

DOCUMENT DE CONSULTATION

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

Novembre 2013



UN
QUÉBEC
POUR TOUS

Québec  
 

Coordination de la production et édition

Direction des communications

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux
Direction des communications
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

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, 2013

ISBN 978-2-550-69184-6 (PDF)
(Édition anglaise : ISBN 978-2-550-69224-9)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2013

Table des matières

Pourquoi enseigner l'histoire?	2
Ouvrir la discussion.....	5
1 Les termes de la discussion	6
1.1 Le programme actuel et ses ambitions	6
1.2 Le débat québécois et ses blocages	9
2 Les limites du programme actuel	10
3 Des pistes de solution.....	16
3.1 L'histoire comme science et la trame nationale	16
3.2 Repenser le programme.....	19
Poursuivre la discussion	22

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 et 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 s'y inscrire 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.

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. 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.

Il importe d'abord de se défaire de certaines fausses évidences qui ont fondé les dernières refontes de l'enseignement de l'histoire. L'une d'entre elles réside dans l'obsolescence présumée du cadre national en tant qu'espace d'intelligibilité du parcours historique. L'histoire nationale et le sujet national auraient occulté la présence d'acteurs historiques auxquels il conviendrait maintenant de faire une meilleure place. Mais ne peut-on 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 que prétend 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'ethnicisme 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.

Ouvrir la discussion

Ce texte est un document de consultation. L'objet de cette consultation est l'élaboration de nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté portant sur la société québécoise. On insiste ici sur le programme de 3^e et de 4^e secondaire, approuvé en novembre 2006 et depuis longtemps au cœur du débat public. Les recommandations issues de la consultation pourront également favoriser l'élaboration de nouveaux programmes au primaire.

Ce document soumet à l'attention de tous des constats et des propositions. Il appelle aux réactions et se prête à la critique. Ces propositions devront être discutées, améliorées ou remises en cause. C'est la raison d'être de ce document que de les soumettre à la discussion publique. C'est aussi pourquoi la conclusion en demeure ouverte, prenant la forme d'une série de questions.

Dans l'intervalle, le document se décline en trois parties. La première section présente les termes de la discussion, soit les problèmes qui justifient la révision du programme et les blocages du débat, invitant à les surmonter. La deuxième section recentre la discussion sur le programme lui-même, sa structure et ses lacunes. La troisième section offre des pistes de solution sous forme de principes généraux et d'hypothèses de travail.

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 les 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 leur association, 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 de nouveaux programmes.

La présente consultation s'inscrit dans le prolongement de ces constats. Mais à quoi tiennent précisément ces critiques, désormais communes, qui justifient la révision du programme?

1.1 Le programme actuel et ses ambitions

Le programme actuel d'histoire et éducation à la citoyenneté 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 actuel a toutefois laissé beaucoup moins de place à l'apport des historiens professionnels et des associations enseignantes.

Sur le plan intellectuel, le programme actuel se distingue 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, malgré leur valeur intrinsèque, devraient être envisagés non comme une fin en soi, mais

comme le moyen d'inculquer certaines attitudes et habiletés procédurales. Dans le programme approuvé en 2006 cette approche générale est assortie d'une modalité de mise en œuvre qui favorise l'apprentissage par projets et tend à minimiser encore le rôle, déjà collatéral, attribué aux savoirs factuels.

L'approche par compétences présente 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 vaudrait la peine de maintenir au programme. Dans sa version radicale, toutefois, elle influence de manière négative le contenu de l'enseignement.

Cette influence négative présente deux visages :

- Elle détourne les finalités de l'histoire. En soi, l'idée que l'histoire puisse véhiculer certaines 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 positives découlaient indirectement d'une pratique de l'histoire pour elle-même, enseignée selon ses propres règles. C'est ce consensus que rompt le programme de 2006. Plutôt que de prendre l'histoire comme point de départ, il définit au préalable des habiletés (des « compétences ») extérieures à la discipline historique, pour exiger ensuite de l'histoire qu'elle s'y adapte et s'en fasse le véhicule.

