

Les Cahiers du GREM

no 7

Collection dirigée par Michel Allard

**AVIS PRÉSENTÉ AU MINISTÈRE DE LA
CULTURE À PROPOS DU RAPPORT DU GROUPE
DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM
INTITULÉ:**

***RÉAFFIRMER L'ÉCOLE: PRENDRE LE VIRAGE
DU SUCCÈS***

ÉTUDE RÉALISÉE EN 1997

par

Michel Allard

**Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Université du Québec à Montréal**

Mai 1998

Tous droits réservés

© Groupe de recherche sur l'éducation et les musées

Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Québec, 1998

Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Canada, 1998

ISBN 2-922411-06-0

Données de catalogage avant publication (Canada)

Université du Québec à Montréal. Groupe de recherche sur
l'éducation et les musées

Avis présenté au Ministère de la culture à propos du rapport
du Groupe de travail sur la réforme du curriculum intitulé. Réaffirmer
l'école -- Prendre le visage du succès : étude réalisée en 1997

(Les cahiers du GREM; no 7)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-922411-06-0

1. Histoire - Étude et enseignement - Québec (Province). 2. Histoire -
Programmes d'études.
3. Musées - Aspect éducatif - Québec (Province). 1. Allard, Michel, 1940-
II. Québec (Province). Ministère de la culture et des communications. III.
Titre. IV. Collection.

D16.4.C3U54 1998

907.1'0714

C98-940509-5

Tous droits de reproduction, d'édition, de traduction, d'adaptation, de représentation, en totalité ou en partie, sont réservés en exclusivité pour tous les pays. La reproduction d'un extrait de cet ouvrage par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie ou par microfilm, est interdite sans l'autorisation écrite du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Université du Québec à Montréal, Case postale 8888, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3P8.

Avant-propos

Depuis la création, en 1981, du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), ses membres ont réalisé plusieurs recherches et ont conduit plusieurs études. Les données recueillies ont servi à l'élaboration de nombreux mémoires ou thèses, et à la rédaction de plusieurs articles et de quelques ouvrages. Elles ont ainsi contribué à l'analyse et à la synthèse de questions propres à l'éducation muséale.

Toutefois, plusieurs travaux de recherche menés par les membres de GREM n'ont jamais été publiés intégralement. C'est pour pallier cette carence que nous avons décidé de les réunir dans une collection intitulée «Les Cahiers du GREM». Les chercheurs pourront ainsi avoir accès à des données inédites qui pourraient leur être utiles dans la poursuite de leurs propres travaux. Chaque cahier sera publié à un nombre limité d'exemplaires et sera vendu au prix coûtant. On pourra se les procurer sur demande à l'adresse suivante:

*Groupe de recherche sur l'éducation et les musées
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888
Succ. Centre Ville
Montréal (Québec)
H3C 3P8
Télécopieur: (514) 987-4608*

*Michel Allard, Directeur du GREM
Mai 1998*

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	3
1. L'approche culturelle.....	3
2. L'histoire dans l'enseignement des autres matières.....	4
2.1 Les savoirs essentiels.....	4
2.2 Modifications à apporter au curriculum.....	6
3. La place de l'histoire dans l'acquisition des compétences dites transversales.....	7
4. L'histoire comme matière d'enseignement.....	8
4.1 Le domaine de l'univers social et l'histoire.....	8
4.2 Mesures favorables à l'enseignement de l'histoire	9
4.3 Réserves manifestées	10
4.3.1 Le temps imparti à l'histoire	10
4.3.2 Réunion avec d'autres disciplines.....	11
4.3.3 Le contenu des programmes.....	13
4.3.4 Histoire fourre-tout	14
5. Une omission de taille: les ressources éducatives extérieures à l'école.....	16
Conclusion.....	18
Références.....	19

INTRODUCTION

Nous avons lu le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum intitulé Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès, en portant une attention particulière aux considérations relatives à l'enseignement de l'histoire. Nous vous faisons part de nos réflexions et de nos commentaires en espérant qu'ils contribueront d'une manière positive à la mise en oeuvre de la réforme proposée.

Dans un premier temps, nous formulerons quelques remarques quant à la conception de la formation axée sur l'approche culturelle. Puis, nous nous attarderons à discuter de la place réservée à l'histoire dans l'enseignement des autres matières.

Nous nous pencherons par la suite, sur le rôle assigné à l'enseignement de l'histoire dans l'acquisition de compétences dites transversales.

