

Bulletin d'histoire politique

Réformer l'enseignement et réformer les maîtres La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006

Julien Prud'Homme

B
H
P

Volume 15, numéro 2, hiver 2007

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1056124ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1056124ar>

[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 cet article

Prud'Homme, J. (2007). Réformer l'enseignement et réformer les maîtres : la transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 185–216.
<https://doi.org/10.7202/1056124ar>

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/>

é
rudit

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/>

Réformer l'enseignement et réformer les maîtres

La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006

JULIEN PRUD'HOMME

*Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
et Département d'histoire de l'UQAM*

INTRODUCTION

Au printemps 2006, un nouveau programme d'histoire nationale produit par le ministère de l'Éducation à l'intention des classes du secondaire a fait l'objet d'échanges musclés sur la scène publique. Certains critiques, mais pas tous, ont reproché aux concepteurs de minimiser le poids du fait national, et nationaliste, dans l'histoire du Québec. Choissant de ne répondre qu'à cette objection, les officiels du ministère rétorquèrent que là n'était vraiment pas la question : comment peut-on chicaner sur le contenu factuel d'un programme qui ne s'intéresse pas aux contenus factuels ? Le fait national, dirent-ils, n'a pas reçu un traitement de défaveur : ce sont *tous* les contenus factuels qui ont été mis au rancart ou, plutôt, « laissés à la discrétion des enseignants ».

On peut, avec raison, soupeser ce que cette réponse a de contestable. J'aimerais plutôt ici mettre en lumière les vérités qu'elle recèle et qu'il faudra bien prendre au sérieux. D'une part, le dédain ciblé des défenseurs du programme envers les historiens nous rappelle que l'affrontement ne relève pas seulement du débat d'idées mais d'un rapport de force impliquant des groupes concrets. D'autre part, loin de se limiter aux enjeux propres à l'histoire nationale, cette polémique nous offre l'exemple du phénomène plus général qu'est le sort réservé à la connaissance dans la réforme scolaire. Enfin, dans cette trame générale, l'autonomie attribuée aux enseignants dans la gestion des contenus, toutes matières confondues, n'atténuera en rien le

traitement des savoirs annoncé par les programmes mais doit au contraire en accentuer les impacts au maximum.

C'est pour aborder ces questions par une étude de cas que le présent article traite de la production des programmes d'enseignement de l'histoire du Québec au secondaire de 1963 à nos jours. On identifiera les acteurs de cette évolution en s'attardant autant à la mécanique des réformes qu'à leur impact sur le contenu des programmes. On suggérera aussi en quoi l'impact de ces réécritures doit être envisagé à la lumière d'une analyse parallèle de la formation des maîtres.

Ce texte est le fruit de recherches documentaires menées en 2004. Sa rédaction à des fins de publication répond en partie à la nécessité de documenter les racines du débat évoqué plus haut, mais l'intérêt d'une histoire des réformes scolaires dépasse cependant le cadre de cette polémique. En effet, d'un point de vue sociohistorique, l'idée que l'élaboration d'un programme scolaire représente un enjeu pour divers acteurs nous ouvre une porte vers l'appréhension de cet espace, bigarré et changeant, que constituent l'État provincial québécois et ses dépendances après 1960.

Ce choix d'aborder l'histoire des curriculums par l'étude de ses acteurs trouve des antécédents dans l'ouvrage canonique de George S. Tomkins, paru en 1986¹, ainsi que, plus indirectement, dans certaines études qui s'attachent à l'analyse historique des manuels scolaires². Il tranche cependant quelque peu avec les rares textes parus au Québec sur la question. C'est, par exemple, en se distinguant de travaux de Jocelyn Létourneau, qui préfère considérer les contenus scolaires comme des « produits de l'interaction sociale globale » ou d'un vague « consensus majoritaire »³, qu'on cherchera ici une voie plus authentiquement opératoire en présentant l'évolution saccadée des programmes d'histoire comme le résultat de rapports de force concrets et localisés entre divers acteurs (les enseignants, historiens, universitaires ou administrateurs établis dans ou autour de l'appareil d'État) dont les intérêts respectifs peuvent diverger. Le présent texte entend aussi compléter des études québécoises issues des sciences de l'éducation ou de la sociologie, plus nombreuses mais qui se limitent souvent à une description plus ou moins évaluative du seul contenu des programmes sans s'attarder outre mesure à leur contexte de production⁴. Enfin, signe d'un intérêt croissant pour la question, le *Bulletin d'histoire politique* consacrait récemment un dossier spécial à l'évolution des programmes d'enseignement de l'histoire mais, là non plus, sans néanmoins poser les jalons d'une approche réellement centrée sur l'implication des acteurs⁵.

Dans un premier temps, les pages qui suivent serviront donc à situer les acteurs à l'étude dans les territoires de l'éducation tels qu'ils s'instituent

après 1963. Dans un second temps, on analysera les interventions de chacun sur l'évolution des programmes d'histoire du Québec et du Canada de 1963 à 2006, pour évaluer l'impact de leurs choix sur le contenu officiel de l'enseignement. En troisième lieu, on montrera comment la réforme des programmes est indissociable des enjeux relatifs à la formation des maîtres, dans la mesure où l'écriture des curriculums demeure intimement liée à une lutte pour la définition des pratiques d'enseignement au sens large. Outre des références à l'historiographie pertinente, la recherche documentaire mise à profit ici puise pour l'essentiel aux documents administratifs produits par le ministère de l'Éducation ainsi qu'à des écrits publiés issus des milieux de l'enseignement et de la pédagogie.

LES TERRITOIRES DE L'ÉDUCATION APRÈS 1963

UN NOUVEAU MINISTÈRE

Recommandée en 1963 par la commission Parent, la loi établissant un nouveau ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est adoptée en mai 1964. Dès les premiers jours, le ministre Paul Gérin-Lajoie exige une refonte complète des programmes d'enseignement en même temps que le reste de la rénovation du système scolaire. D'abord confiée à d'anciens cadres du défunt département de l'Instruction publique, cette réforme des curriculums passe en 1966 à une nouvelle direction générale de l'élémentaire et du secondaire (DGES) menée par un nouveau directeur et composée de fonctionnaires nouvellement engagés, issus majoritairement des écoles normales, des collèges classiques ou des commissions scolaires⁶.

Dès le départ, la manière de procéder en matière de rédaction des programmes tranche avec les années précédentes : alors que le département de l'Instruction publique faisait généralement appel à des comités d'enseignants, la DGES, peut-être pressée par le ministre, hâte plutôt le pas en engageant pour chaque discipline un responsable unique qui reçoit, selon les dires de Jean-Marie Joly, maître d'œuvre de la réforme de 1964 à 1966, « pas mal carte blanche »⁷. Les responsables en question, qui n'appartiennent pas au ministère, rassemblent eux-mêmes leur propre comité et sollicitent les conseils de divers experts, notamment des spécialistes en pédagogie de l'imposant bureau de perfectionnement de la CECM qui compte alors « des dizaines de spécialistes »⁸ dont le ministère s'assure la collaboration dans plusieurs domaines comme le français, les mathématiques et l'histoire. Dans certains secteurs, comme le programme de français, comme l'a relevé la sociologue Nicole Gagnon, cette embauche de consultants confère une position primordiale aux

conseillers pédagogiques de la CECM qui, encore dans les années 1980, en demeurent les principaux maîtres d'œuvre⁹.

DES ANIMATEURS AUX CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

Ceux qu'on appelle, dans les années 1960, des conseillers ou des « animateurs » pédagogiques (l'expression « conseiller pédagogique » ne s'impose qu'après 1970) forment alors un groupe relativement nouveau dont on ne compte que quelques représentants à la fin des années 1950. Il s'agit généralement d'anciens enseignants qui, à l'université ou à l'école normale, ont appris à se réclamer d'un savoir théorique particulier lié à la didactique. À la CECM, où ils sont le plus nombreux, l'annonce des grandes réformes en éducation stimule leur embauche et fait doubler leur nombre entre 1964 et 1969¹⁰. L'implantation des nouveaux programmes, souvent rédigés par des conseillers pédagogiques qui prônent le renouvellement des méthodes d'enseignement, aiguille tout particulièrement l'essor de ces didacticiens experts engagés directement par les commissions scolaires ou encore par le MEQ en tant qu'agents de terrain. Après 1978, une nouvelle génération de programmes (dont on traitera plus loin) entraîne une autre vague d'embauche de ces conseillers, dont se précise alors la vocation déclarée d'« aider les enseignants à remettre en question la pédagogie qui leur était familière » et de représenter le MEQ en servant de « trait d'union entre celui qui conçoit un programme et ceux qui l'appliquent »¹¹.

Originellement issus des rangs de l'enseignement, les conseillers pédagogiques s'en distinguent ainsi en se présentant comme des experts consultants en didactique. Après 1970, la multiplication des postes de conseillers et l'attribution à ceux-ci d'une autorité particulière en matière d'interprétation des programmes génèrent une hiérarchisation faisant de ces postes une avenue de promotion pour les enseignants, ce qui pousse d'autant plus les détenteurs du titre à se distancier de leur formation originelle. C'est dans cette veine qu'on voit progressivement les conseillers accentuer leur appartenance à un champ de savoir distinct, celui des sciences de l'éducation, et infléchir leur trajectoire professionnelle vers des cercles et des carrières propres à ce secteur. Un exemple d'une telle bifurcation est celui de M. Robert Martineau : enseignant en histoire à partir de 1968, celui-ci devient conseiller pédagogique à la CECM en 1982, puis complète une maîtrise et un doctorat en didactique en plus de décrocher, en 1994, un poste de professeur à la faculté des sciences de l'éducation de l'UQTR¹².

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ

L'expertise spécialisée dont s'emparent ainsi les conseillers pédagogiques est diffusée et produite par de nouvelles facultés universitaires en sciences de l'éducation, fondées au cours des années 1960¹³, sous la recommandation du rapport Parent, à la suite de la fermeture des écoles normales et du transfert aux universités de leur activité de formation des enseignants¹⁴.

Mises sur pied à l'instigation des dirigeants du MEQ avec lesquels elles entretiennent des liens étroits, ces facultés descendent en bonne partie de petites écoles de pédagogie qui existaient déjà dans certaines universités. Constituées selon les normes du milieu universitaire, elles engagent un personnel différent de celui des anciennes écoles normales dont elles ne réembauchent qu'une fraction du personnel (à l'exclusion notamment des religieuses enseignantes). Les professeurs des nouvelles facultés développent dès lors des activités de recherche quasi inédites, branchées sur les progrès de la psychologie cognitive et comportementale qui paraît alors en fulgurante expansion. En étayant sur cette base un corpus de savoirs qui leur est propre, les nouveaux « formateurs de maîtres » édifient une identité disciplinaire qui combine leur statut de scientifiques universitaires à une certaine vision de l'enseignement¹⁵.