Le Programme de formation de l'école québécoise comprend :

- ▶ des « compétences transversales » et des « domaines généraux de formation », définis indépendamment des disciplines. L'histoire se voit ainsi assigner une tâche, celle de véhiculer une « éducation à la citoyenneté »;
- ▶ des compétences « disciplinaires », dites représentatives de l'esprit de la discipline. Dans le programme actuel, les compétences jugées représentatives de la science historique sont la « perspective » et la « méthode » historiques. Dans les faits, cependant, ces compétences sont définies et mises en œuvre d'une manière qui s'accorde mal avec l'histoire comme science.

Le programme propose ainsi d'enseigner l'histoire non pour elle-même ou selon ses propres règles, mais comme un outil au service d'autres fins. En revanche, il se veut ostensiblement indifférent au contenu des savoirs « mobilisés » à cette fin, qui sont largement facultatifs.

- Le programme rompt avec l'attente commune pour un récit globalement intelligible, c'est-à-dire pourvu d'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 divergents d'explication. 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 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 science historique d'imbriquer les événements politiques, économiques et sociaux en une seule trame narrative qui expose clairement la complexité et la singularité du passé.

Ce déficit d'intelligibilité tient à l'approche par compétences ou du moins à celle qui est mise en œuvre dans le programme. Les compétences proposées ne requièrent pas une telle recherche d'intelligibilité et s'accommodent mieux d'une histoire morcelée. La déstructuration du récit explique l'occultation partielle du cadre national ou politique. Elle explique également la superficialité des apports de l'histoire sociale (prise en considération des femmes ou des Amérindiens, de l'économie, etc.), qui ne font souvent que saupoudrer le récit.

1.2 Le débat québécois et ses blocages

L'approche par compétences et sa version constructiviste ont été en vogue à l'échelle mondiale dans les années 1990 et 2000. Elle s'est révélée particulièrement influente au Québec, pour le meilleur et pour le pire. Aujourd'hui, la tendance internationale est à une révision majeure des programmes issus de cette approche, pour en distiller les apports positifs et en corriger les effets pervers. En France et en Angleterre, les dernières révisions des programmes d'histoire visaient leur réconciliation avec la science historique et avec une narration plus suivie.

Les critiques viennent d'observateurs variés. Au Québec, on se souvient des réserves que Paul Inchauspé lui-même, parfois qualifié de « père de la réforme », a formulées quant à certains excès didactiques. Les critiques viennent aussi de l'intérieur du milieu des sciences de l'éducation. Sur la scène québécoise et internationale, une littérature scientifique abondante témoigne des limites des programmes fondés sur une version radicale de l'approche par compétences. Cette littérature propose d'atténuer les demandes étrangères à la science historique et de prendre au sérieux la sélection des contenus d'enseignement.

Bref, un peu partout, le désir d'une histoire plus intelligible et mieux conforme à l'histoire comme science justifie l'élaboration de nouveaux programmes. Au Québec, malheureusement, cette opération est ralentie par certains aléas du débat public.

Les faiblesses du programme actuel sont pourtant dénoncées depuis longtemps. 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 scientifiques 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, qui ne saurait être négligé, a 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, pourtant, ne semble-t-elle pas indue, d'autant que les historiennes et historiens du social eux-mêmes

revendiquent plutôt l'insertion de leur contribution dans la trame plus vaste de l'histoire nationale?

Ces aléas figent le débat public autour d'une malencontreuse association d'idées : l'histoire nationale serait une histoire uniquement 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 débat est à l'origine de l'impasse actuelle. 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 la science historique actuelle valorise plutôt l'arrimage du politique et du social au sein de la trame nationale. Surtout, elle fait oublier l'urgence des inquiétudes initiales portant sur les lacunes du programme actuel.

Il semble aujourd'hui nécessaire de surmonter ces blocages en recentrant la discussion autour du programme lui-même, de ses forces (la prise en compte explicite d'un « mode de pensée historique », le souci de l'interrogation critique) comme de ses faiblesses, et des moyens de consolider les unes tout en éliminant les autres.

