Avis sur le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire

Présenté par la

Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec

FNEEQ-CSN

Dans le cadre d'une consultation publique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport visant le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire

13 décembre 2013

Note liminaire

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) a été fondée en 1969. Elle compte actuellement 91 syndicats qui représentent les enseignantes et les enseignants de 46 syndicats d'enseignants de cégeps, de 35 établissements d'enseignement privés et des personnes chargées de cours de dix établissements universitaires, soit au total, près de 33 000 membres. Par sa composition, la FNEEQ couvre tous les niveaux d'enseignement, du primaire aux études universitaires, partagés entre le secteur public et le secteur privé de l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

1. LE PROCESSUS DE CONSULTATION SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE 4

2. SUR QUOI SOMMES-NOUS CONSULTÉS AU JUSTE ? 6

3. LES FONDEMENTS DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET SON ACTUALISATION 8

4. UNE APPRÉCIATION SOMMAIRE DE LA SITUATION ACTUELLE 11

5. SUR LES PISTES DE SOLUTION PROPOSÉES ET LES NÔTRES 13

5.1 Poser l'histoire comme science ? 13

5.2 Reformuler les compétences d'ordre cognitif ? 15

5.3 Valoriser l'insertion épisodique d'activités visant le développement d'habiletés propres à la pratique de l'histoire ? 15

5.4 Éliminer toute référence à l'éducation à la citoyenneté ou, à tout le moins, toute visée directive susceptible d'influencer les contenus d'enseignement ? 16

5.5 Réconcilier l'histoire politique et l'histoire sociale en les articulant dans une trame nationale plus suivie ? 17

5.6 Éliminer le programme « thématique » de 4e secondaire et proposer une histoire chronologique étalée sur deux ans ? 18

5.7 Faire de la période « de 1980 à nos jours » une période de plein droit ? 19

5.8 Remplacer les concepts généraux par des objets historiques précis ? 19

5.9 Bonifier l'histoire sociale dans la période 1760-1900 ? 20

5.10 Bonifier la trame nationale et l'histoire politique dans la période 1900-1980 ? 20

5.11 Déterminer des fils conducteurs, assurant une certaine continuité entre les périodes historiques? 21

5.12 Établir un socle de connaissances communes obligatoires ? 21

5.13 Réfléchir à l'étendue de la matière sujette à l'examen en 4e secondaire ? 21

5.14 Reconsidérer la formation des maitres ? 22

5.15 Repenser les contenus en histoire dans la formation de base des adultes et dans la formation à l'emploi ? 22

6. CONCLUSION 24

1. LE PROCESSUS DE CONSULTATION SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE

Le 2 septembre 2013, le gouvernement du Québec annonçait la mise en place d'une démarche destinée à « renforcer l'enseignement de l'histoire nationale au primaire, au secondaire et au collégial », avec pour objectif « d'offrir aux élèves du Québec une formation plus approfondie ainsi que de valoriser l'identité et la culture québécoises[1]. »

Dans cette foulée, l'ajout d'un cours obligatoire d'histoire nationale du Québec contemporain au collégial, ainsi que l'élaboration de nouveaux programmes d'histoire au primaire et au secondaire ont été mis au jeu.

Comme première étape, le gouvernement du Québec a lancé une consultation sur le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale à ces ordres d'enseignement. Le mandat de réaliser cette consultation a été confié à M. Jacques Beauchemin, sous-ministre associé au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles et président par intérim de l'Office québécois de la langue française, et à Mme Nadia Fahmy-Eid, professeure d'histoire à la retraite de l'Université du Québec à Montréal. Le 11 novembre, les deux experts ont lancé un document de consultation en invitant les organisations et les individus à leur transmettre leur point de vue, d'ici le 13 décembre 2013. À la fin de l'année, ces experts transmettront leurs recommandations au MELS qui statuera sur les nouveaux programmes et procédera à leur mise en place dans un certain nombre d'écoles dès septembre 2014.

[1] http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/le-gouvernement-du-quebec-annonce-sa-demarche-pour-renforcer-lenseignement-de-lhistoire-national/

La FNEEQ souhaite répondre à cette invitation, car elle compte parmi ses rangs 30 établissements d'enseignement privés où des enseignantes et des enseignants font l'expérience au quotidien de la mise en œuvre du programme d'histoire. Le présent document se concentre sur la révision des programmes d'histoire au secondaire.

D'entrée de jeu, la FNEEQ est déçue que l'on ait fait si peu de cas, dans la structure de consultation, des enseignantes et enseignants de la discipline. Certes, ces derniers pourront être consultés indirectement par les deux universitaires choisis, qui devront tenir compte des acteurs du milieu éducatif. Mais cette voix au chapitre nous apparait bien mince, comparée à l'expertise des intervenants de première ligne qui enseignent l'histoire et qui n'auront, en bout de course, aucune place dans le processus décisionnel. La ministre rate, encore une fois, l'occasion de tirer pleinement profit de leur expérience.

Nous déplorons, par ailleurs, que le gouvernement ait opté pour une consultation éclair qui risque d'être bâclée, alors qu'une telle révision des programmes mériterait qu'on y accorde du temps et que l'on prenne les moyens d'une consultation plus large – et plus authentique – du personnel enseignant.