De 1965 à 1985, les sciences de l'éducation deviennent ainsi un domaine universitaire important et autosuffisant. En 1984, les facultés d'éducation regroupent 9 % de tout le corps professoral universitaire québécois et les deux tiers de ce nombre détiennent un diplôme d'études supérieures spécialisé en éducation ; ces spécialistes constituent un véritable « réseau universitaire de formation et de recherche » avec « ses propres regroupements et structures de représentation, ses colloques et ses canaux de publication »¹⁶. Pendant les années 1970, des chercheurs universitaires en pédagogie, comme ceux du Centre de recherche sur l'enseignement du français (CREF) ou de l'INRS-Éducation, commencent à peser lourd sur la rédaction des programmes et la définition d'une certaine orthodoxie pédagogique, allant jusqu'à concurrencer les spécialistes de la CECM pour l'octroi des postes de consultants auprès du ministère¹⁷.

UNE ADMINISTRATION COMPOSITE

Outre la multiplication des experts en pédagogie, la réforme scolaire suscite aussi l'établissement, au ministère et dans les commissions scolaires, d'une bureaucratie de cadres elle aussi issue du corps enseignant et qui s'en différencie à son tour en générant ses propres carrières, ses propres filières de renouvellement¹⁸ et son propre langage inspiré, cette fois, des sciences

administratives. Contrairement aux pédagogues, c'est en se dessaisissant des questions d'enseignement au profit de l'administration des structures que ces gestionnaires se distinguent de leurs anciens collègues. Pour garder malgré tout une prise sur l'activité en classe, ces gestionnaires tendent à voir d'un bon œil la délégation des topiques pédagogiques à des consultants certifiés en la matière, se contentant en toute légitimité de la sélection de ces experts : « si on pouvait établir qu'on avait procédé à un choix qui n'était pas capricieux »¹⁹, explique à rebours le responsable du MEQ Jean-Marie Joly, la tâche, par exemple, d'une direction générale du ministère était accomplie.

En vertu de cette division du travail entre deux groupes d'ex-enseignants, plusieurs experts didacticiens, conseillers pédagogiques ou consultants universitaires, trouvent ainsi à l'emploi du MEQ une large autonomie, tout en demeurant connectés au milieu universitaire des sciences de l'éducation²⁰. Le MEQ et les commissions scolaires se présenteraient donc, à terme, comme un lieu de convergence bien comprise entre administrateurs et pédagogues, ceux-ci déléguant volontiers à ceux-là la conception et l'implantation des programmes.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Un dernier organisme, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), illustre cette relative convergence qui caractérise le monde québécois de l'éducation après 1964. Créé en même temps que le MEQ, le Conseil joue un rôle consultatif auprès du ministère. En principe, il s'agit d'une instance autonome destinée en quelque sorte à un rôle de chien de garde et dont les sièges, pour cette raison, sont réservés à des acteurs dits « socio-économiques », c'est-à-dire des intervenants externes à l'administration du MEQ et issus de milieux variés, notamment des religieux, des enseignants, des étudiants, des syndicalistes, des personnalités politiques ou des hommes d'affaires.

Malgré l'apparence d'outsider conférée au CSE, il n'est pas sûr que l'apport de ces acteurs externes, aux mandats temporaires et aux profils divergents, pèse bien lourd par rapport aux orientations imprimées par son équipe d'employés permanents, qui atteindront le nombre d'une trentaine. Dans les faits, ce sont souvent ces employés qui assurent la rédaction des avis au ministère, qui coordonnent les diverses sous-commissions du Conseil et qui représentent de manière générale le principal élément de continuité dans l'institution entre 1964 et les années 2000. Or, il s'avère souvent que les fonctionnaires les plus proéminents du CSE proviennent ou entretiennent des liens étroits avec le MEQ et les cercles universitaires de didactique, ce qui fait du Conseil, à bien des égards du moins, une excroissance des convergences déjà existantes ailleurs. Par exemple, M. Jean Proulx, le rédacteur de

plusieurs des avis du Conseil entre 1987 et 1996, a passé sept ans dans les équipes de recherche-conseil du MEQ avant d'accéder au poste de secrétaire général du CSE. Jacques Bordage, rédacteur lui aussi de nombreux avis, est tout à la fois coordonnateur de la commission du CSE sur l'enseignement secondaire, consultant privé en éducation et conseiller pédagogique. On peut aussi relever que le Conseil se révèle dès les années 1970 un ardent défenseur des thèses en vogue en sciences de l'éducation. Habité d'une équipe permanente issue du MEQ et des sciences de l'éducation, le Conseil, dans bien des cas, reflète ainsi souvent la proximité de vues entre ces milieux²¹.

Pédagogues-experts, administrateurs, les structures qui les abritent : en fait, dans ces territoires éducatifs de l'après-1964, les acteurs, dont la place reste le plus difficile à cerner sont les enseignants. C'est, en bonne partie, que cette place varie d'un domaine disciplinaire à l'autre : c'est pourquoi l'étude de cas particuliers, comme celui de l'histoire, demeure indispensable. Avant d'y arriver, cependant, on consacrerait quelques lignes aux conceptions pédagogiques entretenues dans ces sciences de l'éducation dont les représentants semblent tenir une place importante. Ces précisions sont essentielles car elles permettraient de situer les réformes à venir : pour reprendre un mot du CSE en 1987, puisque, entre les divers acteurs, historiens, didacticiens ou enseignants, « chacun privilégie une façon de faire, c'est à dire une pédagogie » qui mène à des choix déterminés en matière de curriculum, il importe d'apprécier en quoi « chaque orientation conduira naturellement à l'infléchir... dans un sens donné »²².

LE SAVOIR À L'AUNE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION VERS 1970

À l'époque des premiers contacts entre les pionniers de la didactique et les éventuels responsables du MEQ²³, les « nouvelles » sciences de l'éducation offrent à l'action administrative des réformateurs des années 1960 une caution d'autant plus commode que leur évolution rapide justifie un changement pressé des programmes. Désireux de faire valoir leur expertise, ces spécialistes entendent détacher la pédagogie des liens qui l'accollent aux enseignants traditionnels, attachés à leur matière. D'où la récurrence de deux projets principaux : d'une part, un recentrage de l'acte pédagogique non pas sur la matière à enseigner mais sur la psychologie de l'élève ; d'autre part, la dislocation des contenus disciplinaires (histoire, mathématiques) et leur réagrégation autour de concepts psychopédagogiques, comme les « objectifs » ou les « compétences ». Un certain activisme sera déployé à cette fin par les didacticiens et psychopédagogues entrés à l'emploi du MEQ ou du CSE.

En premier lieu donc, ce projet d'une mise en orbite de l'enseignement autour des catégories de la psychologie implique de minimiser les particularités éducatives induites par la diversité des matières. En didactique des langues, par exemple, la place cardinale de la linguistique en tant que jalon principal tendra, après 1970, à s'estomper au profit, selon Nicole Gagnon, d'une pédagogie centrée « non plus sur la matière à enseigner, mais sur la personne [du] "s'éduquant" » qui, de sujet d'apprentissage, prend certains traits d'un objet de psychologie clinique. Un pédagogue du MEQ décrit lui aussi cet « abandon d'un enseignement axé sur la matière pour une pédagogie centrée sur l'enfant »²⁴ en rappelant que, dans les années 1970, « les débats se détournèrent d'autant de la question de ce qui mérite d'être appris » au profit de « la façon de faire apprendre, à partir d'une croyance forte dans le dynamisme propre de l'enfant »²⁵. Sur le plan purement doctrinal, cette révolution copernicienne des années 1970 doit alors affranchir la pédagogie neuve des entraves qui l'accolent aux enseignants dits traditionnels.

En second lieu, les contenus d'enseignement ainsi déroutés devraient en principe être ré-agrégés autour de nouveaux concepts pédagogiques, des « objectifs » liés au « développement intégral de l'individu »²⁶ et extrinsèques à l'étude d'une discipline en particulier. Une matière comme l'histoire ou la géométrie se présente dans ce cadre comme un vecteur ou un « moyen d'apprentissage » au service de ce développement. À l'échelle des acteurs, cette minorisation des savoirs disciplinaires permet concrètement aux responsables universitaires des sciences de l'éducation d'en minimiser l'importance relative dans leurs propres facultés, et aux conseillers pédagogiques sur le terrain d'encadrer les enseignants « quelle que soit la matière enseignée »²⁷.

Ces quelques lignes, qui ne rendent compte que de positions théoriques au sein des sciences de l'éducation, nous informent néanmoins de ce que l'on peut attendre d'un programme transformé selon les aspirations d'acteurs représentatifs de ces milieux. Évidemment cependant, il ne suffit pas, pour redéfinir l'enseignement, d'édicter une méthode : le véritable contrôle de la rédaction des programmes devra faire l'objet d'entreprises politiques dans le monde de l'éducation²⁸, dont le succès est parfois plus variable que leurs critiques les plus catastrophistes n'ont voulu le croire. Pour documenter la chose, on en saisira un exemple à travers l'évolution des programmes d'histoire du Québec et du Canada depuis 1963.

LES PROGRAMMES D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

TROIS DATES À RETENIR, OU DEUX ET DEMI

La présente section décrit l'évolution des programmes d'histoire du Québec et du Canada produits ou implantés par le MEQ depuis sa création. L'objectif est d'en analyser, par ordre chronologique, tant le contenu que le processus de production et le rôle des divers acteurs impliqués. Ces programmes, si on fait abstraction des mises à jour partielles, sont au nombre de trois. Le premier est le programme-cadre paru en 1967 et réformé en 1970, tandis que le second paraît en 1982. Le troisième, pour sa part, n'a en fait pas encore été officiellement adopté à titre de programme au moment d'écrire ces lignes ; il s'agit d'un document de travail rendu public par le ministère de l'Éducation en juin 2006 et dont on précisera la nature dans la section qui lui est consacrée.

1967 : UN PROGRAMME D'HISTORIENS

La création du MEQ en 1964 donne le coup d'envoi à une réécriture complète des programmes d'enseignement. Bien que le défunt département de l'Instruction publique ait livré son dernier programme d'histoire en 1963, le nouveau ministre n'en décide pas moins d'ordonner la rédaction d'un nouveau programme aussi dans cette matière ; la démarche semble en fait inévitable puisque la refonte globale des cours doit permettre d'adapter la maquette horaire du secondaire au cadre inédit des nouvelles polyvalentes. Bien qu'une poignée de « nouveaux didacticiens » experts s'impose assez vite dans certaines matières comme le français, il reste que le mouvement général des premières années de réforme s'écarte des visées des quelques conseillers pédagogiques en place. Alors que ceux-ci, au sein de la CECM ou du MEQ, pressent pour un décroisement des disciplines, les décideurs politiques, en accord avec le rapport Parent, décident au contraire d'organiser les polyvalentes autour du principe proprement disciplinaire des « blocs-matières ». On prévoit alors un cours d'« histoire du Canada » qui sera dispensé en secondaire IV²⁹.