2 Les limites du programme actuel

L'élaboration de nouveaux programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté devrait améliorer l'intelligibilité du récit et sa conformité avec l'état des connaissances en histoire. Comment, dans cet esprit, lire et évaluer le programme?

Le document présentant le programme se divise en deux grandes parties. La première partie consiste en une série de préambules qui précisent les finalités du programme et la manière dont il doit être lu. Ces préambules définissent les trois « compétences » qui déterminent les finalités de l'enseignement :

- L'une est l'éducation à la citoyenneté. Or, dans les 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 que mener 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 communes ».

- ▶ Les deux autres compétences 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 première est la « perspective » historique, censée recouvrir le souci de la mise en contexte et la formulation de questions pertinentes. Dans les faits, le programme y voit surtout une forme de présentisme, c'est-à-dire le souci de n'interroger le passé qu'à partir du présent immédiat. La deuxième compétence concerne la « méthode » ou l'« interprétation », c'est-à-dire le souci d'interroger rigoureusement les preuves et de fonder ses convictions sur des arguments factuels solides.

Dans les préambules, ces derniers principes demeurent imprécis et mal étayés, confirmant en fait 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 d'ordre cognitif servent surtout l'apprentissage de concepts généraux (ex. : le libéralisme, l'industrialisation), plutôt que la saisie de leur incarnation singulière dans l'expérience québécoise.

Ces préambules laissent craindre une histoire orientée qui soit peu conforme à la science historique. En réponse à cette critique, il a été souvent répété dans les médias que les compétences n'ont pas d'impact direct sur le contenu enseigné en classe. Or, cela n'est pas vrai. Les « contenus de formation », formulés dans la seconde partie du programme, sont puissamment informés par les orientations affichées en préambule.

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 du « lien 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 l'Empire 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 »;
- *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, 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.

En lui-même, l'agencement général des périodes ou le choix des thèmes est tout à fait défendable. Les contenus suggérés et les objectifs prescrits posent toutefois problème. Chaque période ou thème doit être abordé sous un « angle d'entrée » précis. Or, cet angle d'entrée éloigne souvent le récit de la science historique, l'astreignant parfois à une forme de prédication civique, parfois à la poursuite de concepts désincarnés. Les textes descripteurs en témoignent parfois éloquemment. Ces lacunes influencent l'enseignement en classe, car elles informent du contenu des manuels scolaires et de l'examen officiel.

Ces lacunes sont structurelles, c'est-à-dire qu'elles découlent logiquement des fondements du programme. Elles se divisent en trois catégories : une prédication civique directive, l'exposition de concepts généraux plutôt que de l'expérience

singulière du Québec et le refus de fils conducteurs clairs et suivis. Il vaut la peine d'en produire des exemples concrets, même si la liste présentée ici n'a rien d'exhaustif.

- L'éducation à la citoyenneté impose une histoire directive, destinée à inculquer des valeurs morales, grâce à des interprétations choisies mais discutables du passé. Cette histoire orientée dessert l'histoire nationale et politique mais aussi l'histoire sociale, comme le relevait déjà l'Institut d'histoire de l'Amérique française en 2006.
 - Ex. : En 3^e secondaire, les sociétés amérindiennes ne sont pas abordées pour elles mêmes, mais à titre d'introduction à la diversité et au déterminisme culturel. Elles apparaissent à cette fin comme un bloc monolithique et culturellement figé.
 - Ex. : En 3^e secondaire, l'essor de l'État-providence est principalement expliqué par l'évolution des idées. Peu d'historiens défendent cette lecture : la plupart insistent sur des facteurs sociaux et économiques qui font mieux comprendre l'équilibre politique tel qu'il se redéfinit dans la première moitié du 20^e siècle. Or, la perspective adoptée dans le programme ne semble pas fondée sur des raisons intellectuelles fortes, mais sur l'exigence civique consistant à convaincre l'élève du pouvoir des idées et des vertus de la mobilisation citoyenne.
 - Ex. : En 4^e secondaire, le thème du peuplement est abordé sous l'angle presque exclusif de l'immigration, en présumant que l'interrogation de l'histoire doit favoriser la conciliation active des différences culturelles.
 - Ex. : En 4^e secondaire, le thème du pouvoir est abordé sous l'angle exclusif de la dyade État-lobby. Ce choix ne semble pas justifié par l'état des connaissances en histoire, mais par l'exigence civique de la promotion des formes de délibération arbitrées par l'État, présenté d'évidence comme le garant du « bien commun ». Ce choix minimise aussi plusieurs formes de rapports de force importants pour comprendre le passé, y compris la dualité nationale canadienne et l'existence (ancienne) de pouvoirs transnationaux.

