

Consultation pour le renforcement positif de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire. Mémoire du Groupe des responsables de l'univers social (GRUS)

Yvan Émond et Jacques Robitaille, pour le [Groupe des responsables de l'univers social \(GRUS\)](#)¹

Le GRUS est une organisation qui regroupe sur une base volontaire toute personne responsable en univers social dans son organisme scolaire : conseillers pédagogiques, responsables du dossier de l'univers social, enseignants-chefs de groupe. Ces personnes proviennent des secteurs francophone, anglophone, public et privé. Sa mission est de promouvoir l'enseignement des disciplines de l'univers social, notamment en élaborant et en réalisant des projets pédagogiques communs et en prenant position sur divers dossiers ou problèmes relatifs à notre champ disciplinaire. Le GRUS compte actuellement 156 membres. Le document de consultation traduit certains des reproches que l'on adresse au programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du 2^e cycle du secondaire de 2007. Cependant, tout au long de sa lecture, le GRUS a constaté une absence remarquable : celle de l'élève. Nulle part n'y trouve-t-on trace de qui il est, de ses capacités intellectuelles en fonction de son âge et des difficultés épistémologiques de l'histoire qu'il rencontre. C'est pourquoi nous croyons utile de nous y attarder avant d'énoncer la position du GRUS face au programme actuel.

L'évolution des programmes d'histoire

La préoccupation pour une tête bien faite plutôt que bien pleine ne date pas d'hier. Les programmes de 1959 ont parlé d'habiletés intellectuelles. Les programmes des années 1970, puis des années 1980 ont tenté de les intégrer. Nous voici maintenant à la 4^e vague de

¹Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a lancé, en novembre 2013, une [consultation visant le renouvellement de l'enseignement de l'histoire du Québec](#). Dans le cadre de celle-ci, les organisations et personnes intéressées par l'enseignement de l'histoire ont été invitées à déposer un mémoire afin de présenter leur point de vue sur la question. Le texte ci-dessus est l'un des mémoires déposés lors de cette consultation.

changement depuis la Révolution tranquille avec l'arrivée des compétences, grâce, entre autres, à l'apport des sciences cognitives.

Pourtant, encore en 2013, une majorité d'enseignants reste convaincue que la principale faculté que développe l'histoire est la mémoire, alors que les principales qualités exigées sont plutôt rigueur, méthode, imagination (pour l'évocation) et intelligence. Sans elles, où en seraient le sens critique, la distanciation et l'approche scientifique ?

Les difficultés épistémologiques des concepts de temps, d'espace et de société

L'objet d'étude des disciplines de l'univers social est la société et ses différents aspects (politique, économique, social et culturel). Cette société évolue dans le temps et dans l'espace. L'espace requiert la mise en place de processus telles la forme, la localisation, la distance, la distribution spatiale, la représentation spatiale, l'association et la relation spatiale. Cette société évolue également dans un temps donné, activant des processus comme le recul, la chronologie, l'évocation, le changement, l'évolution et la permanence ou durée historique. Le temps historique est le concept le plus difficile à appréhender, car il n'est pas perçu par les sens ; il s'agit donc d'une pure construction de l'esprit et il nécessite la maîtrise de durées comme les décennies, les siècles ou les millénaires.

De plus, l'enseignement de l'histoire ne consiste pas seulement à étudier le passé, mais à soutenir les enfants dans leur quête d'identité et à transmettre une mémoire collective, celle de leur nation et celle d'autres collectivités (Inchauspé, 2007). Enfin, il leur permet également de connaître, de comprendre et de réfléchir sur la société dans laquelle ils vivent et de développer une réflexion critique sur elle dans le but de devenir des citoyens responsables et éclairés.

L'élève de 14 et 16 ans et le cours d'histoire

Quantité d'enquêtes le démontrent depuis de nombreuses années : les élèves n'aiment pas les cours d'histoire. Lorsqu'on leur demande pourquoi, ils disent « c'est plate » ou « ça ne sert à rien ». Nous l'interprétons comme une absence de sens entre le passé qu'on leur sert (dates et personnages) et leur monde fait de références au présent. Notre défi consiste, à travers l'étude de l'histoire, à les faire se distancier de leur monde actuel pour mieux le comprendre et envisager l'avenir. Comment ? Cette question nous semble plus préoccupante que le « quoi ».

