d'implantation de l'État-providence au Québec est-il lié à l'évolution du nationalisme?
Société d'après-guerre	Quelles sont les demandes sociales et économiques qui justifient une intervention accrue de l'État?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Le rôle accru qu'a joué l'État durant la guerre persiste-t-il après 1945?	Écouter et interpréter le débat de 1962 entre J. Lesage et D. Johnson	Pourquoi les idées relatives au rôle de l'État ont-elles évolué depuis les années 1930? Les identités nationales québécoise et canadienne reposent-elles sur une certaine relation à l'État?
Pourquoi parle-t-on aujourd'hui d'un « État-providence », et de conflits entre Québec et Ottawa au sujet des programmes sociaux?	Confronter des interprétations divergentes sur le rôle du nationalisme (Trudeau par rapport à Lévesque)	
	Comparer les réformes publiques au Québec et en Ontario	
	Comparer les attitudes de l'État à l'égard de l'éducation sous Duplessis, puis sous Lesage	
	Déterminer et lier des changements d'après-guerre qui inspirent l'idée d'un État plus actif	

Le Québec depuis 1980	
Fils conducteurs	Contenus d'enseignement
Vie publique, identités et institutions politiques	Débats sur le rôle social et national de l'État <ul style="list-style-type: none"> • Polarisation fédéraliste/souverainiste (cycle référendaire de 1980-1995) • Importance accrue des droits individuels (constitution de 1982) • Remises en cause de l'État-providence (privatisations), mais nouvelle génération de programmes sociaux (centres de la petite enfance); renouvellement des tensions gauche-droite (Sommet de Québec, grève étudiante de 2012)
Économie, territoire et vie matérielle	Transformations structurelles de l'économie <ul style="list-style-type: none"> • Fin des « Trente Glorieuses » et affirmation du néolibéralisme • Mondialisation et transformations du travail (précarité, technologie) • Nouvelle relation entre aménagement du territoire et écologie (étalement urbain, exploitation des ressources naturelles)
Classes, groupes et mouvements sociaux	Des demandes sociales plus variées <ul style="list-style-type: none"> • Luites politiques pour les droits des femmes (avortement, équité salariale) • Diversification de l'immigration, pluriculturalité et débats publics • Dialogues nationaux avec les Premières Nations



Angles d'entrée thématiques

Espace public	Quels sont les principaux objets de débat qui occupent l'espace public et de quelles manières concernent-ils l'État?
Identité et identités	Comment évoluent les débats portant sur l'existence d'une communauté nationale et ceux portant sur la diversité qui existe à l'intérieur de cette communauté?



Activités suggérées en relation avec les compétences

Interroger le passé (compétence non évaluée)	Utiliser la méthode historique	Nommer des objets de réflexion critique (compétence non évaluée)
Le rôle attribué à l'État entre 1945 et 1980 persiste-t-il par la suite?	Lire et interpréter des éditoriaux portant sur la législation linguistique québécoise	Exemple au choix d'un objet de réflexion critique
Dans quelle mesure les débats qui animent le débat public d'aujourd'hui s'inscrivent-ils dans la durée?	Confronter des interprétations divergentes sur le rôle du nationalisme québécois dans la lutte pour l'égalité sociale	
	Comparer les diversités sociales et ethnolinguistiques des diverses régions du Québec	
	Comparer les degrés d'importance des questions environnementales en 1980 et en 2010	
	Déterminer les impacts de la dualité nationale sur le déroulement d'un débat portant sur une question sociale ou culturelle	

Annexe 4 : Socle commun de savoirs obligatoires

Notes préalables :

- L'établissement d'un socle commun de savoirs obligatoires ne vise pas l'exhaustivité et découle logiquement des fils conducteurs décrits comme essentiels dans les contenus de formation.
- Les éléments de contenu rendus obligatoires peuvent prendre diverses formes :
 - ▶ nom d'un personnage, d'un groupe ou d'une œuvre (ex. : Thérèse Casgrain, le Parti patriote, Relations des Jésuites);
 - ▶ désignation d'un événement daté (ex. : fondation de Québec en 1608);
 - ▶ présentation d'un phénomène historique plus ample (ex. : définir le capitalisme).
- Les éléments de contenu rendus obligatoires peuvent faire l'objet d'une évaluation de diverses manières :
 - ▶ L'élève peut être interrogé directement sur l'élément de contenu en question.
 - ▶ L'élève peut répondre à une question à développement dont le libellé présume de la bonne connaissance de l'élément de contenu.
 - ▶ L'élève peut être devant un document dont l'interprétation judicieuse présume de la bonne connaissance de l'élément de contenu.