- L'organisation autour de « concepts » généraux, parfois anachroniques, brouille la logique du récit. Elle néglige les particularités de l'expérience québécoise, qui en deviennent souvent peu intelligibles. Cette valorisation du général invite en fait à simplifier le récit en le délestant des singularités du parcours québécois, à commencer par la dualité nationale.
 - Ex. : Pour permettre de saisir le concept général d'État-providence, plutôt que son incarnation particulière au Québec, le programme de 3^e secondaire tait le rôle du fait national dans l'évolution du duplessisme à la Révolution tranquille. Bien que rien n'empêche de l'évoquer en classe, le rôle du nationalisme dans l'expérience québécoise du refus, puis de l'édification d'un État-providence n'est pas présenté dans le programme comme une clé de compréhension importante de la période 1945-1970.
 - Ex. : En 3^e secondaire, l'étude de la période 1791-1850 doit faire comprendre les concepts généraux de « nation » et de « libéralisme » plus que l'expérience particulière qui s'en est faite dans les Canadas. Le texte descripteur minimise des singularités nationales importantes (comme la situation de l'Église) au profit d'approximations sur le rapport entre le libéralisme et l'État.
 - Ex. : En 4^e secondaire, le segment consacré à la culture repose sur des concepts vagues et disparates. Cette approximation accroît le rôle structurant des objectifs, plus clairs, d'éducation à la citoyenneté : en l'occurrence, le passé est envisagé ici comme « patrimoine » (en soi une attitude peu historique) pour mieux inciter l'élève à la « préservation des richesses d'ordre culturel menacées par la [...] standardisation ».
 - Le programme offre pourtant des contre-exemples intéressants. En 3^e secondaire, les segments consacrés à la colonisation en Nouvelle-France et à la Conquête sont construits autour d'objets sociohistoriques précis plutôt qu'autour de concepts généraux. Ils offrent un propos à la fois plus robuste, mieux arrimé à la trame nationale et qui éclaire convenablement les mécanismes propres à ces périodes.

- Le programme est indifférent aux fils conducteurs qu'offrent le cadre national, mais aussi les concepts phares de l'histoire sociale, comme les classes sociales ou les rapports sociaux de sexe. Il en résulte une structure d'ensemble peu cohérente.
 - ▶ Le programme de 3^e secondaire est axé sur l'histoire politique de 1760 à environ 1900, puis sur l'histoire sociale d'environ 1900 à 1980. La rupture est introduite au sein même du segment consacré à la fédération canadienne : le texte descripteur suggère, de 1848 à environ 1900, un récit politicoéconomique qui donne une bonne place au fait national (la montée vers la Confédération), puis bifurque vers un récit socioéconomique axé sur l'industrialisation et l'histoire syndicale, qui néglige ostensiblement le fait politique et la dualité nationale durant la période d'environ 1900 à 1929.
 - ▶ En un sens, on assiste à une « dénationalisation » du 20^e siècle qui est aussi celle de l'histoire sociale, laquelle est en revanche évincée de l'étude du 19^e siècle. Le programme ne vise pas à arrimer de manière suivie les dimensions sociale et politique de l'histoire au sein du cadre constant que fournirait la trame nationale.
 - ▶ 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, contribue à le désarticuler. En 2011, les responsables du programme ont ainsi retiré des bribes du récit de 3^e secondaire, trop chargé, pour les reporter aux seules études thématiques de 4^e secondaire. L'enseignant de 3^e secondaire devrait ainsi aborder la Nouvelle-France sans parler du régime seigneurial ou le 19^e siècle sans traiter des rapports entre l'Église et l'État. Ce choix prive l'élève d'un récit intégré et favorise les simplifications abusives au service des compétences.