La position du GRUS face au programme actuel

Le programme actuel a tenté d'intégrer l'apport des sciences cognitives de façon à éviter que le cours d'histoire ne reste qu'une juxtaposition de connaissances. Pour faire court, deux grands principes se dégagent des sciences cognitives (NTL, 1960, Gardner 1980 et Sirois, 2002) :

- Plus l'élève fait des liens entre les connaissances et plus il peut les regrouper entre elles, meilleurs sont l'apprentissage et la rétention.

- Comme pour la pratique d'un sport ou d'un instrument; c'est l'élève qui doit pratiquer les habiletés intellectuelles; plus cette pratique aura du sens et plus il se pratiquera, plus il deviendra habile à raisonner.

Écrire cela peut sembler un truisme, mais doit-on rappeler qu'en 2013, beaucoup d'enseignants consacrent 80 % de leur temps à l'enseignement magistral et le reste à donner des exercices du type lecture de textes, repérage d'informations, réponses courtes, souvent sans explication.

C'est à la lumière des considérations précédentes que nous répondrons aux questions posées à la fin de votre document.

Réécrire les préambules du programme (p. 19-20)

Au risque d'être caricatural, cela fait des années que l'histoire est enseignée pour elle-même et que les élèves nous disent ce qu'ils en pensent (Meirieu 2005). Peut-être serait-il temps de penser autrement, comme le dernier programme a tenté de le faire. Considérons d'abord l'éducation à la citoyenneté décrite par certains. Tout comme monsieur Jourdain qui ignorait faire de la prose, beaucoup d'enseignants ignorent qu'ils traitent d'éducation à la citoyenneté en parlant par exemple du fonctionnement du système parlementaire, du système électoral, de la démocratie, des droits de la personne... Nul doute que l'enseignement de l'histoire n'est pas le seul véhicule de formation citoyenne – c'est admis dans le programme –, mais admettons qu'il en constitue un noyau dur. D'ailleurs, ces sujets entre autres suscitent chez les élèves questions et discussions animées; autant de belles occasions de développer leur pensée analytique et critique. En outre, comme adolescents, ils se posent de plus en plus de questions sur le fonctionnement de la société, ce qui permet de mieux interroger et étudier le passé.

On accuse le programme de présentisme. Ce n'est pas le cas. Il ne se cantonne pas uniquement dans le présent: il part d'une réalité sociale actuelle qui préoccupe les élèves, ceux-ci en questionnent l'origine, font les liens entre les événements et les personnages et reviennent au présent pour amorcer en tant que citoyens une réflexion sur la situation étudiée. Il n'est pas question non plus de présentisme à caractère sociologique puisque la compétence 2 du programme demande à l'élève de comparer un phénomène passé à un phénomène actuel et d'en découvrir la continuité et le changement. Bref, en éliminant le présent de la compétence 1, on se trouverait à refermer la porte qui donne aux élèves un sens à l'histoire. Le présent fait partie de la discipline historique, autant pour les historiens que pour les élèves.

D'autre part, on semble douter de la pertinence de la compétence 1 à montrer à l'élève comment interroger des réalités sociales. Cette réaction nous surprend. Qu'est-ce qu'une science, sinon un objet d'étude circonscrit (ici, le passé d'une société) et un questionnement? C'est ce questionnement qui va orienter les recherches, donner du sens aux lectures et diriger l'attention sur le récit historique (écrit ou raconté). Or, maîtriser un questionnement prend du temps et se développe au fur et à mesure que l'élève appréhende les diverses réalités sociales à l'étude. Plus l'élève progresse, plus il devient actif, plus il fait des liens, plus il comprend et mieux il retient.

Enfin, nous l'avons évoqué plus haut, au risque de sembler à nouveau caricatural, le récit entrecoupé « d'activités propres à la pratique de l'histoire comme... » nous semble un refrain bien connu.