Surtout, l'approche disciplinaire du ministère est reproduite dans le choix des rédacteurs de programmes. En 1965, le MEQ confie ainsi le poste d'« organisateur de l'enseignement de l'histoire » à Denis Vaugeois, dépositaire d'une formation d'historien, cofondateur du périodique historique *Boréal Express* et qui travaille alors à l'École normale Duplessis de Trois-Rivières après avoir enseigné au secondaire à Montréal. Il s'adjoint dès le départ des collaborateurs issus des mêmes milieux comme Micheline Dumont et

Bruno Deshaies, tous deux à la fois enseignants au secondaire et diplômés des départements d'histoire de respectivement l'Université Laval et l'Université de Montréal³⁰. Une fois constituée, l'équipe mène quelques consultations auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques avant de finalement dégager une quinzaine de thèmes constituant un curriculum divisé en deux périodes portant sur l'histoire du Canada avant et après 1760. Rapidement figolé pour les besoins de la cause, le programme paraît en 1967. Jugé quelque peu bâclé, le programme est critiqué par la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), créée en 1962, qui se plaint surtout de n'avoir pas été consultée³¹. Devant les critiques, le contenu du cours est simplifié en 1970 sous la férule de Bruno Deshaies, devenu entre-temps responsable des sciences de l'homme au MEQ. Le programme est alors refondu en neuf sous-thèmes chronologiquement répartis d'une manière très différente de l'origine, soit en part égales entre les périodes 1534-1760, 1760-1867 et 1867 à nos jours. D'abord présentée comme une soupape temporaire, cette rapide réécriture demeurera en fait le programme officiel d'histoire du Canada jusqu'au début des années 1980³².

Le programme de 1967-1970 est d'abord un programme d'historiens qui valorise l'autonomie disciplinaire de l'histoire savante. Se référant tant au rapport Parent qu'à des textes de *Cité libre*, le préambule de 1967, qui reste inchangé en 1970, insiste sur le caractère « scientifique » de l'histoire et précise que son intérêt pour la formation de la jeunesse réside d'abord dans son « culte de la vérité » qui « doit habituer l'élève à étayer ses affirmations sur des faits concrets, le mettant en garde contre des généralisations trop hâtives »³³. Il est alors clair pour ses rédacteurs que la pertinence de l'histoire tient dans sa logique disciplinaire intrinsèque : c'est pourquoi, par exemple, les confrontations d'idées qu'elle doit inspirer sont sises au sein même de l'historiographie, et c'est aussi pourquoi la tentation de l'encyclopédisme, dont on dit déjà qu'elle empêche l'histoire, doit en principe être contournée par une ouverture aux promesses de l'histoire sociale³⁴.

On le voit, les contours du programme épousent à ces égards certaines formes de l'historiographie savante ; stimulée par la réécriture du programme, la production de matériel didactique semble d'ailleurs elle aussi en bonne partie le fait d'historiens professionnels. Outre le « guide méthodologique » (baptisé *Document C*) élaboré par Vaugeois en 1966, les principaux ouvrages adressés aux enseignants sont le manuel *Histoire 1534-1968* de Vaugeois, Lacoursière et Provencher, l'*Initiation à la Nouvelle-France* de Marcel Trudel ou les volumes sur *La Nouvelle-France* et *L'Amérique du Nord britannique* auxquels participe notamment Robert Lahaise. Dans le programme lui-même, les références bibliographiques dites « indispensables »

comprennent, en tête de liste, des ouvrages savants comme *L'Histoire du Canada par les textes* des historiens Frégault, Trudel et Brunet, et même un bilan historiographique publié par Fernand Dumont et Yves Martin dans la revue savante *Recherches sociographiques*. Au fil de ses directives, le programme consacre aussi de l'espace à une digression proprement historiographique sur l'interprétation de la Conquête chez Jean Hamelin³⁵.

1982 : UN PROGRAMME D'ENSEIGNANTS

Par la parution d'un *Livre vert* en 1977 et d'un *Livre orange* en 1979, le MEQ annonce à la fin des années 1970 une nouvelle réécriture de l'ensemble des programmes d'enseignement. Il répond alors à deux demandes distinctes : celle des enseignants qui, par le biais de leurs associations, exigent des contenus disciplinaires plus substantiels, et celle d'un noyau de conseillers pédagogiques occupant maintenant la Direction générale du développement des programmes (DGDP) du MEQ, et qui proposent plutôt un recentrage des directives pédagogiques sur la personne de l'élève. La totalité des programmes du primaire et du secondaire sont ainsi réécrits entre 1978 et 1985 et leur application est rendue plus directive que ne l'avait été celle des « programmes-cadres » des années 1960³⁶. Plus important, les tâches de rédaction des programmes sont encore attribuées sur une base disciplinaire, les rôles clef étant confiés à des comités de production dont celui sur l'« histoire du Québec et du Canada », encore à l'attention des élèves de secondaire IV, est formé en 1978³⁷.

À première vue, on pourrait croire que les directives des conseillers pédagogiques de la DGDP balisent étroitement la démarche du comité. D'une part, les premières rencontres d'orientation sont tenues avec des conseillers pédagogiques ; la consultation des enseignants ne vient qu'en second lieu sous la forme d'entrevues dirigées, de sondages et de coups de sonde au congrès de la SPHQ. De plus, lorsqu'une première mouture du programme est déposée en 1980, elle est aussitôt soumise à la consultation des conseillers pédagogiques d'une douzaine de commissions scolaires. Enfin, c'est à une conseillère pédagogique à l'emploi du MEQ qu'est déléguée la rédaction finale du programme³⁸.

Malgré tout, en dépit de ce pouvoir d'initiative et d'encadrement, il reste que les pédagogues de la DGDP n'ont pas de prise sur l'attribution des positions les plus importantes, soit les sièges du comité de rédaction lui-même. Outre la vigilance de la SPHQ³⁹, la raison en est interne à la régie du MEQ : contrairement aux années 1960 où les travaux de rédaction étaient menés sous l'égide directe de la direction générale responsable, la fragmentation

bureaucratique survenue entre 1964 et 1978 fait que les rédacteurs de programmes ne sont plus, cette fois, du ressort immédiat de la direction générale mais relèvent plutôt d'une division intermédiaire des sciences humaines, qui fait tampon entre la DGDP et le comité et qui continue de distribuer les sièges selon une logique disciplinaire. Cette division, d'ailleurs dirigée par Bruno Deshaies jusqu'en 1977, perpétue encore une vision disciplinaire de l'histoire en nommant au comité de rédaction trois enseignants en histoire au secondaire et l'historien Jean-Paul Bernard du département d'histoire de l'UQAM ; il existe également un comité consultatif dominé lui aussi par des enseignants issus de commissions scolaires ou d'associations professionnelles, et des historiens comme René Durocher, de l'Université de Montréal, et Micheline Dumont, devenue professeure au département de sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Enfin, profitant de sa liberté de mener des consultations *ad hoc* avec des spécialistes, le comité de production choisit de rencontrer autant des pédagogues des facultés des sciences de l'éducation de l'UQAH et de l'Université Laval que des historiens supplémentaires comme Jacques Rouillard et Ronald Rudin. Publié en 1982, le nouveau programme est implanté entre 1983 et 1985 dans la majorité des commissions scolaires où il semble beaucoup mieux accueilli que le précédent⁴⁰.

Le programme de 1982 est intéressant car il donne corps aux préoccupations éducatives des enseignants de terrain tout en respectant l'intégrité de la discipline historique⁴¹. Sa trame, divisée en trois périodes chronologiques et en sept sous-thèmes qui reproduisent à peu près les choix de 1970, comporte déjà le concept d'items dits « transversaux ». À l'époque, cependant, le concept désigne des dimensions internes de l'historiographie qui sont en fait des occasions de synthèse thématique pour des questions du genre : « en quoi les motifs économiques déterminent-ils l'occupation du territoire en Nouvelle-France ? » ou « quels sont les impacts sociaux de l'industrialisation ? », les « habiletés-synthèses » restant intrinsèquement ancrées dans leur objet : « synthétiser » ne signifie jamais la réalisation abstraite d'une synthèse quelconque, mais toujours la capacité de synthétiser, disons, la Conquête⁴².

Le programme n'en connaît pas moins la notion pédagogique d'« habileté » au sens d'une performance considérée pour elle-même. Cependant, il ne la détache jamais vraiment des conditions intrinsèques de la pratique de l'histoire. D'une part, les aptitudes à situer un fait dans un espace-temps ou à préciser des chaînes causales n'ont jamais pour but d'établir un rapport immédiat au temps présent, la relation au présent se limitant au développement d'« une aptitude à s'interroger » sur la société sans résolution plus précise⁴³. D'autre part, les habiletés en question ne se substituent jamais à l'apprentissage du contenu historique lui-même qui demeure la finalité du

cours. Les « habiletés », auxquelles on peut ajouter le repérage d'informations, sont plutôt considérées comme des préalables et ne font pas l'objet d'évaluation pour elles-mêmes ; sans les exclure, on choisit de ne les considérer que dans l'intelligence de leur objet. Il est à noter que cette particularité du programme découle du choix explicite des rédacteurs qui minimisent sciemment le poids des suggestions des conseillers pédagogiques de la DGDP : alors que ces conseillers promeuvent l'introduction d'« aptitudes intellectuelles et sociales » dans la liste des objectifs, les rédacteurs choisissent ouvertement de ne pas évaluer ces compétences « faisant appel à un processus d'intériorisation » et jugées « trop complexes et difficiles à évaluer objectivement »⁴⁴. Écartés par les rédacteurs, les « savoir-faire » et les « savoir-être » promus par les pédagogues de la DGDP restent donc au second plan et le programme demeure en cela fidèle au mot qu'avait tenu Deshaies, à ce même sujet, en 1970 : « De toute façon, ce qu'il importe d'enseigner, c'est l'histoire »⁴⁵.

LES ANNÉES 2000 : UN PROGRAMME DE PÉDAGOGUES

Bien accueilli, le programme de 1982 passe une bonne dizaine d'années sans attirer l'attention. En 1988, 90 % des enseignants s'en déclarent satisfaits et, en 1992, la direction du développement de l'évaluation du MEQ juge adéquats les résultats des élèves. En 1993, encore, la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ, la nouvelle appellation de la DGDP) publie encore un document en continuité explicite avec le programme existant⁴⁶.