Toutes ces lacunes éloignent le programme des exigences de l'histoire en tant que science. Pour respecter ces exigences, le programme devrait se limiter à des interprétations valides, établir des bases factuelles claires et s'articuler autour de fils conducteurs suivis. Le programme ne respecte pas non plus les demandes d'une mémoire partagée. Le bagage commun est plutôt amputé par la dénationalisation de vastes pans du récit et par le caractère facultatif, et donc non partagé, des savoirs « mobilisés ». Enfin, il ne favorise pas la formation de citoyens rompus à la discussion réflexive, en raison d'une éducation à la citoyenneté directive.

3 Des pistes de solution

Le caractère désarticulé du programme d'histoire a des conséquences sur la mémoire collective. L'origine du problème tient toutefois d'abord à ses orientations scientifiques et éthiques. Au moins autant que les impératifs de mémoire, n'est-ce donc pas la réconciliation du programme avec l'histoire comme science qui devrait guider l'élaboration du nouveau programme? Cette réconciliation n'impliquerait-elle pas un récit plus suivi, autour de fils conducteurs plus clairs, réunis dans le cadre de la trame nationale québécoise?

3.1 L'histoire comme science 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 seraient pleinement représentatives de l'état de la science historique. La compétence 1, qui porte sur la « perspective historique », ne suggérerait qu'un simple souci pour la mise en contexte et la notion de durée. La compétence 2, qui concerne la méthode et l'interprétation, soit le plus proche des fondements scientifiques de l'histoire, serait au cœur de l'organisation du programme. Quant à la compétence 3, qui traite de l'éducation à la citoyenneté, elle ne reposerait que sur la fréquentation d'habiletés critiques et délibératives, sans orienter le récit.

On ne peut qu'adhérer à ces objectifs. Le programme à venir devrait les perpétuer. Mais le programme actuel, pour sa part, ne trahit-il pas ces intentions généreuses?

En effet, le programme actuel entretient une certaine confusion au sujet de l'histoire comme science. Implicitement ou explicitement, le programme et les nombreux écrits produits à sa défense plaident pour une vision de l'histoire proche de celle de l'École des Annales, une école scientifique ayant dominé la discipline en France pendant plusieurs décennies, au milieu du 20^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 refléter les progrès de l'histoire comme science, ne devrait-il pas témoigner de cet effort savant 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?

Les ratés du programme ne s'expliquent-ils pas, aussi, par le radicalisme de certaines idées pédagogiques? Que les savoirs enseignés doivent refléter l'état des connaissances, cela va de soi. Que des exercices donnent aux élèves un avant-goût de la démarche critique en histoire semble aussi une bonne idée. Mais croire, par exemple, que des simulations en classe mettent l'élève dans la situation de l'historien professionnel, prétendre que l'élève donnera lui-même sens au passé en réactivant d'instinct les préceptes de la science, croire que les « compétences » qui entrent en jeu reproduiront véritablement l'épistémologie de la discipline ne suscite-t-il pas le doute? En sciences de l'éducation, cette croyance est aujourd'hui décriée. Non seulement elle ne remplirait pas ses promesses, mais elle enfermerait également l'élève dans une fiction où l'activité réelle de transmission du savoir, de l'enseignant vers l'élève, demeure impensée. Là encore, n'est-ce pas la nécessité du récit, de la sélection réfléchie des faits et d'une narration claire qui s'en trouve oubliée?

