

Avis sur le projet de réforme du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* du deuxième cycle du secondaire

C'est avec beaucoup d'intérêt que le Conseil d'administration de l'Institut d'histoire de l'Amérique française a suivi les débats qui ont entouré la publication du document de travail portant sur la réforme du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* destiné aux élèves du 2^e cycle du secondaire (3^e et 4^e secondaire). La polémique suscitée par le document de travail nous a en effet incités à examiner de plus près ce projet de réforme que propose votre ministère afin d'en vérifier la nature et les orientations.

Force est de constater, à la lecture de la deuxième version déposée en juin 2006, que le projet a été nettement bonifié et que le ministère a su corriger plusieurs des lacunes mises en lumière par certains intervenants à la lecture de la première version. L'ajout d'une ligne de temps générale et, pour chacune des périodes, de repères temporels, d'un inventaire des connaissances historiques à acquérir et des techniques à développer permet de solidifier le cadre de référence auquel les enseignants devront se référer et à partir duquel seront élaborés les manuels. L'introduction dans la première année du 2^e cycle du nouveau module (réalité sociale) «Le changement d'empire» et le redécoupage spatio-temporel et thématique qu'il permet d'opérer, améliorent également le programme. L'impact du changement de régime sur la population et les institutions peut ainsi être mis en relief, permettant de mieux comprendre les tensions que ce changement d'empire va susciter. Cette réalité, dont l'absence dans la première version posait de sérieux problèmes, est en effet essentielle pour comprendre notamment les débats politiques qui animeront le Québec par la suite (et qui alimentent toujours la scène publique) et pour mieux cerner la construction de la spécificité du Québec dans l'ensemble canadien et nord-américain.

Plus globalement, nous avons pu constater que le texte général de présentation de chacun des modules avait souvent été bonifié, que les tableaux synthèse avaient été simplifiés ou clarifiés, bref, que cette seconde mouture tentait honnêtement de pallier les principales lacunes soulevées par le milieu. Nous ne pouvons qu'applaudir cet effort tout en constatant que certains des problèmes soulevés n'ont toujours pas été pris en compte. Qu'il nous soit permis de faire quelques remarques à ce sujet.

La structure du programme proposée

La structure même du programme soulève des appréhensions. Le principe d'une approche chronologique privilégiée en première année, suivie d'une deuxième année thématique risque de s'avérer périlleux à appliquer. Comment s'assurer que l'approche thématique ne sera pas qu'une simple répétition d'éléments étudiés au cours de la première année et simplement organisés autrement? Ou, au contraire, que certaines dimensions essentielles à la compréhension de phénomènes étudiés dans la deuxième année auront vraiment été abordées l'année précédente? La simple lecture du tableau des concepts que les élèves doivent intégrer est révélatrice à cet égard (p. 121). Alors que l'angle d'entrée du module portant sur «La formation de la fédération canadienne» est l'industrialisation, le concept même d'industrialisation n'est abordé qu'à la toute fin de la deuxième année. Le concept d'identité n'apparaît qu'en deuxième année alors qu'il

pourrait être fort utile pour comprendre, en première année, l'impact du changement d'empire, le mouvement des Patriotes, les nations autochtones, etc. On pourra alléguer que ce ne sont là que quelques oublis qu'il sera facile de combler. Nous croyons pour notre part qu'ils témoignent des problèmes qu'engendre la structure privilégiée par le ministère. Et que dire du sentiment de répétition que pourront ressentir les élèves! Ne risquent-ils pas de se désintéresser de cette discipline pourtant passionnante, d'autant plus qu'un examen ministériel aura sanctionné leur apprentissage à la fin de la première année du deuxième cycle? À ce chapitre, les élèves du premier cycle du secondaire sont nettement favorisés puisqu'ils pourront approfondir, sur deux ans, les contenus qui leur sont proposés dans un continuum respectant la trame chronologique.