Reformuler les angles d'entrée (p. 20)

Les angles d'entrée balisent les réalités sociales de façon à éviter la dispersion encyclopédique. Mais surtout, ils établissent une dynamique en précisant le rapport à privilégier entre deux réalités sociales à l'étude. Le GRUS a été surpris de lire votre exemple d'angle à corriger. Vous suggérez les concepts « nations et bourgeoisies dans les Canadas » plutôt que « nation et libéralisme ». Or, à la p. 49 du programme, on ne lit pas « nation et libéralisme », mais « l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation ». Ce n'est pas du tout la même chose. L'élève de 14 ou 15 ans est parfaitement capable, par une pédagogie appropriée, d'appréhender les idées libérales de l'époque et de saisir comment elles ont pu nourrir le sentiment nationaliste des Patriotes. Cet angle d'entrée est en soi complet et suffisant pour cerner les « revendications et luttes dans la colonie britannique ». Il faudra donc être très prudent avant de modifier les angles d'entrée. Il faut tenir en compte que le programme est structuré pour intégrer les savoirs en un ensemble cohérent grâce à une démarche basée sur l'interrogation (compétence 1), sur la recherche et l'interprétation basée sur l'analyse et la critique (compétence 2) et sur la synthèse et la réflexion citoyenne (compétence 3). Le tout appuyé par les autres documents d'encadrement ministériels : la *Progression des apprentissages* (contenu) et le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (évaluation) qui viennent compléter les apprentissages et les attentes de fin de cycle pour l'élève de cet âge (PFEQ).

Réconcilier l'histoire politique et l'histoire sociale (p. 20)

Pour le GRUS, cette question semble traduire une vision de l'histoire surtout politique, sociale et nationale qu'on veut inscrire nommément dans le programme. Dans certains cas, on le peut, mais dans d'autres, cela nuirait à la logique didactique.

Ainsi, dans la réalité sociale « *le changement d'empire* », la trame nous semble bien posée puisque la Conquête a des répercussions sur tous les aspects de la société (politique, économique, sociale et culturelle). La réalité sociale suivante pourrait par contre mieux faire ressortir l'apport du politique comme manifestation de l'affirmation nationale. Nous ne toucherions pas à la réalité sociale sur la Confédération canadienne dont les champs d'études nous semblent équilibrés pour cette clientèle. Par contre, l'angle d'entrée sur la modernisation de l'État pourrait être retouché, pour prendre en compte les quatre grandes dimensions (économiques, politiques, sociales et culturelles) de la société québécoise.

Par ailleurs, le GRUS s'interroge sur la nécessité d'établir un socle commun de connaissances obligatoires sujettes à un examen. Si ce n'est pas sous forme de dates ou d'événements politiques, de quelles connaissances s'agit-il? En quelle quantité? Dans quel but? Nous l'avons mentionné plus haut; ce sont les liens que l'élève peut établir entre les faits historiques qui permettent la compréhension et la rétention. On pourrait déterminer quelques faits autour desquels se grefferaient des liens historiques explicatifs. À cet effet, la récente parution du livre *Les dix journées qui ont fait le Québec* pourrait constituer un

exemple intéressant. Il faudrait pousser plus loin la réflexion sur la façon de l'adapter à notre clientèle adolescente.

Éliminer le programme thématique de 4e secondaire (p. 20-21)

Selon diverses sources, le programme devait à l'origine s'étaler sur deux années. Avant de procéder à cette réorganisation, il faut bien comprendre les raisons qui ont mené à sa structure actuelle pour ne pas créer de nouveaux écueils. Le GRUS ne s'oppose pas à une structure chronologique. Pourtant, même chez certains détracteurs de la structure actuelle du programme, l'approche thématique diachronique demeure intéressante. Tout n'est donc pas à rejeter. Advenant le réaménagement du cours sur deux ans, le GRUS admet la possibilité de scinder la période 1929-1980 en deux et de faire de 1980 à nos jours une période en soi. Cela se défend. La dernière période pourrait combiner événements, problématiques et réflexions menant à une recherche. Il apparaîtrait opportun d'identifier un nombre restreint de thèmes à aborder.

On pourrait profiter de ce réaménagement du programme pour intégrer des éléments de géographie et d'économie indispensables à la formation de l'élève et dont l'absence se fait cruellement sentir actuellement.

Le GRUS reste toutefois conscient que des problèmes d'organisation scolaire peuvent persister, notamment à l'égard de l'évaluation. Quelles solutions envisager ? Deux examens, un pour le secteur général et un autre pour le secteur professionnel ? Un examen en deux parties, une commune et une autre complétée par les élèves du secteur général ? Comme il s'agit d'un examen de sanction d'études secondaires, nous manquons d'informations pour prendre position.