Ajoutons que la lecture du document de consultation *Pour un renforcement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire* nous laisse perplexes à plusieurs égards. Le propos des auteurs est riche et complexe, clairement articulé et nous change du style souvent abscons et technocratique des publications ministérielles dans le domaine de l'éducation, cependant il nous semble évident que le texte exprime un point de vue qui oriente nettement la consultation et laisse peu de place au débat. Le document fait de nombreuses références aux différentes conceptions de l'histoire et de son enseignement, aux approches pédagogiques, telle l'approche par compétences et le socioconstructivisme, et plus spécifiquement au nouveau programme en histoire adopté en 2006-2007. Une matière si large, suscitant de tels débats, tant chez les spécialistes que chez les enseignantes et les enseignants, et auprès du public, montre à quel point la courte période accordée à la consultation est inacceptable.

D'ailleurs, les prises de position des auteurs sont si fermes qu'on peut aussi se demander si un véritable débat a été souhaité : la série de questions présentée à partir de la section 3.2 *« Repenser le programme »* ressemble fort, à notre avis, à un contrôle de lecture des pages précédentes. Dans ce seul registre, il reste très peu d'espace pour tenir compte de la pratique de l'enseignement telle qu'elle se vit dans nos écoles secondaires ou d'amener des dimensions nouvelles à la réflexion.

C'est donc dans l'urgence que nous produisons ce document qui entend exprimer le mieux possible, mais à grands traits, l'analyse que font nos membres de la situation actuelle dans l'enseignement des programmes d'études d'histoire au secondaire ainsi que les idées qu'ils veulent soumettre au débat en vue de leur révision. Nous soulignons que ces idées ne se cantonnent pas dans la perspective de transmettre notre histoire nationale, mais qu'elles s'inspirent de notre conception d'un enseignement de qualité.

2. SUR QUOI SOMMES-NOUS CONSULTÉS AU JUSTE ?

À l'origine de cette consultation, il y a d'abord l'intention de la ministre de valoriser l'identité et la culture québécoises. Il y aurait aussi, face aux insatisfactions exprimées par la majorité des Québécoises et des Québécois, la volonté de remédier aux faiblesses des programmes actuels. Selon la ministre, Mme Marie Malavoy, *« une majorité de Québécoises et de Québécois seraient insatisfaits de l'enseignement de l'histoire au Québec. Ils considèrent nécessaire de donner aux jeunes une bonne connaissance des personnages et des faits marquants de cette histoire[2] »*. Nous reviendrons plus loin sur ces perceptions. Nous croyons qu'il faut les appuyer, s'il y a lieu, sur une évaluation plus serrée de la qualité du programme d'histoire et de l'ensemble du parcours de formation.

[2] http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/le-gouvernement-du-quebec-annonce-sa-demarche-pour-renforcer-lenseignement-de-lhistoire-national/

Dans le document de consultation, le questionnement couvre l'approche pédagogique et les contenus de formation. Il ne touche pas la place des cours d'histoire à l'intérieur de l'ensemble du parcours de formation de l'élève. Pour l'essentiel, il ne traite que des cours de 3e et 4e secondaire, qui sont les cours dédiés à l'histoire nationale. Cela donne à penser que soit les autres cours du primaire seront peu ou ne seront pas modifiés, soit qu'ils le seront selon l'orientation qui sert de trame de fond à la consultation. Il est vrai que c'est le cours de 3e et 4e secondaire sur l'histoire nationale qui génère le plus d'insatisfaction chez les enseignantes et les enseignants du secondaire. Mais compte tenu des ambitions du mandat confié au départ par la ministre, il aurait été souhaitable d'avoir une vue d'ensemble de la formation en histoire au primaire et au secondaire, pour pouvoir juger des apprentissages à la fois en histoire du Québec et en histoire générale, et éviter de transposer d'éventuels consensus locaux (concernant les cours d'histoire nationale) sur des objets pour lesquels ils n'auront pas été pensés.

Si les propos de la ministre Malavoy semblent réduire le problème à l'appropriation de notre histoire nationale, le document a le mérite de situer plus largement les termes de la discussion dans le respect des exigences attendues de la science historique elle-même. Ce faisant, il négligera cependant de se pencher sur l'évaluation de l'acquisition effective des apprentissages chez les élèves et surtout sur l'arrimage à établir avec l'épreuve ministérielle de 4e secondaire. Sur ce point, le document ne comporte aucune indication qui permette de mesurer les liens entre l'évaluation terminale et les modifications à apporter au programme. Cette question est loin d'être anodine puisque la pratique est largement influencée par la préparation à cette épreuve. Il nous semble impératif que la réflexion du Ministère englobe également cette dimension afin de ne pas tomber dans le piège d'un exercice incomplet.

De notre côté, nous voudrons intervenir sur certains aspects de l'enseignement de l'histoire au secondaire qui préoccupent nos membres. Ces derniers organisent leur enseignement selon le programme actuel, depuis son implantation en 2006; ils sont à même d'identifier les problèmes de l'intérieur et ils voudront s'assurer que

les solutions proposées ne partiront pas d'idées reçues ou de positions qui excèdent des enjeux éducatifs. Il ne peut y avoir de véritable projet de renforcement de l'enseignement de l'histoire sans leur apport direct à la construction d'un nouveau programme et leur adhésion.