N'empêche : au début des années 1990⁴⁷, on voit des pédagogues du MEQ et du CSE presser de nouveau en faveur d'un renouvellement des programmes qui, inspiré des termes de la recherche psychopédagogique des années 1980, mettrait l'accent sur le concept d'habiletés « génériques » et « métacognitives » destinées à transcender les matières pour les unifier sur de nouvelles bases. En 1993, des travaux menés au sein du MEQ ont déjà mené « à l'énoncé d'un cadre de référence sur la formation fondamentale au primaire et au secondaire »⁴⁸. Adressés aux administrateurs et aux décideurs politiques, ces textes promettent, en « raccord[ant] mieux les responsabilités d'État et les contributions d'experts universitaires », une uniformisation des objectifs d'enseignement autour d'« habiletés génériques » qui, outre sa plus-value pédagogique présumée, permettrait d'affermir la prise administrative sur l'enseignement⁴⁹.

Mais une réforme d'envergure requiert plus que des documents de travail dont le contenu, on le sait, n'est d'ailleurs pas si neuf. Pour renverser la vapeur des précédentes réécritures peu conformes jusque là aux vœux des conseillers pédagogiques en place, il faudrait le soutien de décisions politiques qui témoigneraient de nouvelles positions d'influence pour les psychopédagogues.

C'est précisément ce qui arrive en 1994, lorsque la ministre de l'Éducation Lucienne Robillard, sur fond d'une opinion publique préoccupée par le décrochage et l'état de la langue, forme un comité, présidé par le recteur de l'UQAM Claude Corbo, à qui n'est confié rien de moins que le mandat de « redéfinir les finalités de l'école ». La mise sur pied de ce comité témoigne alors de l'impulsion donnée par les acteurs en charge du projet. D'une part, le groupe se compose de trois conseillers pédagogiques pour un seul enseignant et trois invités « socio-économiques », c'est-à-dire des acteurs externes comme Corbo. D'autre part, conviés à un changement global et alimentés par les documents de travail du MEQ, ces participants sont amenés d'emblée à entériner l'idée de « ne pas traiter pour elles-mêmes des matières » mais des « capacités que les disciplines peuvent développer chez les élèves »⁵⁰ ; pour mieux identifier ces « rôles essentiels » à inculquer aux futurs citoyens, on propose de ré-agréger les disciplines en « domaines », l'histoire et la géographie se voyant rattachées aux domaines de l'« univers social » et de l'« éducation sociale et civique »⁵¹.

Au rapport Corbo, qui confère au MEQ une nouvelle ligne directrice, succèdent deux autres consultations tenues après l'élection du Parti québécois en septembre 1994. Par leurs contrastes, ces consultations témoignent d'attitudes divergentes face au rapport Corbo, ainsi que des ancrages socioprofessionnels de ces divergences. D'une part, à la requête de groupes comme la Société Saint-Jean-Baptiste, le nouveau ministre Jean Garon lance le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, présidé par Jacques Lacoursière et comptant une forte majorité d'enseignants et d'historiens professionnels⁵² ; typiquement, outre quelques remarques sur le temps d'enseignement et la formation des maîtres, les discussions tenues par ce groupe s'attardent essentiellement au contenu des programmes (notamment aux rapports entre histoire nationale et histoire civique). Parallèlement, le gouvernement péquiste lance des États généraux sur l'éducation ; cette fois, des intervenants à vocation psychopédagogique qui avaient boudé le comité Lacoursière, comme le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, plaident en faveur d'objectifs de formation libérés des contraintes disciplinaires, des propositions qui réfèrent souvent au rapport Corbo. Ces recommandations sont reprises en 1997, sous le nom de « compétences transversales », dans le rapport du groupe de travail sur la réforme des programmes, un comité ministériel dont le président, M. Paul Inchauspé a déjà siégé tant au CSE qu'au comité Corbo. En 1997-1998, c'est sur ces bases qu'est officiellement lancée une vaste réforme de l'enseignement⁵³. Dans cette veine, les cours d'histoire sont destinés à être rebaptisés « Histoire et éducation à la citoyenneté » ; des cours portant spécifiquement sur l'histoire québécoise et canadienne devront être désormais

dispensés en secondaire III et IV⁵⁴ et la réécriture du programme pour ces deux années s'étend de 2004 à 2006.

Les principaux animateurs de la refonte complète des programmes sur ces nouvelles bases appartiennent au groupe, identifié plus tôt, des didacticiens attachés au CSE et à certaines instances du MEQ. En témoignage, par exemple, le cas de Robert Bisaillon qui devient à cette époque une figure emblématique de la réforme : président du CSE de 1989 à 1995, M. Bisaillon est nommé, en 1995, président des états généraux de l'éducation avant d'occuper au MEQ rien de moins que le poste de sous-ministre adjoint responsable de la réforme de 1997 à 2004⁵⁵. Par ailleurs, en 2001, les représentants de la DFGJ véhiculent eux aussi l'esprit de la réforme en indiquant que « les savoirs essentiels [transversaux] remplaceront dorénavant le contenu disciplinaire »⁵⁶ comme clefs des programmes et que la pertinence de chaque discipline devra résider dans sa « contribution » à ces objectifs ; cette position est en parfaite continuité avec le discours du CSE qui, déjà en 1993, proposait de « voir chaque discipline pour sa contribution à une tâche collective et non comme un objet d'appropriation en soi »⁵⁷. Les opinions des pédagogues du CSE et du ministère convergent notamment au sujet de la signification de ce reclassement des savoirs : à l'automne 1999, au moment même où la pédagogue Luce Brossard du MEQ plaide dans la revue ministérielle *Vie pédagogique* que « pour travailler par compétences, il faut alléger les connaissances scolaires »⁵⁸, un avis du CSE rédigé par Arthur Marsolais, tout à la fois coordonnateur au CSE et « chercheur en éducation » et lui aussi un proche de *Vie pédagogique*, décrit la réorganisation par compétences comme un « champ neuf » pour la pédagogie de demain. Ces deux pédagogues, M. Marsolais et Mme Brossard de *Vie pédagogique*, figuraient d'ailleurs sur une liste d'intervenants consultés par le comité Inschauspé et essentiellement limitée à des représentants du MEQ, du CSE ou de leur entourage immédiat⁵⁹.

Plus important encore, la DFGJ s'assure pour la première fois d'une prise directe sur les rédaction des programmes. Cette fois, en effet, le processus de rédaction est conçu comme un tout unifié placé sous la supervision de la Commission des programmes d'études, une cellule centralisée créée pour l'occasion et qui consulte ses propres experts. La place des enseignants et des historiens professionnels dans la rédaction des programmes d'histoire est bien moindre qu'auparavant. D'une part, les rédacteurs du programme semblent être majoritairement des fonctionnaires issus de la DFGJ, ou des consultants en psychopédagogie⁶⁰. D'autre part, contrairement à 1978, la SPHQ ne se voit pas offrir de siège ; en 2004, l'association professionnelle se sent assez tenue à l'écart pour dénoncer en termes vifs ce qu'elle considère comme l'unilatéralisme et le manque de transparence du fonctionnaire de carrière,

issu de la défunte DGDP, qui occupe l'ancien poste de Bruno Deshaies⁶¹. En troisième lieu, alors que le programme d'histoire de 1982 avait été présenté à fins de consultation à plus de trois cents enseignants avant d'être adopté, la consultation relative aux nouveaux programmes d'histoire du Québec ne met plus à contribution, entre 2004 et 2006, qu'un comité d'une quinzaine d'enseignants⁶². En dernier lieu, c'est maintenant aux pédagogues du MEQ que revient le dernier mot en matière de programmes : dès 2001, la Commission des programmes d'études avait pu exercer ses prérogatives en rejetant par deux fois un programme d'histoire de niveau primaire en exigeant d'en élarger les contenus disciplinaires pour laisser place aux « liens avec le présent » et à l'éducation à la citoyenneté⁶³.

Au moment d'écrire ces lignes, les versions préliminaires du futur programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de secondaire III et IV, dont l'implantation est prévue pour 2007, témoignent éloquentement des priorités nouvelles de ces acteurs dorénavant en charge des opérations.

HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

La nature du document analysé dans les pages qui suivent mérite certaines précisions : il s'agit, on l'a dit, d'un document de travail non encore officiellement adopté comme programme par le ministère de l'Éducation. Le document, cependant, n'en a pas moins été présenté par ses rédacteurs, en juin 2006, comme le produit final d'ultimes corrections visant à faciliter son implantation et c'est donc avec une certaine assurance qu'on choisit de l'aborder ici⁶⁴.

Le document de travail exprime de manière particulièrement claire la distinction entre les contenus disciplinaires et les compétences transversales, devenues les véritables objectifs d'apprentissage. Le document précise ainsi que les cours d'histoire « servent d'ancrage au développement des compétences » et font office d'« occasion » pour l'élève d'apprendre certains concepts plus généraux, ainsi que de « s'intéresser aux réalités sociales du présent » pour « réaliser ainsi l'importance d'assumer ses responsabilités » de citoyen⁶⁵. En fait, une opposition explicite entre concepts transversaux et contenu disciplinaire traverse les pages du programme provisoire : les explications aux usagers rappellent lourdement que le but de l'enseignement demeure l'apprentissage de « concepts » (comme le « concept » de démocratie) au service desquels les éléments factuels « utilisés en situation d'apprentissage » font office de « repères » dont on est ultérieurement appelé à se défaire (pour « décontextualiser les concepts étudiés »), « l'exploitation en classe des repères » ne devant pas faire oublier que ces derniers « ne constituent pas en eux-mêmes des sujets d'étude... spécifiques »⁶⁶.

Cette distinction entre contenus et objectifs est d'autant plus structurante que les objectifs découlent souvent d'impératifs externes à la discipline historique, rendant évidente la rupture avec celle-ci à trois égards. D'une part, plusieurs objectifs relèvent du domaine de compétence le plus éloigné de l'histoire, soit l'éducation à la citoyenneté, et le programme entretient l'idée directrice que les contenus étudiés « sollicitent l'engagement de chacun comme citoyen » de manière assez univoque : il semble évident, par exemple, que le récit historique doit mener l'élève à intégrer les « valeurs qui caractérisent une société démocratique » et à « considérer l'apport d'institutions publiques »⁶⁷ ; en secondaire IV, l'histoire des idées politiques a pour vocation de culminer lorsque l'élève réalise qu'il a « un rôle à jouer pour préserver les richesses d'ordre culturel menacées par la tendance mondiale à la standardisation »⁶⁸. En second lieu, cette fonction d'édification implique obligatoirement de l'élève qu'il « se réfère au présent » lorsqu'il envisage l'histoire. En secondaire III, chaque ère chronologique a pour amorce « une réalité sociale du présent » que l'histoire se devra d'éclairer : la période 1760-1850 a ainsi pour fonction interprétative d'amener les élèves « à se poser des questions au sujet de la vie démocratique aujourd'hui au Québec » d'une manière qui « les amène à prendre conscience que la démocratie leur confère aujourd'hui des droits mais aussi des responsabilités »⁶⁹. En troisième lieu, ces exigences d'une pertinence immédiate des concepts contraignent à un certain évolutionnisme (pour que les objets du passé préfigurent directement le présent) et à présumer de l'intemporalité des concepts utilisés : c'est ainsi que l'élève devra apprendre la linéarité d'un « continuum historique » où les valeurs démocratiques « se sont actualisées dans les droits du citoyen », où le concept de « développement économique » s'applique de manière continue du paléolithique à aujourd'hui, et où le concept de culture depuis la Nouvelle-France est abordé sous l'angle du « patrimoine » en se demandant « quelle gestion en faire »⁷⁰.