La périodisation retenue

La périodisation soulève également quelques interrogations. Dans un premier temps, il serait sage de conserver les mêmes bornes chronologiques d'une année à l'autre afin d'en faciliter l'apprentissage par les élèves et éviter ainsi la confusion. À cette périodisation uniformisée pourrait s'ajouter, pour la deuxième année, un découpage approprié à chacune des thématiques retenues - chaque module devrait avoir son propre découpage temporel - les réalités sociales étudiées ne se modulant pas nécessairement à la trame politique privilégiée pour la périodisation. Cette dernière remarque vaut aussi pour la première année. La thématique retenue dans la section «La formation de la société canadienne», par exemple, est davantage de nature socio-économique puisque l'angle d'entrée est l'industrialisation, alors que le découpage chronologique est pour sa part lié à des événements politiques (1848 : Responsabilité ministérielle; 1931 : Statut de Westminster). Si la première borne peut se défendre plus aisément dans la mesure où les changements politiques répondent en partie à des problèmes économiques (l'introduction du libre échange, par exemple), la deuxième borne tient plus difficilement la route, la crise économique délimitant plus aisément la fin de cette période. Délimiter ce module par les années 1850-1930 ne serait-il pas plus approprié? On peut se demander enfin si le dernier module de cette première année qui porte sur «Les enjeux de la société québécoise» est réalisable compte tenu de l'ampleur de la matière à traiter au fil de cette première année. Il serait peut-être plus réaliste de l'éliminer, d'autant plus que ce même thème vient clôturer la deuxième année.

Les contenus de formation

S'il est vrai, comme le souligne le document de travail, qu'on ne peut faire l'inventaire de toutes les connaissances historiques que doivent acquérir les élèves afin de «respecter l'autonomie professionnelle de l'enseignant» (p. 42), il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre d'entre elles sont incontournables pour qui veut comprendre l'histoire du Québec. C'est pourquoi l'ajout d'une section dressant un inventaire des connaissances historiques à acquérir, de même que celle retraçant les repères temporels, permet d'établir une base commune à tous les enseignants et enseignantes, évitant la déperdition de certaines connaissances essentielles. Certaines précisions pourraient cependant être apportées.

En ce qui concerne les autochtones, il serait important d'intégrer des repères temporels propres à ces peuples. Il serait tout aussi important de ne pas cantonner les nations

autochtones au premier module et ce tant pour la première que pour la seconde année du programme: acteurs incontournables de la vie économique en Nouvelle-France, ils sont au coeur des enjeux territoriaux après la conquête, puis mis sous tutelle par le gouvernement fédéral. La révolte des Métis, occultée dans les repères du module sur la fédération canadienne, ne peut non plus être passée sous silence. Ces quelques exemples montrent bien que les réalités propres aux peuples autochtones peuvent être intégrées tout au long de la première année du programme et être également traitées dans chacune des thématiques de la deuxième année. Cette intégration plus systématique permettrait d'éviter de cantonner les autochtones à une simple «conception du monde» ce qui, par extension, induit implicitement l'idée que les sociétés issues de la colonisation européenne ne sont pas imprégnées par leurs propres conceptions. Comment éradiquer les stéréotypes qui concernent ces populations si on persiste dans ce type de représentation?

L'idée d'intégrer dans chacune des réalités sociales étudiées une dimension comparative avec des sociétés d'ailleurs est excellente. Cependant, la multitude de choix proposés ne risque-t-elle pas de disperser les apprentissages? Pourquoi ne pas privilégier par ailleurs des réalités plus près des élèves? N'est-il pas plus pertinent de comparer la Nouvelle-France avec les Treize colonies, plutôt qu'avec les îles Moluques (p. 54) et ainsi mieux préparer les élèves pour la section suivante portant sur le changement d'empire? D'analyser la ruée vers l'or aux États-Unis plutôt que l'industrie horlogère de la Suisse (p. 69) et ainsi mieux mettre en relief les enjeux liés au développement de l'ouest? De retracer les réformes sociales entreprises ailleurs au Canada pour mieux contraster celles qui ont cours au Québec dans le module portant sur la modernisation de la société québécoise plutôt que d'analyser l'hindouisme (p. 74)? Un certain resserrement serait souhaitable et ce, pour les deux années du programme.