Nous commenterons, ensuite, la place réservée, dans le curriculum proposé, à l'histoire comme matière d'enseignement.

Enfin, nous nous pencherons sur une omission, à notre avis, de taille à savoir: l'utilisation par l'école des ressources éducatives extérieures.

1. L'APPROCHE CULTURELLE

Le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum accorde une place importante à l'approche culturelle en général et à l'histoire en particulier.

La revue des attentes relatives à la mission d'éducation témoigne de l'importance accordée à la culture. Quelques exemples illustreront notre propos. Les auteurs du rapport soulignent qu'il faut rehausser les exigences de l'école. À cet égard, il y a:

- nécessité d'augmenter le bagage culturel des programmes d'études;
- nécessité d'augmenter le contenu de certaines matières dont l'histoire (p.23).

C'est dans cette perspective qu' «il faut rééquilibrer certains contenus de programme afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles» (p.26). Le programme d'histoire lui-même, remarquent les auteurs, ne fait pas assez de place aux productions culturelles

des différentes époques. (p.26). De plus, pour établir les bases d'une formation continue, il faut accorder une attention particulière au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève (p.27).

Bref, la revue des attentes relatives à la réforme du curriculum met en relief l'importance de la culture, considérée, dans la formation des élèves, comme un élément essentiel mais quelque peu négligé. Cette préoccupation ne peut que rehausser la place accordée à la culture à titre de partie intégrante du curriculum d'études. Elle témoigne d'une volonté de refaire de l'école, un lieu de culture.

Cet intérêt ne se confine pas au plan des intentions mais se concrétise dans plusieurs des recommandations formulées par les auteurs du projet de réforme. En effet, ils notent que, lors de son élaboration, «le programme doit être pensé de façon que l'approche culturelle soit présente» (p.81). Mais qui plus est, certaines pratiques d'évaluation doivent être corrigées pour rehausser le niveau culturel de l'école (p.93). Enfin, « le renforcement de l'approche culturelle dans les programmes d'études» (p.112) devra influencer les programmes de formation des maîtres.

Somme toute, on peut retrouver de nombreux exemples, à travers le rapport, de la reconnaissance de l'importance de la dimension culturelle définie, selon les auteurs du rapport, «... comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel» (p.25). En fait, la culture constitue le lien reliant les différentes générations. C'est un héritage que les hommes se transmettent en l'enrichissant. À cet égard, on ne peut d'adhérer aux intentions du groupe de travail. Mais comment ces intentions se traduisent-ils dans les réformes proposées?

2. L'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DES AUTRES MATIÈRES

Avant d'établir, pour chacune des matières du curriculum, les savoirs dits essentiels, les auteurs du programme inscrivent la compréhension de « [...] l'organisation de l'espace et du temps» (p.47) parmi les apprentissages élémentaires conférés à tout programme d'études. Bref, la dimension espace-temps est placée sur le même pied que l'apprentissage de la lecture ou du calcul.

2.1 Les savoirs essentiels

Cette préoccupation se retrouve dans la description des savoirs dits essentiels propres à chacun des grands domaines d'apprentissage. (Notons que l'univers social compte parmi les cinq domaines retenus.) Une phrase résume fort bien, à notre avis, la position du comité: «L'histoire de la science,

aussi bien que celle des arts, n'est-ce pas ainsi l'histoire d'êtres humains qui cherchent à dépasser les idées qu'ils ont reçues, quitte à s'en débarrasser?» (p.29).

Examinons de plus près comment cette affirmation se concrétise dans chacun des grands domaines d'apprentissage de type disciplinaire. Nous étudierons, dans une autre section de ce rapport, le domaine dit de l'univers social qui comprend spécifiquement l'histoire.

- Les langues

La langue maternelle

Elle est un patrimoine qui nous met au jour (p.48). Elle doit comprendre l'étude des oeuvres littéraires qui« [...] révèlent des préoccupations et des goûts d'une époque, d'un pays». (p.49)

- Le champ de la technologie, des sciences et des mathématiques

La technologie

Les manières de faire variant à travers les âges, on peut viser à «montrer l'importance des techniques dans la production économique des hommes (histoire) [...]» (p.50).

Les sciences

Il importe de «replacer les découvertes scientifiques dans leur contexte social» (p.50).

Les mathématiques

«La science moderne a commencé quand aux impressions qualitatives ont été substituées des mesures quantitatives» (p.51).

Les arts

Il convient de «mettre en contact les élèves avec les créations artistiques du patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays [...]» (p.53).