Si des changements internes au MEQ confèrent bien à quelques pédagogues, surtout après 1993, une prise grandissante sur la rédaction des programmes, il est également vrai que cet ascendant pourrait n'assurer, à lui seul, qu'une faible emprise sur la pratique enseignante au quotidien. Concomitante cependant à la réforme des programmes, et mue par les mêmes acteurs, une autre réforme d'inspiration psychopédagogique, celle de la formation des enseignants, se déploie après 1990 ; en fait, dès les années 1960 et 1970, les injonctions à une réforme radicale de la formation des maîtres ont été indissociablement liées aux pressions pour la réorientation des curriculums. C'est pourquoi, afin d'envisager la portée réelle des changements identifiés ici, il sera important dans les prochaines pages de montrer l'imbrication de

ces réformes concomitantes pour en apprécier le poids sur la situation de l'enseignement de l'histoire au secondaire.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

LA FORMATION DES MAÎTRES APRÈS 1966

De 1966 à 1974, le régime de formation des maîtres est le fait d'une politique, inspirée du rapport Parent, qui privilégie explicitement la maîtrise des savoirs disciplinaires (histoire, mathématiques, etc.) par les enseignants. Lors de leurs délibérations, les membres de la commission Parent jugent en effet que la principale lacune dans la formation des professeurs est le manque de formation spécialisée dans la discipline qu'ils enseignent. Pour cette raison, la création, dès 1965, de facultés universitaires en éducation n'a pas du tout pour objectif une éventuelle subordination des contenus disciplinaires aux savoirs pédagogiques : au contraire, les règles édictées par le MEQ en 1966 exigent de l'apprenti enseignant⁷¹ qu'il consacre 64 % de ses crédits universitaires à l'apprentissage de sa discipline contre seulement 36 % en didactique et en psychopédagogie, incluant les stages. Cette prédilection pour le savoir disciplinaire ouvre la porte aux détenteurs de baccalauréat, maîtrise ou doctorat dans une discipline donnée comme l'histoire, à des postes d'enseignants au secondaire après l'obtention d'un certificat d'un an en pédagogie⁷².

Dans cette optique favorable aux autonomies disciplinaires, les programmes d'enseignement se montrent peu prescriptifs en matière de pédagogie. En 1967, les rédacteurs du groupe de Denis Vaugeois laissent ouvertement à l'enseignant « une très grande liberté pédagogique quant aux procédés ou méthodes d'apprentissage », conditionnelle uniquement au respect des « contraintes inévitables de la science historique »⁷³. Si, dans les années 1970, des représentants du MEQ favorables à l'autonomie disciplinaire peuvent sans contradiction promouvoir des préceptes de « pédagogie active » distillés en sciences de l'éducation (en 1977, c'est Bruno Deshaies qui lance l'initiative d'un vaste congrès sur la question pour les enseignants d'histoire), c'est qu'ils le font toujours à titre suggestif et complémentaire. En 1982, les auteurs du programme d'histoire refusent à leur tour de trancher entre les diverses « philosophies d'enseignement » pour plutôt « suggérer... des orientations générales et des procédés... dont peut s'inspirer l'enseignant pour formuler ses propres objectifs »⁷⁴. En fait, pour ces acteurs, l'essentiel n'est pas là. De même que pour plusieurs des enseignants qui écrivent au *Bulletin de la SPHQ* dans les années 1980, les changements dignes de mention portent plutôt sur l'adaptation du contenu disciplinaire aux normes historiennes, en

troquant par exemple l'« histoire-chronique » pour l'« histoire explicative » ou en initiant l'élève à l'historiographie⁷⁵.

Dans les cercles des sciences de l'éducation des années 1990, cette latitude laissée aux enseignants sera rétrospectivement interprétée comme un laxisme dont la rectification exige le recentrage des programmes autour du fait psychopédagogique. En 1999, le CSE presse le MEQ de « tirer au clair » les « polémiques » en matière de didactique pour uniformiser la pédagogie sur la base des approches « constructiviste » et « métacognitive » associées à l'idée des compétences transversales⁷⁶. C'est dans cet esprit que la réforme des programmes d'après 1998 est la première à se voir attribuer le rôle de « nécessiter un réajustement constant des pratiques [des] enseignantes et enseignants »⁷⁷. L'impatience palpable, à cet égard, de pédagogues du CSE et du MEQ derrière ces injonctions reflète alors les griefs exprimés par plusieurs conseillers pédagogiques depuis 1980.

LE « PROBLÈME » PÉDAGOGIQUE LES ANNÉES 1980 ET 1990

Des documents témoignent de ce que, dans les décennies suivant le rapport Parent (et sans doute encore aujourd'hui), les enseignants en histoire sont majoritairement titulaires d'une formation disciplinaire d'historien. En 1988, un sondage du MEQ indique que 72 % des enseignants en histoire du Québec et du Canada ont un diplôme universitaire en histoire, dont de 10 à 25 % un diplôme de cycle supérieur⁷⁸. Dix ans plus tard, en 1998, une étude limitée aux professeurs anglophones d'histoire rapporte que 63 % d'entre eux détiennent une formation en histoire, dont 15 % une maîtrise ou un doctorat. Dans les deux cas, un profil fréquent, quoiqu'en relative décroissance, demeure celui du diplômé de l'École normale qui a ajouté une majeure ou un baccalauréat à sa formation de base en pédagogie⁷⁹.

Par contraste, en 1988, 58 % des conseillers pédagogiques qui sont attirés à l'histoire n'ont, eux, aucune formation dans la discipline. Le malaise de ces conseillers, qui s'identifient presque unanimement aux orientations de la DGDP, est alors bien réel. Employés d'écoles ou de commissions scolaires, ils éprouvent du mal à s'imposer alors même que les directives pédagogiques de cette direction restent facultatives, et c'est parmi ce groupe que l'on émet, par sondages interposés, des plaintes à l'endroit d'un « contenu trop consistant, dense au point où il est difficile d'introduire des activités »⁸⁰. Leur mission d'« informer et sensibiliser les professeurs », mal défendue par le MEQ, se heurte aux résistances enseignantes : dans le *Bulletin de la SPHQ*, par exemple, un enseignant qui refuse d'être « réformé » traite, en 1983, les conseillers pédagogiques de « missi-dominici-bidon », tandis que

Micheline Dumont raille ouvertement un conseiller et son « approche méthodologique » « où l'élève doit choisir lui-même ce qui lui convient d'étudier parce que tout est historique »⁸¹.

Les observateurs proches des sciences de l'éducation ne s'y trompent pas. Après 1990, plusieurs présentent les enseignants comme le principal « lieu de résistance » aux entreprises de la pédagogie ; certains vont jusqu'à faire de cette critique l'occasion d'une réinterprétation des réformes passées auxquelles sont attribuées, rétrospectivement, des visées essentiellement psychopédagogiques qui seraient malencontreusement tombées à l'eau en raison de cette résistance. Des propos de ce type au sujet de l'enseignement de l'histoire trouvent même une petite place dans l'historiographie : en 2003, un mémoire de maîtrise rédigé sous la direction de Robert Martineau présente ainsi les réécritures de 1967 et 1982 comme des réformes psychopédagogiques « avortées » par l'incompréhension des enseignants, un échec attribuable à une « spécialisation disciplinaire » qui « contribu[e] à mettre les enseignants en porte-à-faux de la réforme scolaire »⁸². Cette veine interprétative, qui néglige le fait que la latitude accordée aux enseignants en 1967 et 1982 est, comme on l'a vu, un choix conscient et non une omission induite, reproduit le discours qui prévaut au MEQ au début des années 2000⁸³ ; son principal effet est de minimiser le caractère radical de la rupture opérée après 1998 au détriment de l'autonomie disciplinaire des enseignants. Cette révision du passé véhicule, en fait, une nouvelle vision du rôle de l'enseignant à l'égard des savoirs, le mémoire cité plus haut présentant l'enseignant modèle comme le « porteur » « fidèle » des directives ministérielles⁸⁴ au moment même où des documents du MEQ font de l'enseignant un « médiateur » « dans la transposition didactique qu'il fait du programme »⁸⁵. Plus qu'un simple discours, cette perspective, à l'époque où sont produits ces textes, s'est en fait déjà actualisée dans un renouveau de la formation des maîtres dès le début des années 1990.

1994 : UNE RÉFORME ATTENDUE

Ce que suggèrent les propos évoqués plus haut, c'est que la portion congrue réservée aux propositions psychopédagogiques en 1967 et en 1982 n'indispose pas seulement les conseillers pédagogiques sur le terrain, mais aussi des chercheurs liés aux sciences de l'éducation. De fait, les facultés des sciences de l'éducation, insatisfaites, sur les plans financier et administratif, de n'offrir que le tiers des crédits nécessaires à la formation des maîtres, se déclarent prêtes, dès les années 1980, à remettre en cause les règles existantes. Une offensive formelle est menée en 1989 par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval qui, dans un rapport, dénonce « la trop grande

spécialisation [disciplinaire] des programmes de premier cycle », attribuable à une « culture universitaire » néfaste et qui provoque une « situation préjudiciable aux objectifs poursuivis par notre Faculté » dans la mesure où elle contrecarre « la définition d'un champ commun » en pédagogie⁸⁶.

Le début des années 1990 est un moment propice pour convaincre le MEQ de réviser la formation des maîtres. D'une part, on y baigne dans le même climat politique qui favorisera la réforme des programmes. D'autre part, le profil démographique du personnel enseignant presse la main aux facultés des sciences de l'éducation, dans la mesure où un flot imminent de retraites s'apprête à provoquer un renouvellement rapide des effectifs au primaire et au secondaire : comme l'indiquera rétrospectivement Claude Lessard, à l'époque doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, « si nous ne changions pas les programmes [de formation des maîtres] dans un court laps de temps, affirmait-on, les jeux auraient été faits pour les vingt-cinq prochaines années »⁸⁷. Enfin, les facultés ont le ferme soutien du CSE. À partir de 1991, après des rondes de consultations, dont les plus importantes regroupent majoritairement des conseillers pédagogiques et des administrateurs scolaires, le CSE prêche à répétition une réduction de la spécialisation disciplinaire des enseignants, qualifiée de « latitude institutionnelle obscure » dont on juge qu'elle « rend plus difficile la poursuite d'objectifs transdisciplinaires »⁸⁸ (dont l'inscription aux programmes n'est pourtant pas encore une politique officielle). Une dernière critique, d'ailleurs, qui témoigne bien de l'imbrication de la question des programmes à celle d'une transformation plus générale de la pratique enseignante.