Soulignons également que l'inventaire des connaissances fait peu de cas des nouveaux champs qui se sont développés au fil des dernières décennies; les femmes sont très peu présentes dans le document, tout comme les thématiques liées à l'histoire sociale et culturelle qui ont pourtant connu un développement important et qui sont susceptibles d'intéresser les élèves : vie familiale, conditions de vie et de travail, alphabétisation et scolarisation, activités culturelles, loisirs, etc. Le module «Économie et développement», par exemple, gagnerait à intégrer la main-d'œuvre (qu'elle soit masculine, féminine ou infantine) et les stratégies que développent les familles en fonction du type d'économie dans laquelle elles s'insèrent afin de mieux rendre compte de l'objet d'interprétation («Les effets de l'activité économique sur l'organisation de la société et du territoire...» p. 90) et atteindre plus facilement l'objet de citoyenneté de ce module, soit «Développement économique et valeurs sociales d'équité, de justice et de solidarité» (p. 90).

Histoire, identité et citoyenneté

Soulignons enfin qu'une dimension essentielle est passablement occultée dans ce projet de réforme du programme d'enseignement de l'histoire du Québec, soit l'histoire nationale. Non pas une histoire nationaliste, mais une histoire qui retrace la construction, au fil des siècles et des événements, de la spécificité du Québec et qui permet de mieux comprendre l'essence même de son originalité dans l'ensemble canadien. Complètement occultée dans la première version du projet de réforme, cette dimension demeure trop

souvent gommée dans la version actuelle, ne serait-ce que par le titre même du cours (*Histoire et éducation à la citoyenneté*). À trop vouloir faire une histoire rassembleuse, non conflictuelle, on laisse dans l'ombre plusieurs éléments pourtant essentiels à l'étude du Québec, des éléments qui le singularisent ou, au contraire, qui permettent d'inscrire son développement dans des dynamiques plus larges : le fait que le projet des Patriotes, par exemple, s'inscrive dans le sillage des Lumières, tout comme dans le Haut-Canada et s'inspire donc des idéaux libéraux qui prévalent en sol européen; que des mouvements nationalitaires embrassent l'Europe et les Amériques tout au long du XIX^e siècle (le nationalisme est pourtant un concept que les élèves du premier cycle étudient). Comment comprendre par ailleurs les concepts de peuples fondateurs ou de dualité canadienne si les débats qui sont à la source de ces notions ne figurent même pas au programme et que les visions divergentes qui s'affrontent autour du projet confédéral ne sont pas étudiées? La montée du nationalisme dans les années 1960 est certes mentionnée dans le module portant sur «La modernisation de la société québécoise» mais ce phénomène, qui a tout de même conduit à l'élection d'un parti indépendantiste et à deux référendums, mérite qu'on s'y attarde davantage puisqu'il a constitué un fil de trame structurant de la vie sociopolitique québécoise et canadienne au cours des dernières décennies. Ravalier par ailleurs les Patriotes au rang de groupe de pression comme le fait le texte de présentation du module «Pouvoir et pouvoirs» (p. 99) nous semble pour le moins réducteur.

D'autres exemples pourraient s'ajouter encore et illustrer comment une histoire trop linéaire qui évacue les tensions, les conflits, ne favorise guère une véritable éducation à la citoyenneté, l'une des trois compétences du programme, ni l'histoire puisque, comme le souligne le document, «Interroger les réalités sociales dans une perspective historique, c'est la manière propre à l'histoire de les considérer dans la durée en cherchant à les saisir dans leur complexité» (p. 18). Cette complexité ne peut être appréhendée que si la diversité des points de vue est analysée.

Voilà qui résume, en quelques lignes, les principales réflexions suscitées par la publication de cette deuxième version. Nous espérons que ces commentaires permettront de bonifier un peu plus le projet de réforme de l'enseignement de l'histoire au deuxième cycle du secondaire. Nous demeurons à votre disposition si vous désirez obtenir des précisions supplémentaires sur les aspects soulevés plus haut ou encore échanger plus largement sur ce projet de réforme.

Lucie Piché, Département de sciences humaines, Cégep Sainte-Foy
Responsable, au Conseil d'administration, du dossier de l'enseignement de l'histoire

Marc Vallières, Département d'histoire, Université Laval
Président de l'Institut d'histoire de l'Amérique française

16 août 2006