

Bulletin d'histoire politique

Réplique : Le « Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire » de 1994 et la place de l'histoire dans les programmes scolaires

Claude Corbo



Volume 15, numéro 2, hiver 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1056125ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1056125ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Corbo, C. (2007). Réplique : Le « Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire » de 1994 et la place de l'histoire dans les programmes scolaires. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 217–221. <https://doi.org/10.7202/1056125ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2007

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Réplique :

Le « Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire » de 1994 et la place de l'histoire dans les programmes scolaires

CLAUDE CORBO

*Département de Science politique
Université du Québec à Montréal*

Dans son article « Réformer l'enseignement et réformer les maîtres. La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006 », publié dans ce même numéro, Julien Prud'homme s'emploie à identifier les événements et les développements ayant influencé l'évolution des programmes d'histoire nationale dans le curriculum secondaire québécois depuis le rapport Parent. Au vu des vifs débats suscités, depuis le printemps 2006, par le projet de nouveau programme d'histoire nationale pour les niveaux de secondaire III et IV, la démarche est fort pertinente.

Parmi les événements et les développements analysés, Prud'homme inscrit le « Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire », créé le 30 mars 1994 par le ministre de l'Éducation de l'époque, Jacques Chagnon, et son rapport intitulé *Préparer les jeunes au 21^e siècle* (aussi dénommé « rapport Corbo »). Les commentaires consacrés à ce sujet sont particulièrement concis. Prud'homme commente la composition du groupe en signalant la présence d'un seul enseignant pour trois « conseillers pédagogiques » et trois « socio-économiques » ou acteurs « externes ». Il fait état d'un accord du groupe « pour ne pas traiter pour elles-mêmes des matières » et pour « ré-agréger les disciplines en domaines » où l'histoire et la géographie appartiendraient aux domaines de l'« univers social » et de « l'éducation

sociale et civique ». Pour l'auteur, le groupe de travail et son rapport constitueraient une étape significative dans un vaste processus conduisant au plus récent et à juste titre très controversé projet de programme d'histoire nationale pour le secondaire.

Sans doute des contraintes d'espace ont-elles forcé Julien Prud'homme à la plus grande concision dans son analyse du groupe de travail et de son rapport. Quelques précisions s'imposent pourtant pour permettre une appréciation plus exacte de la contribution du groupe de travail et pour éviter de lui imputer plus de péchés qu'il n'en a commis.

MANDAT DU GROUPE

Le groupe a reçu le mandat de « produire un texte concis et court [...] accessible à un large public et constitué d'énoncés circonscrits et repérables » et ce, en vue d'une diffusion rapide et d'une « vaste consultation publique »¹. Par ailleurs, dans la réflexion demandée par le ministre sur l'« ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève devrait maîtriser au terme des deux grandes étapes de formation de base », le groupe devait « traiter adéquatement le domaine des connaissances autant que celui des habiletés² ». À la lumière de ce mandat, sachant son rapport destiné à alimenter une « vaste consultation publique », le groupe de travail a formulé non pas des recommandations au sens usuel du terme, mais plutôt des *pistes de réflexion*, dix à portée générale, huit pour le primaire et sept pour le secondaire.

ORIENTATIONS DE L'ÉDUCATION ET FINALITÉS DE L'ÉCOLE

Sur les orientations fondamentales de l'éducation primaire et secondaire, les pistes de réflexion invitent à considérer la possibilité que « l'école québécoise mette davantage l'accent sur la maîtrise des connaissances linguistiques, géographiques, historiques et culturelles », sur « la culture scientifique et technologique » et aussi « sur une connaissance approfondie de l'organisation économique, sociale et politique et des caractéristiques culturelles de la société québécoise procurant une éducation civique³ ». Un coup de barre dans la voie d'un enrichissement des programmes en termes de connaissances est soumis à l'appréciation de la consultation. Par ailleurs, pour le groupe de travail, il y a aussi lieu de s'interroger sur les finalités de l'école. Depuis le « Livre orange » de 1979⁴, l'école québécoise s'est vu confier un nombre de tâches croissant allant dans la voie de ce que l'on appelle la « formation intégrale ». Le groupe soumet donc une piste de réflexion : « avant tout, assurer le développement intellectuel de l'élève ; faire apprendre et inculquer le goût

d'apprendre ; initier et introduire au monde de la culture ; socialiser et préparer aux rôles sociaux ; éduquer, c'est-à-dire élever et faire réussir⁵ ».

DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Il est vrai, comme l'écrit Prud'homme, qu'en abordant les domaines d'apprentissage, le groupe de travail « ne traite pas pour elles-mêmes des matières » non plus qu'il ne prétend faire des « plans de cours ». Cependant, le groupe ne déploie pas pour autant un effort, qui pourrait être fatal pour l'identité et le rôle propre des diverses disciplines, pour les « ré-agréger en domaines ». Sur ce point, le groupe fait preuve de prudence en précisant : « Certains domaines d'apprentissage coïncident avec une discipline particulière. D'autres domaines font aussi appel à plusieurs disciplines. Il y a aussi des apprentissages qui exigent le concours de toutes les disciplines⁶ ». Le propos du groupe n'était pas de restructurer les disciplines ou de fusionner en un cours particulier deux ou plusieurs disciplines qu'on pourrait avoir de très bonnes raisons de mettre à l'œuvre séparément dans l'enseignement.