Les discussions lancées par les facultés et le CSE mènent à une série d'échanges réunissant le MEQ, les syndicats d'enseignants et les commissions scolaires. Ces pourparlers débouchent, en 1994, sur une importante réforme de la formation des maîtres menée par le ministre libéral Jacques Chagnon. Cette réforme renverse de bout en bout les termes de la politique de 1966 : contemporaine du dépôt du rapport Corbo, elle rend l'embauche des futurs professeurs du secondaire conditionnelle à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement de quatre ans, entièrement contrôlé par les facultés des sciences de l'éducation. Ce baccalauréat d'environ 120 crédits, obligatoire, en principe, même pour les candidats déjà pourvus d'une formation préalable en histoire ou dans une autre discipline, s'articule essentiellement autour de cours de didactique et de psychopédagogie. Les savoirs disciplinaires, eux, deviennent fortement minoritaires et il devient souvent impossible pour les futurs maîtres de choisir l'histoire comme spécialité unique. Dans le meilleur des cas, comme à l'Université de Montréal, les cours d'histoire ne comptent

plus, à l'été 2006, que pour un maximum de 35 % des crédits alloués à la formation des enseignants en histoire, dont plus des deux tiers sont consacrés à des cours d'introduction⁸⁹.

La réforme de 1994 a beaucoup à voir avec les positions des acteurs impliqués sur la réforme des programmes alors en gestation. D'une part, sa première conséquence attendue est la formation, à moyen et long terme, d'une génération d'enseignants enfin ouverts à un recentrage de leurs activités professionnelles autour de ce que le CSE appelle « les compétences de base » appelées à unifier la profession enseignante⁹⁰. D'autre part, les facultés des sciences de l'éducation, elles, y trouvent tout particulièrement leur compte et le doyen Claude Lessard verra dans la réforme de 1994 « une nouvelle naissance des facultés »⁹¹ : outre qu'elles voient exploser leurs effectifs de premier cycle et s'intensifier leurs liens d'influence avec les décideurs du MEQ, les facultés profitent d'une croissance de la demande de formation continue, particulièrement vive après 1998 lorsque la réforme des programmes envoie au recyclage de nombreux enseignants, dévalue les perfectionnements disciplinaires et confère un nouveau leadership aux conseillers pédagogiques et autres « formateurs »⁹². Enfin, c'est précisément en se conjuguant que la « remise en question de la notion même de spécialistes »⁹³ et l'ancrage des programmes dans les compétences transversales peuvent faire miroiter aux gestionnaires du MEQ et des commissions scolaires la promesse, alléchante d'un point de vue administratif, d'enseignants dorénavant plus interchangeables dans des programmes aux lignes directrices plus fluides⁹⁴.

CONCLUSION

Le présent article avait pour objet l'évolution des programmes d'histoire du Québec en abordant d'un seul bloc la transformation de leur contenu et la mécanique de leurs réécritures successives, le tout en portant une attention toute particulière à l'intervention des acteurs impliqués. Après avoir précisé la situation de ces divers acteurs dans les territoires de l'éducation tels qu'ils s'instituent après 1963, on a ainsi établi comment les programmes de 1967 et 1982 demeurent le fait d'enseignants et d'historiens tandis que les réformes mises en œuvre après 1998 sont surtout l'œuvre de pédagogues pour qui le contrôle des programmes représente un enjeu professionnel important. On a aussi indiqué que cette dernière réécriture est étroitement solidaire de la réforme de la formation des maîtres de 1994, un lien étroit unissant la rédaction des programmes à une lutte plus générale pour la définition des pratiques d'enseignement au sens large.

En plus de documenter utilement les principaux ressorts de la transformation des programmes d'histoire nationale depuis quarante ans, cette analyse, en s'attardant à l'action d'acteurs différenciés au sein ou dans l'entourage de l'État, suggère aussi quelques jalons et pistes de réflexion pour une appréhension fine des divergences qui animent le domaine étatique, trop souvent présenté par défaut comme un bloc relativement anonyme ou monolithique. Ces remarques devraient certainement trouver leur place dans une histoire plus vaste de l'exercice du pouvoir et de l'expertise dans les grandes organisations publiques québécoises à partir de la seconde moitié du xx^e siècle.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. George S. Tomkins, *A Common Countenance. Stability and Change in the Canadian Curriculum*, Scarborough, Prentice-Hall, 1987, 497 p. Pour une analyse centrée sur les acteurs à l'époque qui nous intéresse, voir tout particulièrement les p. 357-374 et 423-436.
2. Voir par exemple les textes de Michael Apple, Linda K. Christian-Smith et Dida-cus Jules dans Michael Apple et Linda K. Christian-Smith (dir.), *The Politics of the Textbook*, New York / Londres, Routledge, 1991, p. 1-21 et 259-288.
3. Jocelyn Létourneau, « "Nous autres les Québécois". La voix des manuels d'histoire », *Internationale Schulbuchforschung*, 18, 1996, p. 271. Apple et Christian-Smith se sont déjà posés en faux contre ce genre d'imputation éthérée en rappelant à juste titre que « it is not a "society" that has created such texts », mais que les programmes comme les manuels « are conceived, designed, and authored by real people with interests », *op. cit.*, p. 2-4.
4. Parmi les études issues des sciences de l'éducation, voir Clermont Gauthier, Claude Belzile et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*, Québec, Université Laval, 1993, 364 p., et Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, PUL, 2002, 225 p. Pour la littérature tirée de la sociologie québécoise, souvent plus critique et polémique, voir Nicole Gagnon et Jean Gould, *Un dérapage didactique*, Montréal, Stanké, 2001, 206 p., et Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota Bene, 1999, 294 p.
5. À l'exception notable du texte de Jean-François Cardin qui se limite toutefois à envisager le rôle des historiens universitaires ; « Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, 2006, p. 53-74.
6. De manière générale, les anciens éléments du département d'Instruction publique sont progressivement marginalisés. MEQ, DGES, *Idées directrices*, Québec, MEQ, 1967, p. 3 ; Paul-André Linteau *et al.*, *Histoire du Québec contemporain*, tome II, *Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, p. 660-661 ; Nicole Gagnon et Jean

Gould, *op. cit.*, p. 37-39 ; Claude Lessard et Maurice Tardif, *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*, Montréal, PUM, 1996, p. 122.

7. Entrevue menée en 1995 et citée par Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 41, voir p. 62-63 et 70-73. Officiellement, toutefois, l'approbation des programmes demeure sujette à l'approbation, outre du ministre, des conseils confessionnels associés au Conseil supérieur de l'éducation. Voir Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, p. 265-266.

8. Le poids de la CECM est tel que le sociologue Guy Rocher laisse entendre, en 1966, qu'elle « forme un second ministère de l'Éducation », *ibid.*, p. 265-271.

9. Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 16-19 et 67-67 ; Nicole Gagnon, « Le pédagogue, la grammaire et le petit rat blanc », Gilles Gagné (dir.), *op. cit.*, p. 207.

10. Robert Gagnon, *op. cit.*, p. 266-269 et 296.

11. *Ibid.* ; Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 50-51 ; MEQ, *Questionnaire aux conseillères et aux conseillers pédagogiques*, Québec, MEQ, 1988, p. 5-9 et annexe ; Jean Breton, « À la croisée des 2 programmes d'histoire de 4^e secondaire », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, no. 3, 1983, p. 35.

12. Passé à l'UQAM en 2000, il y devient à la fois professeur spécialisé en didactique au département d'histoire et directeur adjoint au baccalauréat en enseignement secondaire. Voir aussi Claude Lessard et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 140 ; Paulette Vigeant-Galley, « S'initier à l'historiographie », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, no. 3, 1983, p. 41 ; Robert Gagnon, *op. cit.*, p. 335.

13. Les facultés de l'Université de Montréal et de l'Université Laval sont créées toutes deux en 1965.

14. Voir Thérèse Hamel, *Le déracinement des écoles normales*, Québec, IQRC, 1991, 231 p. ; Gaëtan Daoust, « L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il ? » et Jean Gould, « La formation des maîtres du secondaire », Gilles Gagné (dir.), *op. cit.*, p. 115 et 125-126 ; Daniel Moreau, *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1960-1970*, mémoire de maîtrise (histoire), UQAM, 2003, p. 23 ; Paul-André Linteau *et al.*, *op. cit.*, p. 667-668 ; Claude Lessard et Marcienne Lévesque, « La réforme des maîtres au Québec », Maurice Tardif *et al.* (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, 1998, p. 107-109.

15. *Ibid.*, p. 109-112 ; Claude Lessard et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 107-109 et 156 ; George Tomkins, *op. cit.*, p. 420-423.

16. Claude Lessard et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 154. Sur la clôture du champ scientifique en sciences de l'éducation au Québec, voir Marcel Fournier, Yves Gingras et Creutzer Mathurin, « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, no. 74, 1988, p. 47-54.

17. Nicole Gagnon, *op. cit.*, p. 207 ; Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 16, 51-53, 57, 106-107 et III.