Le document situe la discussion à un haut niveau. Nous osons espérer que le jeu en vaudra la chandelle !

3. LES FONDEMENTS DU PROGRAMME D'HISTOIRE ET SON ACTUALISATION[3]

Rappelons qu'à la suite des États généraux sur l'éducation qui se sont tenus en 1995, durant lesquels « un grand nombre de personnes avaient manifesté leur inquiétude quant à la situation de l'enseignement de l'histoire au Québec et demandé que la situation soit améliorée », un groupe de travail a été formé, sous la présidence de l'historien Jacques Lacoursière, par le ministre de l'Éducation d'alors, M. Jean Garon, pour « donner à l'histoire nationale et universelle sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes du Québec[4] ».

Sur la base d'une vaste consultation, le rapport avait axé ses recommandations sur une définition des contenus de programmes portant davantage sur les communautés culturelles au Québec, particulièrement les autochtones et les anglophones, et sur les réalités mondiales, ainsi que sur un élargissement de la place de l'histoire dans la formation des élèves, tout au long des années d'études. À cet égard, on souhaitait pouvoir aborder les thèmes historiques au Québec sous l'angle d'une société pluraliste, donner

---

[3] Les deux sections suivantes sont extraites du *Rapport d'analyse relatif à l'introduction d'un cours d'histoire du Québec contemporain au collégial*, Comité école et société, FNEEQ, décembre 2013, et du *Bilan de la réforme. Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation*, FNEEQ, octobre 2013.

[4] *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

une dimension incontournable à la présence autochtone et ouvrir les programmes à l'étude de sociétés non occidentales.

Au-delà de la place réclamée pour l'histoire nationale et internationale s'imposait aussi l'idée de la valeur de l'histoire comme instrument de compréhension du présent à partir du passé et comme outil de formation sociale. Dans le rapport Lacoursière, l'histoire est présentée comme une discipline privilégiée pour apprendre à réfléchir (sur la causalité entre les événements, sur la distinction entre les faits essentiels et les faits contingents ainsi que sur les multiples façons qu'ont les sociétés de poser leurs problèmes et de les résoudre), pour acquérir la « pensée historique » (la construction de l'identité étant envisagée dans cette perspective) et une formation civique en apprenant les principes, les règles et les institutions qui président au fonctionnement de la société.

Il faudra près de dix ans pour que les recommandations du rapport Lacoursière s'actualisent – partiellement – dans les programmes d'études. Le Ministère a finalement opté pour une augmentation appréciable des heures consacrées à l'histoire et pour réserver, dans l'ensemble des cours, une place substantielle à la présence des peuples autochtones, aux différentes communautés culturelles d'ici et d'ailleurs, ainsi qu'à des problématiques sociales de dimension internationale.

A-t-on trop bien répondu à la demande ? Toujours est-il que, dès sa parution, le rapport Lacoursière a eu son lot de détracteurs qui voyaient dans l'approche comparative une dilution des événements historiques significatifs et une tendance idéologique à peine dissimulée au multiculturalisme.

S'il nous est difficile d'intervenir dans les débats entre historiens concernant la manière de considérer leur discipline, nous pouvons tout de même avancer sur le plan de son enseignement que l'approche comparative, combinée à l'approche par compétences qui s'est implantée en même temps, peut avoir mené à une distorsion importante quant au type de connaissances – ou de compétences – à acquérir.

En 2006, lorsque le nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du 3e et 4e secondaire (remplaçant la désignation Canada-Québec) a été approuvé, il a aussi fait l'objet de vives critiques. Ses opposants considéraient que la question nationale était occultée en étant subordonnée à l'éducation à la citoyenneté et à la promotion de la démocratie. Le philosophe Michel Seymour, par exemple, s'était montré « insatisfait de l'oblitération totale de toute référence à la "question nationale", à notre "histoire nationale", au "peuple" ou à la "nation québécoise", […] ou à la "nation canadienne française"[5] ».

L'enseignement de l'histoire semble curieusement ballotté par l'alternance des gouvernements souverainiste et fédéraliste. Le programme mis en place par les Libéraux en 2006-2007 consistait « à rendre l'histoire "moins conflictuelle", "moins politique" et davantage "plurielle", notamment en accordant une place plus importante aux autochtones et aux groupes non francophones, et à remplir la mission, devenue centrale dans la "réforme", "d'éduquer à citoyenneté"[6]». Le remplacement du terme « Conquête » par « changement d'empire » est très symptomatique de cette nouvelle approche. Le document du gouvernement péquiste, quant à lui, privilégie la « trame nationale ». La forte récurrence d'un lexique relié à la « nation » est le signe à la fois d'une critique sévère du programme actuel et d'une orientation à donner à celui qui le remplacera. Si les deux projets restent très prudents et cherchent à détacher l'enseignement de l'histoire d'un parti pris politique, il n'en reste pas moins que leurs inspirateurs, dans un cas comme dans l'autre, sont bel et bien identifiés aux camps souverainiste ou fédéraliste, ce qui a de réelles conséquences sur les contenus proposés. Peut-être faudrait-il éviter que l'enseignement de l'histoire devienne, en quelque sorte, l'otage de ces visions qui s'opposent ?