Le développement personnel

« Les buts visés pour assurer le développement de la personne, par la découverte des valeurs [...]» se posent dans toutes les disciplines (p.54).

Bref, la dimension spatio-temporelle apparaît comme une dimension essentielle de tous les grands domaines. Nous ne pouvons qu'adhérer à ce principe. En effet, il importe de replacer dans leur contexte toutes les actions de l'homme. Elles ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Il importe pour que les élèves comprennent et relativisent l'objet de leurs études que cet aspect de la réalité soit présent dans toute formation.

2.2 Modifications à apporter au curriculum

Parmi les nombreux changements proposés au contenu des programmes actuels, il convient que dans le domaine du développement personnel, de présenter « [...] un enseignement culturel des religions à compter du début du secondaire » (p.63).

Parmi les modifications à apporter aux matières du curriculum afin de rehausser leur contenu culturel, soulignons les suivantes:

- en français, langue d'enseignement: « [...] initiation aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie [...] » (p.134).
- en langue moderne: « accorder une place à des éléments de civilisation ». (p.135).
- en mathématiques : « Et, les programmes d'études devront donner des indications permettant d'ouvrir à des perspectives historiques » (p.135).
- en sciences: la perspective sociale devra être présente (p.136).
- en arts: il importe de tenir compte des « [...] productions significatives passées [...] » (p.137).

Enfin, l'histoire est incluse dans le contenu de certaines compétences dites transversales. À titre d'exemples, en information scolaire et professionnelle il faut faire l'« Histoire des métiers et des professions » (p.128); dans l'apprentissage aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), il convient de s'arrêter à leur histoire et à leur évolution (p.131).

En somme, la dimension espace-temps ne se limite pas aux objectifs poursuivis par les grands domaines d'apprentissage, elle se concrétise en s'intégrant au contenu disciplinaire de toutes les matières incluses dans le programme d'étude. C'est à l'histoire en particulier que revient cette tâche. Elle permet de souligner les apports culturels passés et de replacer chaque matière dans son contexte. C'est, à notre humble avis, un immense progrès par rapport aux programmes actuels. Il importe que l'histoire déborde le cadre étroit et souvent limitatif d'une matière spécifique. Il faut que chaque élève développe sinon le réflexe du moins l'habitude de se poser devant chaque

situation les questions suivantes: Qu'est-ce qui est arrivé auparavant? Dans quel contexte, cette situation se situe-t-elle? Le rapport du groupe de travail ne conduirait qu'à cette seule réforme du curriculum qu'un grand pas en avant serait franchi.

3. LA PLACE DE L'HISTOIRE DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES DITES TRANSVERSALES

En plus des contenus disciplinaires des matières inscrites dans le curriculum d'études, les auteurs du projet de réforme proposent d'inclure des compétences dites transversales « [...] en ce sens qu'elles doivent être présentes dans toutes les activités de l'école, disciplinaires ou non disciplinaires, et qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école» (p.32).

Les auteurs proposent la typologie suivante (p.55,122):

- les compétences intellectuelles;
- les compétences méthodologiques;
- les compétences liées à la socialisation;
- les compétences dans le domaine de la langue.

Mais en quoi consistent ces compétences dites transversales, il faut attendre jusqu'à la page 64 du rapport pour l'apprendre. Les auteurs entendent par cette expression: «[...] la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier. C'est en raison de cette caractéristique qu'on qualifie cette compétence dite transversale» (p.64).

Cette définition soulève quelques interrogations: la capacité de transposition n'est-elle pas l'un des objectifs visés par toutes les matières? Est-ce que l'apprentissage du calcul ou de la lecture font partie des compétences transversales?

L'annexe 3 du rapport propose quelques éléments pour aider à définir le contenu des compétences transversales. Parmi les thèmes proposés, l'histoire occupe une place de choix.

En effet, l'histoire, liée à la géographie ainsi qu'à l'éducation à la citoyenneté, est proposée à titre de point d'ancrage aux compétences transversales suivantes:

- éducation à la consommation (p.123);
- éducation à la citoyenneté (p.125);

- compréhension internationale (p.129).

L'histoire devient aussi le point d'ancrage avec d'autres matières pour plusieurs autres compétences transversales:

- éducation relative à l'environnement (p.125);
- éducation aux médias (p.127);
- éducation inter culturelle (p.128).

L'histoire est aussi considérée, à l'instar de toutes les matières, comme un point d'ancrage pour l'acquisition de compétences méthodologiques (p.130).