3^e secondaire

Période 1 : Les Premiers occupants et les premiers contacts (1500-1608)

Nommer les trois familles linguistiques, et distinguer les groupes nomades et sédentaires

Nommer des éléments géographiques pertinents : golfe du Saint-Laurent et fleuve Saint-Laurent, Grands Lacs, vallée laurentienne et bouclier canadien

Voyages de Jacques Cartier en 1534, en 1535-1536 et en 1541-1542

Période 2 : L'émergence d'une société en Nouvelle-France (1608-1760)

Définir le mercantilisme et le commerce triangulaire

Définir le régime seigneurial

Situer les Treize Colonies

Fondation de Québec par Samuel de Champlain (1608)

Jeanne Mance

Filles du Roy

Grande Paix de Montréal (1701)

Traité d'Utrecht (1713)

Période 3 : La Conquête et le changement d'empire (1760-1791)

Déterminer les traits saillants de la Proclamation royale (1763) et de l'Acte de Québec (1774)

Révolution américaine (1776-1783)

Guerre de Sept Ans (1754-1763) et bataille des plaines d'Abraham (1759)

James Murray

Mgr Jean-Olivier Briand

Pontiac

Période 4 : Revendications et luttes nationales dans la colonie britannique (1791-1840)

Déterminer les traits saillants de l'Acte constitutionnel (1791) et de l'Acte d'Union (1840)

Définir le libéralisme et le nationalisme

Moments saillants des soulèvements patriotes (1837-1838)

Louis-Joseph Papineau

Lord Durham

Ezekiel Hart (élection de 1807) et Loi sur l'émancipation politique des Juifs (1832)

Histoire du Canada de F.-X. Garneau (1845)

4^e secondaire

Période 5 : L'industrialisation et la formation de la fédération canadienne (1840-1914)

Définir la responsabilité ministérielle	Nommer les grandes régions géographiques de l'Amérique du Nord britannique
Déterminer les traits saillants de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique (1867) et définir la Politique nationale (1878)	Louis-Hippolyte La Fontaine et Robert Baldwin
Définir l'industrialisation	Mgr Ignace Bourget
Définir l'ultramontanisme	Légalisation des syndicats (1872)
	Louis Riel
	Montreal Local Council of Women (1893)

Période 6 : La modernisation du Québec dans la tourmente mondiale (1914-1945)

Grande Guerre, Grande Dépression et Seconde Guerre mondiale	Henri Bourassa et Lionel Groulx
Définir l'impérialisme britannique et le nationalisme canadien-français	La Bolduc
Définir le catholicisme social	Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire (1943)
	Marie Gérin-Lajoie, Thérèse Casgrain et Carrie Derrick

Période 7 : L'État-providence, du duplessisme à la Révolution tranquille (1945-1980)

Définir l'État-providence	Manifeste du Refus global (1948)
Déterminer les grandes réalisations de la Révolution tranquille	Crise d'octobre (1970)
Définir le féminisme	Charte de la langue française (1977)
Définir la laïcisation	Maurice Duplessis
	René Lévesque
	Claire Kirkland-Casgrain
	Jeanne Lapointe

Période 8 : Le Québec depuis 1980

Déterminer les traits saillants de la constitution de 1982	Pierre Elliott Trudeau
Déterminer les grandes étapes du cycle référendaire de 1980-1995	Fonds de solidarité FTQ (1983)
Définir le néolibéralisme et l'altermondialisme	Jugement Morgentaler (1988)
	Accord de libre-échange nord-américain (1993)
	Crise d'Oka (1990) et Paix des Braves (2000)

Éducation,
Loisir et Sport

Québec



UN
QUÉBEC
POUR TOUS