---

[5] http://www.ledevoir.com/politique/quebec/111769/l-histoire-retrouvera-toutes-ses-dates

[6] http://www.ledevoir.com/societe/education/107695/cours-d-histoire-epures-au-secondaire

C'est d'ailleurs, encore aujourd'hui, le cours qui génère le plus d'insatisfactions chez les enseignantes et enseignants du secondaire, non seulement en raison des modifications apportées à son contenu, mais aussi en raison du découpage de la matière entre les deux années du secondaire qui engendre un programme trop chargé, à la fois en 3e et en 4e secondaire, et des redites lassantes la seconde année.

4. UNE APPRÉCIATION SOMMAIRE DE LA SITUATION ACTUELLE

À l'occasion de la préparation, par la FNEEQ, d'un bilan de la réforme qui vient d'être déposé au Conseil supérieur de l'éducation[7], des enseignantes et enseignants du regroupement privé nous ont fait part de leurs commentaires concernant les programmes d'études portant sur l'histoire au secondaire.

À leur avis, les différents « correctifs » apportés à la réforme, depuis les dernières années, ont permis d'atténuer plusieurs irritants, surtout ceux liés à l'imposition d'approches pédagogiques contraignantes et ceux liés à la politique d'évaluation des apprentissages.

Les cours d'histoire de 3e et 4e secondaire ont constitué un objet de critiques pour nos membres, tout comme ceux de mathématiques et de sciences. Certains d'entre eux considèrent que la réforme a amené, non seulement en histoire, mais dans beaucoup de matières, une trop grande quantité de contenus à enseigner. Dans ce contexte, il est difficile de prendre le temps d'approfondir des notions avec les élèves quand on peine à couvrir un programme trop chargé. Nous estimons qu'un travail d'analyse détaillé de la situation devrait être effectué par le Ministère. Ce déséquilibre contribue à limiter l'autonomie nécessaire dont devraient jouir les enseignantes et les

[7] FNEEQ, *Bilan de la réforme. Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation*, octobre 2013.

enseignants. Devant tant d'obligations, ils ne sont pas maitres de leur enseignement.

En outre, au deuxième cycle, les épreuves terminales ajoutent de la pression : ce qui devient le plus important, c'est de passer « la matière à examen » au détriment d'un enseignement plus souple, mais enrichi à certains égards. D'ailleurs, à ce sujet, des membres consultés estiment que des examens « prototypes » devraient circuler plus régulièrement dans les écoles. En effet, s'il faut se tenir loin d'un enseignement qui n'a pour seul but que de se rendre conforme aux examens du Ministère, il faut tout de même que le personnel enseignant s'assure de ne pas trop s'en éloigner. Or, certains nous rapportent que les exemples de ces examens ne circulent plus et estiment que le ministère de l'Éducation devrait revoir sa position.

Les cours d'histoire de 3e et 4e secondaire demeurent problématiques dans l'organisation de la matière : le fait d'étudier la même période de l'histoire nationale (1500 à nos jours), dans un premier temps de façon chronologique en 3e secondaire, puis, en 4e secondaire, à partir de thématiques, crée un sentiment de répétition, d'autant plus accablant qu'il y a trop de matière à couvrir à chacune des années d'enseignement. Nous avons recueilli plusieurs témoignages indiquant que la partie comparative « autre culture », si prisée par les concepteurs de l'approche pédagogique du programme, était souvent escamotée, faute de temps. Plusieurs enseignantes et enseignants affirment que ce problème est généralisé. C'est pourquoi la décision de la ministre Malavoy de revoir les contenus de cours est bien reçue. Cependant, si le Ministère ne consulte pas de manière ciblée le milieu scolaire, et au premier chef les enseignantes et les enseignants sur le terrain, il risque de ne pas trouver le dosage approprié pour remédier au déséquilibre actuel.

Par ailleurs, de façon générale, si les contenus en histoire nationale et en histoire mondiale sont trop touffus et que leur approche globale crée de la confusion, ils sont considérés comme intéressants. Il n'en reste pas moins que les nombreuses doléances concernant

l'évacuation peut-être involontaire, mais effective, d'événements et de personnages importants dans les contenus de cours, suggèrent de redonner une place à l'histoire politique, sans pour autant remettre en cause la pertinence de l'histoire sociale et culturelle.

5. SUR LES PISTES DE SOLUTION PROPOSÉES ET LES NÔTRES

Le document de consultation ne propose rien de moins que de « repenser le programme » pour donner suite à ses analyses concernant « le caractère désarticulé du programme d'histoire ». Les pistes de solution sont présentées comme des corolaires du rétablissement de la discipline histoire comme science et de son articulation à la trame nationale. Dans cette perspective, l'histoire comme science implique l'élimination de l'approche par compétences et de l'éducation à la citoyenneté du programme d'études, ainsi que l'introduction de la trame nationale comme étant « le cadre le plus spontané du récit historique ».