Réviser le programme du primaire (p. 21)

Le programme du primaire fait en ce moment l'objet de révisions mineures. Par ailleurs, si le début du Programme de formation insiste sur l'éducation à la citoyenneté, dans la réalité de l'univers social, celle-ci tient une place restreinte et les compétences nous semblent adaptées à une clientèle de 6 à 12 ans.

Au 1er cycle, une compétence veut permettre, grâce au vécu d'un élève de 6 à 8 ans, de prendre graduellement conscience du temps, de l'espace et du fonctionnement du milieu dans lequel il vit. Ces éléments sont essentiellement vécus, concrets ; l'espace s'étend de son école jusqu'à sa ville ou son village et peut-être sa région immédiate. Le temps lui fait étudier sa vie, celle de ses parents, de ses grands-parents ou arrière-grands-parents. Enfin, comme membre de la société, il s'éveille à diverses réalités de son entourage : organisation de son école, métiers loisirs, etc. Les activités pédagogiques prévues sont essentielles, car elles permettent à l'élève de passer de réalités vécues à des réalités conçues.

Entre 8 et 12 ans, l'élève étudie d'abord l'organisation de sa société sur son territoire à un moment donné (compétence 1). Il doit par la suite prendre conscience que sa société a évolué et tenter de comprendre les facteurs qui ont amené ces changements (compétence 2 : une société à deux moments différents). Enfin, il doit prendre conscience que d'autres sociétés vivaient aussi à la même époque et les comparer entre elles (compétence 3 : deux sociétés à

un même moment). Les éléments de comparaison ont été sélectionnés en fonction de l'âge mental des élèves et de la documentation disponible.

Les dates choisies (vers 1500, 1645, 1745, 1820, 1905 et 1980) peuvent sembler aberrantes parce que ne correspondant pas à des périodes charnières de notre histoire. Le MELS a fait ce choix délibérément : l'objectif est d'abord de se concentrer sur l'organisation d'une société afin d'en étudier le fonctionnement et ainsi d'appréhender les différents concepts qui y sont associés. Ces apprentissages sont indispensables pour aborder les cours d'histoire de 3^e et de 4^e secondaires.

Le récit reste tout de même très présent dans le programme, en particulier dans le développement de la compétence 2 (interpréter le changement d'une période à l'autre). Par exemple, on ne voulait pas étudier la société de la Nouvelle-France en 1760 pour éviter que l'enseignement ne se concentre trop sur les événements de la conquête plutôt que sur l'organisation de la société. En revanche, la conquête va entre autres servir de trame explicative au changement de régime (de colonie française à colonie anglaise) entre 1745 et 1820.

Enfin, les compétences 1 et 3 devraient en principe permettre un apprentissage systématique des concepts liés à l'espace géographique. Cet aspect est souvent négligé.

Le GRUS ne remet pas en cause la facture actuelle de ce programme. Si le comité veut s'y pencher, c'est surtout sa place dans la grille-matière et dans le Régime pédagogique qu'il devrait scruter, plutôt que son contenu. La situation est dramatique à l'heure actuelle. Au 1^{er} cycle du primaire, aucun temps n'est prévu pour l'enseignement de l'unique compétence en univers social ; celle-ci est censée être développée à travers l'enseignement du français et de la mathématique. Aux 2^e et 3^e cycles du primaire, le programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* doit jouer du coude avec quatre autres domaines disciplinaires pour se trouver une place parmi les 11 heures disponibles dans la grille-matière. Tout projet pédagogique quelconque (sport étude, anglais intensif, art étude, etc.) relègue vite notre champ disciplinaire à la portion congrue.

Pourtant, nous l'avons montré plus haut, les concepts de temps, d'espace et de société sont très complexes et demandent un développement régulier tout au long du primaire. On peut comparer un programme scolaire à une course à relais ; d'abord prendre le départ en même temps que tout le monde et si le témoin (le programme) ne suit pas d'une année à l'autre, les élèves vont arriver au secondaire avec des lacunes sérieuses dans leurs apprentissages, entre autres en géographie, lacunes que les enseignants d'histoire et de géographie doivent combler en revenant sur des notions censées être apprises au primaire. Autant de retards pris dans leurs programmes. Bref, le programme du primaire a surtout besoin d'être réellement enseigné.