18. Dans les années 1990, bon nombre de directeurs d'écoles ne sont plus d'anciens professeurs.

19. Entrevue menée et citée par Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 60.
20. En témoigne le parcours de Monique Brunelle, pédagogue et responsable de l'évaluation des sciences humaines au MEQ jusqu'au milieu des années 1990 et qui termine ensuite sa carrière dans des facultés de pédagogie ; MEQ, Direction du développement de l'évaluation (DDE), *Résultats des élèves à l'épreuve unique de juin 1991 en histoire du Québec et du Canada*, Québec, MEQ, 1992, p. 11 ; Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ), *Définition du domaine. Histoire du Québec et du Canada*, Québec, MEQ, 1993, p. 17 ; Claude Lessard et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 140 et 163 ; Gilles Gagné, *op. cit.*, p. 4 et 19-20 ; Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 17 et 54-56.
21. Claude Lessard et Maurice Tardif, *op. cit.*, p. 143. Voir CSE, *L'activité éducative*, Québec, CSE, 1971. Pour les informations biographiques, voir Jean Proulx, *Artisans de la beauté du monde*, Sillery, Septentrion, 2002, 192p. ; AQETA, *Et si on s'en parlait ?*, Montréal, AQETA, 2002, dépliant ; CSE, *Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation*, Québec, CSE, 1987, p. i ; *Le curriculum : situation et développements*, Québec, CSE, 1993, p. i ; *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, CSE, 1994, p. 1 ; *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Québec, CSE, 1999, p. 1 ; anonyme, « Comité conseil », *Observatoire Jeunes et société*, 1, 1, p. 4 ; Robert Céré, « L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants », *Vie pédagogique*, 128, p. 28.
22. CSE, *Le curriculum et les exigences...*, *op. cit.*, p. 9.
23. Qu'une étude appropriée situerait sans doute au temps des écoles normales. Une brève généalogie des thèses dominantes en sciences de l'éducation jusqu'à la fin des années 1970 est suggérée par Gaëtan Vallé, *L'avènement des programmes par objectifs de l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 1997, p. 41-67.
24. Nicole Gagnon, *op. cit.*, p. 216.
25. *Ibid.*, p. 209 ; CSE, *Le curriculum et les exigences...*, *op. cit.*, p. 7 ; Jean Gould, *op. cit.*, p. 129, Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 16-17, 33-34 et 59.
26. *Ibid.*, p. 33.
27. En didactique du français, on « n'aura donc plus recours à des connaissances linguistiques pour rectifier le savoir grammatical », *ibid.*, p. 44, voir p. 33 ; Gaëtan Daoust, *op. cit.*, p. 110 ; voir Robert Gagnon, *op. cit.*, p. 335.
28. Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 28 et 38 ; Gilles Gagné, « L'école au Québec », Gilles Gagné (dir.), *op. cit.*, p. 44.
29. Le programme-cadre prévoit des cours d'histoire à tous les niveaux du secondaire, portant sur la Préhistoire et le Moyen Âge en secondaire I et II, la Renaissance en secondaire III et un cours au choix sur le monde contemporain ou les humanités classiques en secondaire V ; MEQ, DGES, *Idées directrices*, *op. cit.* et *Histoire 11-21-31-41-51*, Québec, MEQ, 1967. Voir Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 50 ; Robert Gagnon, *op. cit.*, p. 267 ; Daniel Moreau, *op. cit.*, p. 12-13 et 19.

30. *Ibid.*, p. 12-16. Sur le statut de responsable de programme, voir Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 39, 47 et 74.
31. La colère des enseignants est aussi attisée par le fait que le MEQ profite de la refonte des programmes pour ôter à l'histoire du Canada son caractère obligatoire et la reléguer au rang de cours à option ; sous les pressions de la SPHQ, le cours redevient cependant obligatoire en 1974 à la suite d'un vote unanime de l'Assemblée nationale. Pour le récit d'un épisode comparable aux États-Unis lors de la même période, voir Glenn Linden, « The Historical Profession in Transition : Its Response to the Challenges of the 1960s and 1970s », *The History Teacher*, vol. 23, no. 3, 1990, p. 293-303.
32. Voir MEQ, DGES, *Idées directrices*, *op. cit.* ; *Histoire 11-21-31-41-51*, *op. cit.*, p. 7-18 ; *Aux commissaires et aux syndicats d'écoles*, Québec, MEQ, 1970 ; MEQ, *Annuaire de l'enseignement secondaire*, Québec, MEQ, 1972, p. 36-37 ; Luigi Trifiro, « La place de l'histoire dans le nouveau régime pédagogique », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 20, no. 1, 1981, p. 2 ; Jean Breton, *op. cit.*, p. 35 ; Micheline Dumont, « L'enseignement de l'histoire d'hier à aujourd'hui », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, no. 2, 1985, p. 25 et « De l'école normale à l'université », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 25, no. 5, 1987, p. 14.
33. MEQ, DGES, *Histoire 11-21-31-41-51*, *op. cit.*, p. 5-7.
34. *Ibid.* ; voir Daniel Moreau, *op. cit.*, p. 12, 15, 50, 54-55 et 70.
35. MEQ, DGES, *Histoire 11-21-31-41-51*, *op. cit.*, p. 7-8 ; voir Daniel Moreau, *op. cit.*, p. 25-27.
36. V. Gaëtan Vallée, *op. cit.* Tomkins évoque des tendances similaires au Canada anglais, *op. cit.*, p. 425-426.
37. MEQ, *L'école québécoise*, Québec, MEQ, 1979, p. 1 et 11 ; *Histoire du Québec et du Canada*, Québec, MEQ, 1983, p. 274 ; DGDP, *Guide pédagogique*, Québec, MEQ, 1983, p. 269.
38. CSE, *Rénover...*, *op. cit.*, p. 95 ; MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, *op. cit.*, p. 274-278.
39. V. Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 57-58.
40. Y compris par les élèves, à en croire les commentaires recueillis par Christophe Caritey, « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec », *Histoire de l'éducation*, no. 58, 1993, p. 161 ; MEQ, *Histoire du Québec...*, *op. cit.*, p. 3 et 279-281 ; MEQ, DGES, *Idées directrices*, *op. cit.*, p. 3 ; MEQ, *Questionnaire aux conseillères...*, *op. cit.*, p. 6 ; Luigi Trifiro, « Un défi à relever », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, no. 3, 1983, p. 2 ; Micheline Dumont, « Peut-on apprivoiser les nouveaux programmes ? », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, no. 3, 1983, p. 7-11 ; Louise Charpentier, « Un changement de mentalité », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 21, no. 3, 1983, p. 33.
41. MEQ, *Histoire du Québec...*, *op. cit.*

42. Cette introduction de catégories-synthèse représente alors une innovation dans les manuels scolaires qui s'empressent de les adopter, Christophe Caritey, *op. cit.*, p. 153-154; MEQ, *Histoire du Québec...*, *op. cit.*, p. 274; *Définition...*, p. 7-10, 17 et 20-21; *Définition...*, 1993, *op. cit.*; DDE, *Épreuve unique...*, *op. cit.*, p. 1 et annexe 3.
43. *Ibid.*, p. 8-10 et 13; DDE, *Épreuve unique...*, *op. cit.*, p. 9-10; *Histoire du Québec...*, *op. cit.*, p. 7; DFGJ, *Définition...*, *op. cit.*, 1987, p. 13-15.
44. *Ibid.*, p. 12; MEQ, DFGJ, *Définition...*, *op. cit.*, 1993, p. 11.
45. *Ibid.*, p. 7; MEQ, DFGJ, *Définition...*, *op. cit.*, 1987, p. 5 et 11; DGES, *Aux commissaires...*, *op. cit.*; Gilles Berger et al., « Vers une approche de définition du domaine en histoire générale », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, vol. 23, no. 6, 1986, p. 26-29.
46. MEQ, DFGJ, *Définition...*, *op. cit.*, 1993, p. 5 et *Définition...*, *op. cit.*, 1987, p. 2; *Résultats...*, *op. cit.*, p. 11; DDE, *Rétro information*, Québec, MEQ, 1989, p. 9; *Questionnaire aux enseignantes et aux enseignants*, Québec, MEQ, 1988, p. 13 et 27.
47. Voir CSE, *L'intégration des savoirs au secondaire*, Québec, CSE, 1991, p. 17-18.
48. Entre autres références dont se réclame ce genre d'énoncés, on cite d'abord notamment le chercheur Claude Lessard de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, tandis que la seconde moitié des années 1990 laisse place à un intérêt pour d'autres auteurs dont Robert Martineau; CSE, *Le curriculum : situation...*, *op. cit.*, p. 20-21, 36; *Les enjeux...*, *op. cit.*, p. 51 et 55; *Le renouvellement du curriculum*, Québec, CSE, 1999, p. 114-116; *Rénover...*, *op. cit.*, p. 85 et 95-96.
49. *Ibid.*, p. 96.
50. Consommant d'entrée de jeu un renversement auquel les rédacteurs des précédents programmes, en histoire du moins, s'étaient consciemment soustraits. Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire [rapport Corbo], *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, Québec, MEQ, 1994, p. 13.
51. *Ibid.*, p. 13, 21-23, 35 et 44-45; Claude Lessard et Marcienne Lévesque, *op. cit.*, p. 115 et 118.
52. Sur treize membres, le groupe compte six historiens ou professeurs d'histoire au cégep ou à l'université, trois enseignants du secondaire et seulement deux acteurs psychopédagogiques, à savoir un fonctionnaire du MEQ et Christian Laville, professeur de didactique de l'histoire à l'Université Laval, Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire [rapport Lacoursière], *Se souvenir et devenir*, Québec, MEQ, 1996, p. ix-x.
53. Caroline Boily, *op. cit.*, p. 54-55, 130 et 132. De 1994 à 1998, il semble d'ailleurs que le poids des thèmes relatifs au « développement personnel » de l'élève se soit alourdi par rapport aux objectifs identifiés par le rapport Corbo, ce qui soulève l'ire d'associations disciplinaires comme l'Association de mathématiques du Québec par la voix de son président Bernard Courteau, « La réforme de Mme Marois et les mathématiques », *Bulletin de l'AMQ*, décembre 1996. M. Inchauspé a siégé au CSE

de 1988 à 1993, voir Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire [rapport Corbo], *op. cit.*, p. 45.

54. Même en tenant compte d'une notable diminution du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à l'histoire, cette extension du programme sur deux années plutôt qu'une seule n'en représente pas moins une augmentation d'environ 50 % du temps total consacré à l'histoire québécoise par un élève lors de son passage au secondaire.

55. Marie-Andrée Chouinard, « Le père de la réforme au secondaire démissionne à un moment crucial », *Le Devoir*, 12 novembre 2004, p. A-4. M. Bisailon est issu du syndicalisme enseignant.

56. MEQ, DFGJ, *Le point sur le Programme de formation générale du primaire et du secondaire*, Québec, MEQ, 2001, p. 28.

57. « C'est sa valeur instrumentale qu'il faudrait réussir à dégager », CSE, *Le curriculum : situation... , op. cit.*, p. 36.

58. Ce qui n'est pas très grave puisque « tout, dans les programmes, n'est pas indispensable », Luce Brossard, « Construire des compétences, tout un programme ! », *Vie pédagogique*, no. 112, 1999, p. 17 ; CSE, *Le curriculum : situation... , op. cit.*, p. 21 ; Maurice Tardif et Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, PUL, 1999, p. 247.

59. Groupe de travail sur la réforme du curriculum [rapport Inchauspé], *Réaffirmer l'école*, Québec, MEQ, 1997, p. 6 ; CSE, *Les enjeux... , op. cit.*, p. 10 ; voir *L'intégration... , op. cit.*, p. 17-18. Voir Arthur Marsolais et Luce Brossard (dir.), *Non-violence et citoyenneté*, Sainte-Foy, Multimondes, 2000 ; Arthur Marsolais, « L'impasse invisible de la formation professionnelle des jeunes », *Vie pédagogique*, no. 130, p. 57.