Les auteurs démontrent bien que l'histoire doit occuper une place dans un processus de formation. Nous réitérons notre accord avec la volonté de proposer l'examen du passé comme un processus propre à tout apprentissage.

Toutefois, en voulant faire la matière dite de l'histoire, le point d'ancrage de plusieurs compétences transversales, n'y a-t-il pas danger que cette matière ne devienne une espèce de fourre-tout? Car, chaque sujet possède sa propre histoire? Mais alors, une interrogation surgit: est-ce que l'histoire comme matière distincte a sa place dans un curriculum? Ne devrait-elle pas être intégrée, comme le proposent les auteurs du rapport, à toutes les matières inscrites au programme d'études? Bref, en plus de nous questionner sur la nature même des compétences transversales, l'inclusion de cette nouvelle notion dans un curriculum d'études soulève de nouveau un débat ayant pour objet la place de l'histoire dans l'enseignement?

4. L'HISTOIRE COMME MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT

4.1 Le domaine de l'univers social et l'histoire

Les auteurs du rapport sur la réforme du curriculum reconnaissent qu'un des grands domaines d'apprentissage de type disciplinaire a pour objet l'univers social:

« [...] à l'école, il faut outiller les élèves pour leur permettre de vivre en êtres humains dans une société d'autant plus complexe qu'elle est plus humaine» (p.52). Cette tâche est confiée plus spécifiquement à l'enseignement des sciences humaines qui doivent « [...] rendre l'élève libre par rapport à cet environnement, en le lui faisant comprendre pour lui permettre d'y mieux agir» (p.52).

- comporter des connaissances qui permettent de dégager le sens de son histoire nationale;

- comporter des connaissances qui permettent de comprendre dans ses grandes lignes le fonctionnement de la société;
- aider à comprendre la mise en place de cette société et de ses institutions (en particulier politiques);
- aider à comprendre les réalités qui constituent l'homme comme être social;
- aider à comprendre les relations entre la géographie, l'économie, l'histoire;
- développer le sens de l'histoire;
- ouvrir à l'histoire du monde.

Bien que les auteurs du rapport affirment que «Les apprentissages ici visés concernent certes les sciences humaines et en particulier l'histoire, mais aussi la littérature, les arts, les techniques, les sciences et même les langues étrangères dont on ne doit pas négliger l'apport culturel» (p.53). Il faut tout de même reconnaître que des objectifs de nature et de portée différentes sont assignés à l'enseignement de l'histoire. Certains, d'ordre purement disciplinaire, relèvent de la contemplation tandis que d'autres conduisent directement à l'action. Réitérons notre crainte déjà exprimée précédemment: n'y a-t-il pas danger que l'enseignement de l'histoire devienne un immense fourre-tout? «Qui trop embrasse, mal étreint», dit le proverbe.

Au surplus, en affirmant que «L'école doit aider ceux et celles qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité, sinon ils trébucheront dans leur quête de significations. Cependant, se fixer un tel objectif, c'est rendre incontournable la connaissance l'histoire nationale» (p.35), n'y a-t-il pas danger de détourner l'histoire de ses fins propres? Certes, l'histoire et en particulier l'histoire nationale peuvent contribuer à trouver une identité mais l'inverse est aussi vrai. La ligne est tenue entre l'histoire et la propagande. On doit se méfier de l'enrôlement d'une discipline au profit d'une cause. Il faut craindre cette intention sans doute fort louable dans l'esprit des auteurs du projet de réforme mais qui risque de déraiser en cours de route. Nous recommandons de réviser les objectifs assignés à l'histoire en évitant d'en faire une discipline au service d'une cause si noble soit-elle.

4.2 Mesures favorables à l'enseignement de l'histoire

Plusieurs mesures suggérées par les auteurs du rapport seront bénéfiques pour l'enseignement de l'histoire:

- l'histoire sera dorénavant enseignée à tous les degrés des ordres primaire et secondaire sauf au premier cycle du primaire où, toutefois, parmi les éléments fondamentaux, on compte «une première approche... des rythmes temporels et des éléments spatiaux» (p.66);

- l'histoire fait partie des matières dont la réussite est obligatoire pour obtenir le diplôme de secondaire (p.100);
- la présentation des programmes d'études sous forme d'objectifs et de sous-objectifs sera abandonnée (p.81). Cette mesure permettra de mieux présenter les programmes d'histoire qui, sous la forme actuelle, semblent se résumer à un ensemble de dates et d'événements. Elle ne peut que relever la qualité de l'enseignement de l'histoire;
- les examens ne prendront plus la forme de questions à choix de réponses multiples. Forme qui faisait de l'histoire un amalgame de dates et de faits. Le retour aux questions ouvertes ne pourra qu'être bénéfique à l'enseignement de l'histoire (p.95);
- les réformes proposées dans l'élaboration et l'approbation des manuels (p.78 et 88) favoriseront la publication d'instruments pédagogiques qui tiendront compte des plus récentes innovations.