Conclusion et recommandations

Pour les raisons pédagogiques exposées plus haut, le GRUS considère que la structure générale actuelle du programme est tout à fait adéquate. Un enseignant a beau répéter en classe que l'histoire étudie le passé pour comprendre le présent, si, par son enseignement, l'élève ne perçoit pas ce lien, il risque de se désintéresser du cours. Sa compréhension et sa

réention s'en ressentiront fortement. Le fait de partir du présent suscite la curiosité ; le fait que ce présent constitue une problématique citoyenne augmente la motivation à chercher des réponses ; le fait de se bâtir un questionnement donne un sens à une recherche active de documents et à l'interprétation critique de ceux-ci, conditions essentielles à l'exercice d'une citoyenneté éclairée et responsable. Enfin, les angles d'entrée du programme aident à orienter l'étude des problématiques et permettent d'éviter la dispersion, tentation très forte chez l'ado. Par-dessus tout, pour maîtriser ces concepts et ces compétences, il faut débiter dès la première année du primaire et poursuivre ce développement régulièrement durant toute la durée de sa scolarité primaire et secondaire.

C'est pourquoi le GRUS recommande :

- Que le sens des compétences actuelles soit maintenu dans les apprentissages et dans l'évaluation parce que conforme aux exigences scientifiques de l'histoire : questionnement [compétence 1], recherche et interprétation [compétence 2], synthèse et discussions [compétence 3].
- Que le concept de citoyenneté soit maintenu parce qu'il correspond à la mission de l'école et que l'histoire en constitue le principal fil conducteur pour comprendre la vie en société.
- Que le programme d'histoire du Québec regroupe les savoirs autour des grandes composantes de la société politiques, économiques, sociales, culturelles et géographiques.
- Que les habiletés inhérentes à la pratique de l'histoire soient développées pendant que l'élève tente de trouver des réponses à ses questions.
- Que le concept de nation puisse être utilisé parce que plus précis pour l'étude de l'histoire au 2^e cycle du secondaire, mais que le concept de société soit maintenu à tous les cycles puisque ce terme générique va se diversifier en plusieurs types de regroupements humains : clan, tribu, village, ville, cité, royaume, empire, colonie, province, État...
- Que, pour des motifs autant pédagogiques qu'historiques, le programme d'histoire nationale comprenne l'étude de toutes les dimensions : politiques et sociales, mais également économiques culturelles et géographiques
- Que l'objet d'étude du programme d'histoire nationale soit d'abord le Québec, mais qu'il consacre une part importante sur ses rapports avec le Canada et le monde occidental.
- Que le programme thématique de 4^e secondaire laisse sa place à la seconde partie d'un programme chronologique réparti sur deux ans et que son contenu soit intégré à la trame chronologique.
- Qu'il y ait en univers social un enseignement obligatoire d'une heure par semaine au 1^{er} cycle du primaire.

ÉMOND, Yvan et Jacques ROBITAILLE, pour le GRUS. « Consultation pour le renforcement positif de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire. Mémoire du Groupe des responsables de l'univers social (GRUS) ». *HistoireEngagee.ca* (12 décembre 2013), [en ligne]. <http://histoireengagee.ca/?p=3840>.

- Qu'il y ait un enseignement obligatoire de deux heures par semaine du programme *Histoire, géographie et éducation à la citoyenneté* et que ce programme soit sanctionné par un examen de fin du primaire.
- Que ce nouvel aménagement ne se fasse pas au détriment de la géographie ni du programme *Monde contemporain*.

Pour en savoir plus

Collectif. *Dix journées qui ont fait le Québec*. Montréal, VLB Éditeur, 2013, 264 pages.

MEIRIEU, Philippe. « De l'ennui en pédagogie ». Conférence donnée lors de la journée d'étude sur « L'ennui à l'école » organisée par le Conseil national des programmes. Paris (janvier 2003). [En ligne] <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ennui.pdf>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec, 2016. [En ligne] <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>.

Ministère de l'Éducation. *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, Gouvernement du Québec, 1997, 40 p.

SOUSA, David A. *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, Chenelière/McGraw Hill, 2002, 321 p.