60. C'est à tout le moins le cas du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de secondaire I et II, rédigé par un comité de sept personnes dont seulement deux enseignants pour trois fonctionnaires issus de la DGFJ et deux « consultants » en sciences de l'éducation, MEQ, *Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, MEQ, [n. d.], p. 1. En fait, pour la première fois, les noms des rédacteurs ne figurent plus sur les documents, un anonymat qui paraît aussi confirmer l'appartenance de leurs auteurs à la fonction publique.

61. Lettre ouverte du président de la SPHQ Grégoire Goulet à la directrice de la DGFJ Margaret Rioux Dolan, 10 mai 2004. En 2001, la SPHQ avait déjà réagi en formant des comités d'enseignants chargés d'émettre leurs propres suggestions sur l'orientation des programmes ; assez typiquement, les enseignants en histoire, contrairement aux représentants du MEQ, n'accordent alors aucun intérêt à l'éducation à la citoyenneté et consacrent plutôt leur énergie à proposer l'ajustement du contenu à l'historiographie récente, notamment en faveur de l'histoire sociale et matérielle ou des liens au contexte international. SPHQ, *Réflexions sur les contenus des nouveaux programmes d'histoire*, Montréal, SPHQ, 2003, 7 p.

62. MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, op. cit., p. 276-277 ; voir DGDP, *Guide pédagogique*, op. cit., p. 268 ; « Programme d'histoire. L'avis des professeurs consultés », *Le Devoir*, 5 mai 2006, p. A-6.

63. MEQ, CPE, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (2e et 3e cycles du primaire)*, Québec, MEQ, 2001, p. 1-2.

64. Il est à noter qu'une première version, légèrement différente, avait déjà été diffusée parmi les éditeurs de manuels scolaires en avril 2006. Cette première version, portée à l'attention du public par le journal *Le Devoir* le 27 du même mois, fait cependant l'objet de sévères critiques, dans les médias, portant sur la minimisation des contenus factuels ; alléguant tant bien que mal du caractère non officiel du document, le ministre de l'Éducation Jean-Marc Fournier réagit en ordonnant la publication, le 15 juin, d'une seconde version transformée dans le sens d'une revalorisation de certains éléments de l'histoire nationale. Même s'il est probable que le premier document devait mieux refléter la vision des rédacteurs qui ne se sont pliés que de mauvaise grâce aux demandes de modifications, on fera ici porter notre étude sur le second, plus susceptible d'être élevé au rang de programme.

65. MEQ, *Document de travail. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, MEQ, juin 2006 [second document], p. 5-9 et 42.

66. . *Ibid.*, p. 5-6, 41-42 et 46.

67. *Ibid.*, p. 6-10.

68. *Ibid.*, p. 9-10, 42 et 94. La première version du document faisait plutôt culminer ce segment lorsque l'élève « réalise que différents courants de pensée peuvent coexister dans une dynamique culturelle non conflictuelle », MEQ, *Document de travail. Histoire et éducation à la citoyenneté*, Québec, MEQ, avril 2006 [premier document], p. 36.

69. MEQ, *Document de travail*, op. cit., juin 2006 [second document], p. 62. Dans le segment sur *Les Premiers occupants*, « les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la présence autochtone aujourd'hui au Québec » afin que l'étude anthropologique des liens entre conception du monde et organisation sociale leur permette de « s'initier à l'altérité en reconnaissant l'autre dans sa différence », *ibid.*, p. 20, 38-39 et 45-46. En 2001, dans sa critique déjà mentionnée du programme du primaire, la Commission des programmes soutient que l'histoire ne peut pas favoriser l'éducation civique si « aucun lien n'est établi dans le programme avec l'engagement du jeune dans son milieu », MEQ, CPE, *Avis... op. cit.*, p. 4-6.

70. C'est aussi par cette voie qu'on se permet de réunir en un seul objet la Clique du Château et les groupes écologistes pour pousser l'élève à interpréter quatre siècles d'histoire politique comme un récit continu des relations entre l'État et « la société civile », MEQ, *Document de travail*, op. cit., juin 2006 [second document], p. 31, 88, 93 et 98-99.

71. À moins qu'il ne se destine à une clientèle spéciale, comme des enfants en difficultés.

72. Jean Gould, *op. cit.*, p. 122-123 ; Claude Lessard et Marcienne Lévesque, *op. cit.*, p. 110-114. Voir *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* [rapport Parent], tome II, *Les structures pédagogiques du système scolaire*, Québec, 1964, art. 394, 397, 412, 846 et 852.

73. MEQ, DGES, *Aux commissaires...*, *op. cit.*

74. MEQ, *Histoire du Québec...*, *op. cit.*, p. 7-8.

75. Selon Caritey, ce sont d'ailleurs les programmes de 1967 et 1982 qui mènent à l'introduction dans les manuels des premiers passages vers « une conception de l'histoire qui est une explication-compréhension du passé », Christophe Caritey, *op. cit.*, p. 153-154. Voir Jean Breton, *op. cit.*, p. 37 ; Paulette Vigeant-Galley, *op. cit.*, p. 41 ; Micheline Dumont, « De l'école normale... », *op. cit.*, p. 16.

76. CSE, *Les enjeux...*, *op. cit.*, p. 49 et 53.

77. MEQ, *Décroche tes rêves. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, MEQ, 2004, p. v ; Claude Lessard et Marcienne Lévesque, *op. cit.*

78. MEQ, *Questionnaire aux enseignantes...*, *op. cit.*, p. 5.

79. *Ibid.* ; Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Vue d'ensemble de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire au secondaire dans la communauté anglophone du Québec*, Québec, MEQ, 1998, p. 35. Martineau semble confirmer ce portrait lorsqu'il déplore, encore en 1997, le « hiatus » qui sépare la psychopédagogie de la culture disciplinaire d'enseignants initialement formés en histoire, Robert Martineau, *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire*, thèse de doctorat (didactique), Université Laval, 1997, p. 26-30. Notons tout de même qu'on trouve peu d'enseignants totalement dépourvus d'une formation en didactique, celle-ci couronnant souvent le socle des connaissances disciplinaires.

80. MEQ, *Questionnaire aux conseillères...*, *op. cit.*, annexe. En 1997, commentant le guide des programmes de secondaire IV, Martineau déplore le fait que « les orientations de programmes... n'ont aucune incidence didactique » obligée sur le travail des enseignants, *op. cit.*, p. 30-32.

81. Micheline Dumont, « Peut-on apprivoiser...? », *op. cit.*, p. 7 ; Jean Breton, *op. cit.*, p. 35-36.

82. L'auteur déplorant amèrement que « les problématiques disciplinaires éclipsent celles relatives à son enseignement » du fait que « plusieurs enseignants, faisant l'étude de la discipline historique, épousent les formes de l'historiographie », Daniel Moreau, *op. cit.*, p. 21-24 et 112 ; voir « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no. 2, 2004, p. 137-150. Dès les années 1980, des pédagogues adressent des griefs comparables aux enseignants du français, voir Nicole Gagnon et Jean Gould, *op. cit.*, p. 49 et 108 ; Nicole Gagnon, *op. cit.*, p. 208-214.

83. Le fait que les changements apportés au contenu des programmes aient bien entraîné, comme l'indique C. Caritey, *op. cit.*, une relative transformation des représentations historiques des élèves ne tempère en rien le constat d'échec de Moreau qui renchérit, en 2006, en présentant au contraire comme une dérive regrettable le fait que « les programmes d'histoire ont été appliqués à l'aune de leurs contenus notionnels » ; Moreau, devenu étudiant en sciences de l'éducation, fonde cette analyse sur l'idée que « la conception enseignante voulant qu'enseigner, c'est couvrir la matière au programme, repose sur une conception erronée de l'apprentissage », « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale du rapport Parent au rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no. 3, 2006, p. 47.

84. Le problème, s'il en est un, étant alors que les enseignants réels, attachés à l'historiographie, « n'ont pas assumé intégralement ce rôle de porteur qui leur incombait », Daniel Moreau, *op. cit.*, p. 37 et 42. À noter que Moreau ne fait alors que plaquer plus loin dans le passé le propos de Martineau sur le soi-disant échec du programme de 1982 ; Robert Martineau, *op. cit.*, p. 26-30, et *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation*, UQTR, 1999, p. 31.

85. MEQ, *Décroche...*, *op. cit.*, p. 342.

86. Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, *Rapport du comité sur la formation fondamentale*, Sainte-Foy, FSE-UL, 1989, p. 1-2, 5, 14-16 et 104 ; Maurice Tardif et Claude Lessard, *op. cit.*, p. 229 ; Claude Lessard et Marcienne Lévesque, *op. cit.*, p. 108 et 136.

87. *Ibid.*, p. 115 ; voir p. 106, 120 et 136.

88. Ce qui tend, malheureusement selon le CSE, « à faire de la pédagogie une activité de pure et simple transmission de connaissances » plutôt qu'une réelle performance psychopédagogique *per se* ; CSE, *L'intégration...*, *op. cit.*, p. 23-26 et 45-46 ; CSE, *Rénover...*, *op. cit.*, p. 95 ; *Les enjeux...*, *op. cit.*, p. 9 et 15 ; voir Maurice Tardif et Claude Lessard, *op. cit.*, p. 248.

89. Ce qui va d'ailleurs totalement à l'encontre des recommandations du Rapport Lacoursière. Caroline Boily, *op. cit.*, p. 95 ; Jean Gould, *op. cit.*, p. 121-123, 128 et 149. À l'Université de Sherbrooke, un étudiant au baccalauréat en enseignement secondaire ne peut pas accumuler plus de 30 crédits de cours d'histoire.

90. CSE, *Rénover...*, *op. cit.*, p. 96 ; Claude Lessard et Marcienne Lévesque, *op. cit.*, p. 120.

91. *Ibid.*, p. 139

92. *Ibid.*, p. 105, 126 et 140 ; CSE, *Les enjeux...*, *op. cit.*, p. 50. Voir aussi les projets de formation continue en milieu de travail menés ou observés par le CSE à la fin des années 1990, *ibid.*, p. 10 ; *Le renouvellement...*, *op. cit.*, p. 114 et 119-124.

93. CSE, *Rénover...*, *op. cit.*, p. 96.

94. *Ibid.* ; CSE, *Les enjeux...*, *op. cit.*, p. 15 et 56 ; voir Claude Lessard et Marcienne Lévesque, *op. cit.*, p. 134 ; Jean Gould, *op. cit.*, p. 121-123, 128, 133-134 et 149 ; Caro-

line Boily, *op. cit.*, p. 140-141 ; MEQ, *Décroche... , op. cit.*, p. 343. La réforme de la formation des maîtres contribue aussi à lubrifier l'implantation des nouveaux programmes en introduisant une rupture entre les générations d'enseignants et, comme l'a fait remarquer Jean Gould, promet au réseau scolaire une main-d'œuvre rendue dorénavant, par les limites de son diplôme, plus captive du réseau scolaire.