Bref, les critiques du programme ne convergent-elles pas vers la nécessité d'une trame narrative plus suivie, plus robuste et plus conforme à l'histoire comme science?

Le cadre le plus spontané du récit historique n'est-il pas 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. 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 ne correspond évidemment plus au « roman patriotique » hérité du 19^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 faits et des personnages, qu'à une histoire politique renouvelée, arrimée à l'histoire des mentalités ou de l'économie. De plus, le cadre national impose de s'intéresser aux 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. Par sa relative permanence, ce cadre national suivi aiderait l'élève à situer les événements dans le temps long, celui des revendications amérindiennes ou de la dualité nationale au Canada. Par son caractère changeant, il permettrait de voir évoluer les contours de la nation et de la citoyenneté.

Peut-on considérer le fait national comme le cadre normal d'une histoire à la fois respectueuse de l'état des connaissances et intelligible? Ici comme ailleurs, plusieurs tenants d'une histoire modernisée, scientifique, ouverte à l'histoire sociale et à l'approche par compétences reconnaissent sans mal la validité de la trame nationale comme cadre du récit historique. À ce titre, ne faut-il pas une certaine ignorance de la production historique pour assimiler l'histoire nationale à une histoire strictement politique, ethnique ou antiscientifique?

Enfin, la réconciliation du programme avec la science historique n'implique-t-elle pas un renversement de l'approche par compétences, ou plutôt de sa mise en œuvre? Les activités d'enseignement ne devraient mettre en valeur que les habiletés intellectuelles particulières à l'histoire. Ces habiletés n'excluent-elles pas, par définition, la prédication civique et le recours systématique au présent? Elles devraient sans doute comprendre plusieurs aptitudes intellectuelles déjà désignées dans le programme actuel, comme dans une plus ample littérature, soit :

- l'analyse critique des sources (recours à des sources variées, évaluation raisonnée de leur provenance et de leur signification);
- la confrontation d'interprétations divergentes (prise en compte du rôle de l'interprétation et du caractère évolutif des connaissances sur l'humain);
- la comparaison 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);
- la production de synthèses et l'expression d'une conscience du temps long (production de chronologies, mise en contexte et en perspective, saisie de phénomènes de longue durée).

Ces activités auraient en commun l'avantage de favoriser le développement d'aptitudes réflexives grâce à une pratique de l'histoire par et pour elle-même. En classe, elles pourraient s'accompagner de mises au point préalables et explicites sur les exigences de la pratique historique, ce que ne prévoit pas nécessairement la pédagogie constructiviste promue dans le programme actuel.

Par ailleurs, ces exercices pratiques ne peuvent être qu'épisodiques, à la remorque d'un important travail de transmission de connaissances par l'enseignant. Cette transmission ne devrait plus rester impensée dans le programme. Pour la prendre au sérieux, le futur programme ne devrait-il pas prévoir une sélection explicite des principaux « faits » et des événements devant faire l'objet d'un enseignement en classe ainsi que des enjeux interprétatifs à soumettre aux élèves? Cette préoccupation pour le contenu serait en phase avec plusieurs propositions issues des sciences de l'éducation. Ne répondrait-elle pas aussi aux exigences de la mémoire collective, qui repose sur le partage, non de consensus, mais à tout le moins de repères favorisant une discussion commune?

3.2 Repenser le programme

L'élaboration d'un nouveau programme d'histoire paraît donc nécessaire. Cette opération devrait modifier les fondements mêmes du programme existant. Elle devrait en préserver les aspects les plus positifs et pallier ses faiblesses. Une telle entreprise pourrait se décliner à partir des interrogations suivantes :