5.1 Poser l'histoire comme science ?

Nous sommes d'accord pour poser l'histoire comme une science humaine, mais il ne faut pas faire flèche de tout bois. S'il est vrai que dans un contexte universitaire, l'histoire a un caractère scientifique, les contenus et les objectifs visés dans son enseignement au primaire et au secondaire sont toutefois transmis par des enseignantes et des enseignants qui détiennent un diplôme des facultés des sciences de l'éducation et non des départements d'histoire. Le problème se posera-t-il différemment dans les cours multidisciplinaires en sciences humaines ? Au primaire et au premier cycle du secondaire ? Dans tout le document, le discours des experts cherche à associer l'histoire, en tant que discipline, à la science de manière très insistante : « responsabilité scientifique », « exigences de la science », « l'histoire comme science », « les exigences scientifiques de l'histoire ». En tout état de cause, nous souscrivons à cette prémisse, à plus forte raison s'il s'agit d'un renforcement disciplinaire par rapport à l'approche par compétences, devenue dans son application la trame sur laquelle s'organise la matière. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que

l'objet de la discussion est un programme d'enseignement secondaire destiné à des élèves de 14 et 15 ans. La distinction doit être faite entre la pratique d'une science humaine et les objectifs visés par l'enseignement de ses rudiments.

À notre souvenir, jamais n'a-t-on entendu dans les officines du MELS une critique aussi virulente de l'approche par compétences. La FNEEQ, quant à elle, s'est prononcée à plusieurs reprises sur la réforme au secondaire. Sa réflexion, au fil du temps, est demeurée très cohérente. Le dénominateur commun des divers documents de la fédération est une dénonciation de l'approche par compétences, qui ne répond pas aux divers besoins de formation. Elle découle, selon nous, d'une vision utilitariste de l'éducation. Les principes socioconstructivistes sur lesquels se basait la pédagogie de la réforme menaient à un relativisme cognitif et à une conception subjective des apprentissages, et reléguaient les savoirs au deuxième plan.

Nul besoin d'insister, donc, pour nous faire comprendre les effets pervers de l'approche par compétences dans l'enseignement de l'histoire, comme ceux qui sont mentionnés dans le document de consultation. Aussi, sommes-nous surpris de lire à la toute fin du document, à la page 21, une affirmation qui contredit l'analyse qui précède. Après en avoir montré les limites et les défauts, les auteurs affirment ne pas vouloir « remettre en cause l'approche par compétences et les objectifs du programme ». L'ambigüité de cette position mérite d'être relevée.

À la liste de compétences portant sur la matière elle-même, nous ajouterons les compétences transversales, rejetées par nos membres qui contestent l'obligation qui leur est faite de porter un jugement sur elles dans le cadre du bulletin. Ils n'y voient aucune utilité pour mieux connaitre ou mieux encadrer l'élève et dénoncent l'aspect fastidieux de l'exercice.

Mais, s'il s'avère des lacunes importantes dans les connaissances générales en histoire du Québec acquises par les élèves, doit-on pour autant les imputer à la seule approche par compétences ? D'autres facteurs ne devraient-ils pas être pris en compte, qui ne sont pas que le lot de l'enseignement de l'histoire ? Nous tenons simplement à

rappeler que l'évaluation de l'acquisition des connaissances et des apprentissages en histoire ne peut être séparée de celle de la réussite scolaire dans son ensemble et de ses nombreuses embuches.

5.2 Reformuler les compétences d'ordre cognitif ?

Selon nos membres, les différents « correctifs » apportés à la réforme concernant, entre autres, les choix pédagogiques et les évaluations ont aussi eu un effet sur l'approche par compétences en apportant un meilleur équilibre entre les connaissances et les compétences.

Cependant, la reformulation des compétences d'ordre cognitif sera vraisemblablement perçue comme une amélioration du programme actuel, en autant, bien sûr, qu'elle ne se fasse pas en vase clos, en dehors des considérations didactiques et évaluatives.

À cet égard, la référence au présent, par exemple, demeure importante pour certains de nos membres, même si son évaluation est problématique. Comme elle sert à créer, chez l'élève, des liens avec le présent, elle pourrait tout au moins être utilisée comme introduction à la matière.

Finalement, ces reformulations devraient être l'occasion d'une consultation large sur les choix à faire pour réduire la matière à couvrir dans le programme. Nous y reviendrons.

5.3 Valoriser l'insertion épisodique d'activités visant le développement d'habiletés propres à la pratique de l'histoire ?

Insertion ? Les activités historiques n'ont-elles pas déjà leur place dans le programme actuel ? D'ailleurs, l'existence de la compétence « interpréter la réalité sociale à l'aide de la méthode historique » laisse à penser que le programme actuel met davantage l'accent sur ce genre d'activités que la révision proposée, où il est souligné que « ces exercices pratiques ne peuvent être qu'épisodiques » (p. 19). Il s'agit pourtant d'une approche pédagogique qui peut être intéressante tant pour l'enseignante et l'enseignant que pour l'élève. Mais même aujourd'hui, ceux-là hésitent à placer de telles activités à l'intérieur d'un programme déjà trop chargé, surtout quand

l'expérience leur a montré que cette compétence n'est pas évaluée dans l'examen ministériel. Finalement, la difficulté à réaliser de telles activités ne tient-elle pas aussi au manque de financement de certaines écoles ?

5.4 Éliminer toute référence à l'éducation à la citoyenneté ou, à tout le moins, toute visée directive susceptible d'influencer les contenus d'enseignement ?