Cela dit, dans la perspective d'une « vaste consultation publique », il fallait tout de même savoir de quoi on devait parler. Dans un souci de clarté, le groupe a distingué six domaines d'apprentissage se retrouvant au primaire et au secondaire⁷. Parmi ces domaines, il y a ce que le groupe appelle l'« univers social ». Si l'école doit, entre autres, initier au monde de la culture et préparer aux rôles sociaux, « certains cours sont particulièrement dédiés : histoire, géographie, économie, éducation civique⁸ », ce qui illustre le propos du groupe selon lequel un « domaine d'apprentissage » peut faire appel à plusieurs disciplines.

L'HISTOIRE

Le groupe de travail a formulé des pistes de réflexion concernant le rôle et la contribution de l'histoire comme discipline d'enseignement. Pour le groupe, *le contenu de connaissances en histoire est substantiel*.

Au primaire, le groupe invite à réfléchir sur l'idée que l'histoire doit permettre notamment de « situer et de caractériser les quatre grandes périodes de l'histoire du pays : Amérique précolombienne, Nouvelle-France, Régime britannique et Confédération et leur succession » et aussi de « rendre compte de l'évolution de la civilisation occidentale depuis 1492 et de saisir les grandes périodes, de situer les événements majeurs dans le temps et de reconnaître l'ordre de déroulement des événements⁹ ». Pour le groupe, l'éducation civique est bien distincte, par son contenu et ses objectifs de formation, des

autres disciplines du domaine social, géographie et histoire notamment, qui en « posent les bases »¹⁰.

Au secondaire, on pourrait envisager de développer « la connaissance d'un ensemble de réalités de l'univers social » selon plusieurs dimensions distinctes, « spatiales, historiques, sociales et culturelles » et « éducation sociale et civique¹¹ ». Au titre des dimensions historiques, la tâche de l'école serait de permettre de rendre compte « selon une chronologie organisée des grands moments de l'histoire de l'Occident », de rendre compte aussi « de façon articulée des grands moments de l'histoire du Québec et du Canada », ainsi que des « idéologies, des changements politiques, économiques et sociaux qui ont marqué l'histoire de l'Occident durant le XIX^e siècle et le XX^e siècle, et de montrer comment ces changements sont à l'origine de l'état actuel du monde¹² ». Comme pour le primaire, l'éducation « sociale et civique » au secondaire reposerait sur « l'initiation aux réalités géographiques, historiques, sociales et culturelles » susceptibles de la renforcer. Le groupe de travail n'insère pas l'éducation sociale et civique dans les enseignements disciplinaires comme tels¹³. Il suffit d'ailleurs de comparer la description des attentes à l'égard de cette éducation sociale et civique à celles assignées aux disciplines (géographie et histoire) pour comprendre qu'il s'agit de matières bien distinctes.

*
* *

Les précisions qui précèdent permettent de mieux connaître la contribution du groupe de travail de 1994. Sur la question des contenus des programmes et de l'importance des connaissances en regard des compétences, le groupe a clairement marqué, par ses pistes de réflexion, l'importance à accorder aux contenus, notamment en histoire. Le groupe pense en particulier « que l'école ne peut faire l'économie de l'insertion de l'élève dans le monde de la culture déjà constituée, celle par exemple de l'héritage culturel de la littérature, celle des découvertes scientifiques passées, celle de l'histoire des institutions politiques et sociales. On ne peut être véritablement instruit si l'on est inculte. C'est à travers ces savoirs constitués que les objectifs de développement et de créativité doivent être atteints. Les habiletés intellectuelles ne se développent pas dans le vide et toute création est re-création¹⁴ ».

Le rapport du groupe de travail prend pleinement acte des contraintes disciplinaires et valorise l'importance des connaissances à assimiler pendant la formation primaire et secondaire, en histoire comme dans d'autres disciplines.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, Québec, 1994, p. 43. Toutes les autres citations proviennent de ce document.
2. *Ibid.*
3. « Pistes de réflexion », 1, 2 et 4, p. 7, 8 et 11.
4. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
5. p. 20.
6. p. 21.
7. « Piste de réflexion » 10, p. 22-24. Il s'agit de compétences méthodologiques, de la langue, des mathématiques, de l'univers social, de la science et de la technologie, et de l'éducation physique et domaine artistique.
8. p. 23.
9. p. 27.
10. L'éducation civique au primaire initie « au vocabulaire décrivant le régime politique », sensibilise « aux grands symboles politiques, tels le drapeau, les institutions [...] », développe « un sentiment d'appartenance à une citoyenneté commune », favorise des « conduites inspirées par des valeurs communes de dialogue, de tolérance, de respect des droits », etc., et initie aux « pratiques démocratiques », *ibid.*
11. p. 34-35.
12. p. 34.
13. p. 35.
14. p. 16.

REMARQUE SUPPLÉMENTAIRE

Les propos de Julien Prud'homme sur la composition du groupe de travail appellent une observation. Une lecture plus attentive des notes biographiques des membres « socio-économiques » ou « externes » (mais, à quoi au juste?) révèle que la majorité d'entre eux avaient une expérience directe de l'enseignement à un ordre ou l'autre et/ou une fort bonne connaissance du système d'éducation québécois. Le groupe comptait même une récente diplômée ayant pu apprécier de l'intérieur l'éducation québécoise issue du rapport Parent. L'argument *ad hominem* n'est pas probant.