- Devrait-on réécrire les préambules du programme pour défendre un enseignement de l'histoire pour elle-même et selon ses propres règles? Devrait-on, à cet égard :
 - ▶ éliminer toute référence à l'éducation à la citoyenneté ou, à tout le moins, toute visée directive susceptible d'influencer les contenus d'enseignement? L'apport de l'histoire à la citoyenneté pourrait-il se limiter à la fréquentation de la méthode critique et à l'acquisition de connaissances valides sur la société québécoise;
 - ▶ reformuler les compétences d'ordre cognitif (« perspective » et « interprétation ») pour qu'elles soient plus conformes à l'histoire comme science et favoriser leur application dans un contexte de transmission, impensé dans le programme actuel? La référence systématique au présent, prévue par la compétence 1, devrait-elle être éliminée ou atténuée? Ces reformulations devraient-elles influencer la réécriture des contenus de formation;

- ▶ valoriser l'insertion épisodique d'activités visant le développement d'habiletés propres à la pratique de l'histoire, comme l'analyse critique de sources, la confrontation d'interprétations divergentes, l'établissement de chronologies, la comparaison et la synthèse?
- Devrait-on reformuler les « angles d'entrée » des contenus d'enseignement pour y remplacer les concepts généraux par des objets historiques précis (ex. : « Nations et bourgeoisies dans les Canadas » plutôt que « Nation et libéralisme »)? Ce travail devrait-il infléchir la réécriture des textes descripteurs, dans le respect de la singularité et de la logique propre des phénomènes racontés? Ce travail, par ailleurs, devrait sans doute préserver le format type de présentation des contenus d'enseignement, avec le principe des compétences et des angles d'entrée, évitant ainsi de remettre en question l'ensemble du régime pédagogique.
- Ne pourrait-on réconcilier l'histoire politique et l'histoire sociale en les articulant dans une trame nationale plus suivie? Devrait-on, à cet égard :
 - ▶ bonifier la présence de l'histoire sociale dans la période 1760-1900 (déjà organisée autour du fait national), de la trame nationale et de l'histoire politique dans la période 1900-1980? Le temps d'enseignement supplémentaire que requièrent ces ajouts pourrait-il venir d'un réétalement de l'histoire chronologique sur deux années plutôt qu'une seule (voir plus bas);
 - ▶ déterminer des fils conducteurs suivis, assurant une certaine continuité entre les différentes périodes;
 - ▶ établir un socle de connaissances communes obligatoires (sujettes à examen), plutôt que facultatives? Ces connaissances n'auraient pas à prendre la forme de dates ou d'évènements politiques. Il s'agirait seulement de confirmer l'existence d'un bagage factuel commun et d'y voir une habileté nécessaire à la bonne intelligence de l'histoire.
- Ne pourrait-on éliminer le programme « thématique » de 4^e secondaire et proposer plutôt une histoire chronologique étalée sur deux ans? En plus de répondre aux doléances répétées des enseignants, ce réétalement, en éliminant les redondances, dégagerait l'espace requis pour intégrer l'histoire sociale, l'histoire politique et le cadre national à toutes les périodes historiques. Cela permettrait aussi aux enseignants d'exploiter plus à leur gré le temps supplémentaire consenti à l'histoire depuis quelques années. Devrait-on, à cet égard :

- ▶ repenser la division des périodes successives? L'actuelle organisation du cours de 3e secondaire offre un bon modèle : un petit nombre de périodes promettrait un programme aéré ainsi que des périodes suffisamment étendues pour conjuguer le temps court et le temps long. La période 1929-1980 pourrait toutefois faire l'objet d'une subdivision supplémentaire;
 - ▶ faire de la période « De 1980 à nos jours » une période de plein droit, pourvue de réels contenus d'enseignement;
 - ▶ réfléchir à la place des cours d'histoire québécoise dans l'ensemble du régime d'enseignement – plus précisément à l'étendue de la matière sujette à l'examen officiel de 4e secondaire;
 - ▶ profiter du réétalement pour bonifier les contenus et leur intégration, mais en évitant une nouvelle saturation de l'horaire des enseignants? Ce réétalement devrait fournir aux enseignants une marge de manœuvre leur permettant de ralentir leur rythme ou d'approfondir le propos là où ils le jugent opportun.
- Ne pourrait-on envisager des révisions mineures au programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté des deuxième et troisième cycles du primaire? Les particularités de l'enseignement primaire plaident, mieux qu'au secondaire, en faveur de certains traits de l'approche par compétences. Le choix du présent comme points de départ et d'arrivée de l'interrogation, par exemple, y paraît mieux justifié. Néanmoins, sans remettre en cause l'approche par compétences et les objectifs du programme, ne gagnerait-on pas à :
- ▶ atténuer, dans les préambules et la présentation des compétences, le poids directif de l'éducation à la citoyenneté;
 - ▶ préciser les fils narratifs du programme;
 - ▶ consulter les enseignants du primaire sur la représentation éclatée qu'offre le programme des savoirs à l'étude? Le programme offre des listes d'éléments factuels, mais ceux-ci sont partagés, non pas entre les périodes, mais en fonction des trois « compétences » auxquelles ils sont « liés ». Un tel classement ne nuit-il pas à l'établissement d'un récit et à la prise en compte de la cohérence interne des sociétés passées, ce qui surprend de la part d'un programme censé éviter l'encyclopédisme?