On peut constater ici que ce n'est pas l'imposition de l'éducation à la citoyenneté comme compétence qui pose problème, mais bien son caractère de « corps étranger » dans la matière histoire « comme science ».

Il est certain qu'il s'agit d'un nouvel « objet d'étude » qui a été confié spécifiquement au cours d'histoire. Pourtant, nous étions d'accord, à l'origine, pour développer le principe de citoyenneté chez les jeunes. Serait-il plus pertinent de le faire dans un autre cours ou y rencontrerait-on les mêmes problèmes ? Devrait-on l'éliminer complètement du parcours de formation au primaire et au secondaire ? À tout le moins, il nous semble clair que les contenus d'enseignement ne devraient pas être conditionnés par l'éducation à la citoyenneté. Mais si la compétence pouvait être interprétée de façon moins appuyée par rapport aux continus historiques, ne pourrait-elle pas demeurer, dans la « coexistence pacifique », comme c'est le cas pour d'autres disciplines de formation générale qui se voient aussi confier de nouveaux « mandats extra disciplinaires » de formation ? Ceci sans remettre en cause l'histoire comme science, en enseignant pour eux-mêmes, par exemple, les principes, les règles et les institutions qui président au fonctionnement de la société.

De plus, nous pensons que la réflexion doit tenir compte de l'âge des personnes à qui l'on a affaire : la question se pose-t-elle de la même manière selon que l'on s'adresse à des jeunes de niveau secondaire ou à des adultes inscrits au cégep ou à l'université ?

Cette question couvre plus large que la seule négation alléguée de l'histoire comme science. L'introduction de l'éducation à la citoyenneté s'inscrit dans les grandes tendances internationales. Ce

qui, bien sûr, n'est pas en soi un argument. Mais à la base, l'approche avait ses vertus : elle devait contribuer à une vision humaniste du projet éducatif. Mais cette approche a pu être appliquée de façon malhabile, quand la définition de la matière, par exemple, pouvait confiner l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant à une espèce de « prêchiprêcha » sans grande conséquence. Elle a aussi pu dévier dans certains pays vers une perspective utilitariste, qui cherche à induire les comportements « appropriés » du bon citoyen.

Comme plusieurs, nous pensons que l'enseignement de l'histoire ne peut en aucun cas être instrumentalisé au profit de positions idéologiques. Mais nous croyons par ailleurs que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté n'est pas en soi incompatible avec l'histoire nationale.

Cela dit, des considérations d'un tout autre ordre ont été apportées par nos membres pour remettre en question la place de l'éducation à la citoyenneté dans le cours d'histoire : elles concernent les contraintes de temps dans un programme déjà chargé, ainsi que la difficulté d'évaluer cette compétence.

Pour toutes ces raisons, nous souhaitons qu'une réflexion plus approfondie sur la question soit amorcée dans le cadre de l'ensemble des parcours de formation.

5.5 Réconcilier l'histoire politique et l'histoire sociale en les articulant dans une trame nationale plus suivie ?

La question nous semble double, et mériter des réponses distinctes. Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'évacuation peut-être involontaire, mais effective, d'événements et de personnages importants dans les contenus de cours, suggère de redonner une place à l'histoire politique, sans pour autant remettre en cause la pertinence de l'histoire sociale et culturelle. Cependant, la justification de l'introduction de la trame nationale comme étant « le cadre le plus spontané du récit historique » nous apparait moins évidente. Quel cadre remplacera le cadre national dans les autres cours d'histoire ? Nous croyons nécessaire de bien distinguer histoire politique et trame nationale.

Cela dit, comme toute trame comporte un arbitraire, celle de la nation québécoise n'aurait-elle pas tant à être justifiée qu'à être choisie, pour les cours de 3e et 4e secondaire, dédiés à l'histoire nationale ?

Précisons à grands traits que, dans sa reformulation, le cours d'histoire nationale doit à tout prix éviter à la fois le parti pris idéologique et la neutralité aseptisée. Dans un cadre national renforcé, il faudra aussi s'assurer que l'éducation à la citoyenneté n'apparaisse pas au service d'une idéologie politique. Nous souhaitons par ailleurs que cette reformulation ne ferme pas la porte à l'insertion de l'histoire québécoise dans les grands courants occidentaux.

Nous faisons confiance aux enseignantes et enseignants, comme professionnels dans leur matière d'enseignement, pour apporter méthode, rigueur et ouverture dans leurs balises interprétatives de l'histoire.

Concernant le rééquilibrage entre l'histoire politique, sociale et culturelle, nous croyons fermement qu'il appartient aux enseignantes et enseignants d'en établir le dosage. Nous rappellerons cependant que les ratés du programme actuel n'ont pas invalidé pour nos membres l'intérêt – et l'importance – d'une approche sociale et culturelle, qui accentue, pour les jeunes, l'intelligibilité du réel dans toute sa complexité et qui offre, pour l'enseignante ou l'enseignant, la possibilité de proposer des thèmes autrement négligés (histoire des femmes, des luttes ouvrières, des arts, etc.) À cet égard, nous souhaitons aussi qu'il soit préservé un peu de latitude dans le programme d'études pour les choix institutionnels d'une école et de ses enseignantes et enseignants.

5.6 Éliminer le programme « thématique » de 4e secondaire et proposer une histoire chronologique étalée sur deux ans ?

Nos membres envisagent très positivement une telle modification qui permettrait de remédier au sentiment de répétition et dégagerait du temps pour mieux approfondir chaque période historique. Elles et ils insistent cependant pour que cette modification n'entraine pas une

augmentation des sujets à l'étude qu'ils souhaitent plutôt voir diminuer.

Cette réorganisation de la matière pose toutefois un problème nouveau quant à son évaluation lors de l'examen ministériel. Selon nous, la valeur des modifications proposées au programme ne peut être appréciée sans en connaitre, dans la pratique, les modalités d'évaluation.

Ajoutons que la division actuelle pose un défi de taille pour les élèves de 4e secondaire qui perdent leurs repères chronologiques à force de revisiter les périodes dans une perspective thématique. De plus, la compréhension des thèmes eux-mêmes présente un degré de difficulté insurmontable pour certains élèves.

5.7 Faire de la période « de 1980 à nos jours » une période de plein droit ?

Nos membres nous disent que cette période est malheureusement escamotée à la fin de l'année parce qu'il y a trop de matière à couvrir. Selon des avis recueillis auprès d'étudiantes et d'étudiants qui viennent de compléter leur secondaire, elles et ils auraient souhaité étudier davantage cette époque. D'autres se souviennent d'une présentation essentiellement factuelle de la période. Certains de nos membres cependant nous invitent à la prudence quant au traitement de l'histoire récente et au risque de tomber dans l'actualité.

5.8 Remplacer les concepts généraux par des objets historiques précis ?

Nous croyons que certains concepts sont trop généraux et trop complexes pour des élèves de 14 et 15 ans. Par contre, selon nos membres, il n'y a pas lieu de faire un choix entre les concepts et les objets historiques. L'interprétation des faits ne doit pas être au service des concepts mais l'inverse. Outre les lacunes soulevées dans le rapport, il est plus facile pour les élèves de comprendre un concept en partant d'une expérience particulière plutôt que l'inverse. Dans cette logique, l'élève associera par exemple l'État-providence aux mesures mises en place par l'État québécois ou le libéralisme à l'élaboration de revendications ou d'institutions québécoises.

5.9 Bonifier l'histoire sociale dans la période 1760-1900 ?

Nous ne pensons pas qu'il faille bonifier davantage l'histoire sociale de cette période. La faiblesse du contenu en histoire sociale pour cette période ne découle-t-elle pas du découpage de la matière entre les deux années du 2e cycle ?

Par exemple, il est essentiel d'étudier les causes multiples des Rébellions de 1837-1838, qui sont à la fois politiques (absence d'un gouvernement responsable dans les institutions politiques de 1791), sociales (enjeux posés par la forte immigration britannique de la décennie 1830) et économiques (crise agricole et surpeuplement de la zone seigneuriale). Présentement, selon la progression des connaissances (MELS, juin 2011), les mouvements démographiques de cette période sont reportés au programme de 4e secondaire.

Quant au chapitre sur la formation de la fédération canadienne, la progression des connaissances prévoit l'enseignement des conséquences sociales (conditions de travail et syndicalisation, urbanisation et conditions de vie liées à l'industrialisation), mais ces connaissances, qui sont abordées en 3e secondaire, ne sont approfondies qu'en 4e secondaire.

Par conséquent, un meilleur découpage entre les contenus de la 3e et 4e secondaire permettra de résoudre naturellement ces problèmes.

5.10 Bonifier la trame nationale et l'histoire politique dans la période 1900-1980 ?

Certains de nos membres considèrent qu'il faudrait redonner une place plus importante aux personnages politiques de 1945 à aujourd'hui. Les Premiers ministres Duplessis, Lesage, Johnson, Bourassa et Lévesque cèdent le pas à une histoire sociale beaucoup trop présente.

Il nous parait évident que le mouvement nationaliste figure parmi les mouvements ayant contribué à la modernisation de la société québécoise entre 1930 et 1980. Comment peut-on interpréter les changements de la Révolution tranquille sans aborder cette question?

5.11 Déterminer des fils conducteurs, assurant une certaine continuité entre les périodes historiques ?

Comme les auteurs du rapport, nous croyons que le programme devrait établir des bases factuelles claires et s'articuler autour de fils conducteurs suivis. Dans le programme actuel, l'absence de fils conducteurs découle, du moins en partie, du découpage de la matière en deux années. Nous pouvons donc espérer que la division chronologique de la matière en deux années pourrait régler une partie de ces problèmes. De plus, pour éviter le piège d'un enseignement univoque, ces fils conducteurs devraient laisser l'ouverture à plusieurs interprétations des faits historiques afin d'élargir les horizons des jeunes et leur permettre de construire leur pensée critique.

5.12 Établir un socle de connaissances communes obligatoires ?

Il nous parait important dans le cadre d'un cours évalué à l'échelle nationale de miser sur un minimum de connaissances communes. L'absence d'objets historiques précis n'est-elle pas une des raisons fondamentales pouvant expliquer les piètres résultats des élèves aux épreuves ministérielles ? Sans ce « bagage factuel commun », l'épreuve unique de juin risque de se transformer en exercice de compréhension de texte.