Poursuivre la discussion

Les propositions qui précèdent doivent être discutées, améliorées ou remises en cause. Leur mise en œuvre doit être débattue. Les constats qui les ont inspirées peuvent être affinés ou contestés. Les enjeux soulevés dans ce document sont trop importants pour faire l'économie d'une délibération approfondie. Le canevas de consultation qu'on trouvera ici a pour fonction d'alimenter cette discussion, laquelle pourrait se fonder, entre autres, sur les éléments de réflexion suivants :

- Le programme actuel vous semble-t-il conforme aux exigences de l'histoire comme science?
 - ▶ Les compétences qui servent de finalité au programme vous semblent-elles influencer sur le contenu des apprentissages en classe? Si oui, de quelle manière?
 - ▶ Cette influence vous semble-t-elle compatible avec les exigences scientifiques de l'histoire?
 - ▶ Quelles devraient être les qualités d'un programme conforme à ces exigences?

- Les objectifs d'éducation à la citoyenneté, tels qu'ils sont formulés dans le programme actuel, vous semblent-ils compatibles avec les exigences scientifiques de l'histoire?
 - ▶ Vous semblent-ils compatibles avec un réel exercice réflexif de la citoyenneté?
 - ▶ Quels devraient être les apports de l'histoire à la citoyenneté?

- Que devrait transmettre le programme d'histoire du Québec?
 - ▶ Quels savoirs, ou types de savoirs, devraient devenir communs à l'ensemble de la communauté?
 - ▶ Quelles sont les habiletés intrinsèques de la pratique de l'histoire? Comment devraient-elles être transmises?
 - ▶ Que devrait comprendre un programme d'histoire? Comment envisager les rapports entre les exigences scientifiques et mémorielles de l'histoire?

- Quelle est la pertinence du cadre national comme clé d'intelligibilité de l'histoire?
 - ▶ Devrait-on reconnaître la nation comme principal espace de mise en scène des raisons communes ou de délibération? D'autres espaces devraient-ils être considérés? Quels autres fils conducteurs devraient s'y superposer?
 - ▶ À quelles conditions le cadre national vous semble-t-il représenter un fil conducteur ou une clé d'intelligibilité valable?
 - ▶ Qu'entendez-vous par « histoire nationale »? L'expression vous semble-t-elle en contradiction avec les exigences scientifiques de l'histoire?
 - ▶ Les propriétés d'une histoire nationale alimentent-elles une éventuelle opposition entre histoire sociale et histoire politique? Quels devraient être les rapports entre ces dernières?

- Devrait-on abandonner l'approche thématique en 4^e secondaire et opter pour un cours chronologique étalé sur deux ans?
 - ▶ Quels seraient les avantages et les inconvénients d'une telle modification?
 - ▶ Quels sont les avantages et les inconvénients de la situation actuelle?
 - ▶ Quelles devraient être les implications de la modification suggérée pour l'organisation générale des programmes d'histoire au primaire et au secondaire?