5.13 Réfléchir à l'étendue de la matière sujette à l'examen en 4e secondaire ?

Logiquement, l'épreuve unique de 4e secondaire devrait porter sur l'ensemble de la matière étudiée pendant les deux années du 2e cycle. Toutefois cela pose de nombreux problèmes : le temps consacré à la révision des notions apprises sur deux ans devrait être prévu en conséquence et inclus dans le contenu du cours de 4e secondaire. Serait-il envisageable d'avoir un examen ministériel à la fin de chacune des années ?

5.14 Reconsidérer la formation des maitres ?

Un facteur trop souvent négligé dans les révisions de programmes est leur arrimage à la formation des maitres. Dans le bilan de la réforme de la FNEEQ[8], certains membres chargés de cours en sciences de l'éducation ont rappelé que les universités n'avaient été mises au jeu qu'en 2002, alors que la réforme était déjà bien amorcée sur le terrain, avec la confusion et les résistances que l'on connait. Dans le même document, la FNEEQ signale, une fois encore, la nécessité d'améliorer la formation initiale et la formation continue des maitres et, de façon plus urgente, au second cycle du secondaire, où il n'est pas rare qu'on se limite aux instructions du manuel scolaire et qu'on soit pris au dépourvu dès qu'on a à approfondir la matière. On formerait davantage des « gestionnaires de classe » que de véritables spécialistes de matières.

Une formation disciplinaire plus assurée et mieux adaptée aux exigences du nouveau programme d'histoire permettrait aux enseignantes et aux enseignants une plus grande autonomie dans le développement de leur matière et leurs choix pédagogiques. Le problème ne vient-il pas du fait que l'ensemble des cours est dispensé par le département de pédagogie? Pourquoi ne pas réserver une partie de la formation disciplinaire au département d'histoire?

La FNEEQ défend aussi l'idée d'assouplir les règles d'obtention du brevet d'enseignement pour faciliter l'accès à la profession enseignante aux détentrices et détenteurs d'un baccalauréat spécialisé.

5.15 Repenser les contenus en histoire dans la formation de base des adultes et dans la formation à l'emploi ?

Si ce n'est pas ici le lieu pour remettre en question le bienfondé de la diversification des voies de formation dès le 3e secondaire, nous nous

[8] *Bilan de la réforme. Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur les réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les États généraux sur l'éducation*, FNEEQ, octobre 2013.

permettons tout de même de signaler que les jeunes qui sont dirigés dans ces voies de formation à l'emploi mériteraient un renforcement de leur formation de base. En effet, s'il importe que les jeunes, au sortir du secondaire, aient une connaissance suffisante de leur histoire nationale – et mondiale – le problème de manque de connaissances en histoire ne se pose-t-il pas au départ pour les jeunes qui auront suivi des parcours de formation comportant moins de formation générale ? Pourrait-on penser à ajouter des contenus en histoire du Québec dans le programme de formation de base à l'éducation des adultes ? À introduire un cours d'histoire du Québec (de 50 heures par exemple) dans la formation menant à un métier semi-spécialisé, comme il en existe déjà dans la formation préparatoire au travail... tout ceci, bien sûr, avec toutes les adaptations nécessaires à des élèves ayant un parcours particulier ?

6. CONCLUSION

En septembre dernier, les ministres Duchesne et Malavoy ont annoncé des changements dans l'enseignement de l'histoire tant aux ordres primaire-secondaire que collégial. Présentement, ces chantiers sont traités parallèlement, alors qu'ils devraient être pensés dans la continuité d'un cursus académique. C'est pourquoi la FNEEQ considère que le chantier de la refonte des cours primaire-secondaire devrait être achevé avant qu'une décision soit prise sur l'implantation d'un cours d'histoire nationale au collégial.

La FNEEQ appuie la démarche de révision du programme d'histoire au secondaire initiée par le ministère en septembre dernier, car nos membres exprimaient depuis longtemps de l'insatisfaction à l'égard, notamment, du découpage de la matière en 3e et 4e secondaire. Plusieurs questions posées par Madame Nadia Fahmy-Eid et Monsieur Jacques Beauchemin dans le document de consultation nous paraissent fort pertinentes parce qu'elles cernent des enjeux centraux tant dans la discipline et son enseignement que dans les fondements mêmes du curriculum.

Nous sommes d'avis qu'une révision d'une telle ampleur mériterait une consultation plus large et plus authentique des enseignantes et des enseignants des cours d'histoire au secondaire. Les experts ont mis au jeu des propositions sur lesquelles il serait souhaitable qu'un jugement soit posé en tenant compte de l'expérience pratique. Dans l'étape suivante de l'élaboration du nouveau programme, il est impératif de faire appel à l'expertise enseignante. Comme les délais annoncés par la ministre nous semblent trop courts, la FNEEQ demande un report d'un an de la phase expérimentale du nouveau programme d'histoire.

Le document de consultation indique bien les limites de l'approche par compétences en histoire. Cela dit, nous croyons qu'elles ne sont certainement pas l'apanage de cette discipline et qu'elles devraient être l'objet d'une réflexion plus générale touchant l'ensemble du curriculum du secondaire. Le sommet sur l'éducation, annoncé récemment par Madame Malavoy, pourrait être l'occasion de faire un réel bilan de la réforme, tant de ses fondements que de sa mise en œuvre.