Nous ne pouvons qu'applaudir à toutes ces mesures qui, dans les faits, consacrent l'importance de l'enseignement de l'histoire et ne pourront qu'améliorer sa qualité.

4.3 Réserves manifestées

4.3.1 *Le temps imparti à l'histoire*

Dans le programme actuel, les sciences humaines devraient être enseignées à l'ordre primaire à raison de deux heures par semaine même si dans les faits plus de 70% des enseignants leur consacrent moins de temps (p.68). La réforme retire le trio histoire, géographie, éducation à la citoyenneté du programme d'études du premier cycle (1^{ère} et 2^e années) et le réduit à une (1) heure semaine aux autres degrés du primaire. Cette mesure perpétue leur classement parmi les matières dites «petites». L'ajout d'une heure dite d'enrichissement mise au programme selon la bonne volonté des écoles, nous apparaît un vieux pieux compte tenu de l'importance que les parents accordent au français, à l'anglais et aux mathématiques. On peut alors s'interroger si les sciences humaines seront enseignées. Le peu d'importance qu'on leur dévolue contredit les intentions manifestées par les auteurs du rapport à leur égard.

Au premier cycle secondaire, on note une hausse du temps consacré à l'enseignement de ces disciplines. En fait, au premier cycle, on leur consacra 5 cours de 3 ou 4 heures alors que dans le programme actuel, on leur accorde deux cours de 4 heures. Au second cycle du secondaire, c'est le statu quo.

Bref, l'enseignement des sciences humaines sera renforcé à l'ordre secondaire. Toutefois, il faut craindre leur disparition du programme de l'ordre primaire compte tenu du peu de temps qui leur est imparti.

4.3.2 *Réunion avec d'autres disciplines*

Dans la réforme proposée, l'histoire n'est plus considérée comme une matière autonome. Elle est toujours liée à d'autres disciplines. Remarquons qu'à l'ordre primaire cela ne change rien à la situation actuelle sauf que l'on peut se demander pourquoi l'appellation «sciences humaines» disparaît alors que les enseignants la comprennent. C'est contribuer à la confusion.

A l'ordre secondaire, passe encore la réunion avec la géographie car tout événement se situe dans l'espace et dans le temps (encore s'agit-il de géographie humaine) ou encore avec l'économie car le programme actuel se résume à des notions complètement désincarnées.

Toutefois, on propose aussi de réunir à l'histoire, l'éducation à la citoyenneté dont le contenu serait le suivant:

«Enseignement notamment axé sur l'étude des institutions et de leur fonctionnement, sur les droits de la personne, sur les rapports sociaux, sur la compréhension inter culturelle et internationale, l'éducation à la citoyenneté devra s'intégrer, pour une bonne part à l'enseignement de l'histoire». (p.62),

Certains éléments du contenu de cette matière sont aussi présentés comme compétences transversales notamment la compréhension inter culturelle et internationale, l'éducation à la citoyenneté (annexe 3).

On assigne à l'éducation à la citoyenneté les buts suivants:

- « [...] rendre la personne consciente de ses droits et de ses responsabilités à l'égard d'autrui et de la collectivité en général» (p.126).
- préparer « [...] à l'exercice d'une citoyenneté active [...]» (p.126).
- « [...] promouvoir les valeurs démocratiques à l'intérieur de l'établissement scolaire et dans la société en général» (p.126).

La réunion de l'histoire avec l'éducation à la citoyenneté soulève à tout le moins quelques interrogations d'autant que les auteurs du projet de réforme affirment que: « [...] si le socle

rassembleur que doit proposer l'école est celui d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire» (p.35).

Or l'histoire consiste à établir, décrire et interpréter les événements passés. Il faut les comprendre en eux-mêmes avant de cerner comment ils peuvent aider à comprendre le présent. On n'enseigne pas les mathématiques à des fins d'éducation économique bien qu'elles puissent indirectement y servir. De la même façon, on n'enseigne pas l'histoire à des fins d'éducation civique (Allard, 1967). L'histoire peut autant conduire à apprécier qu'à déprécier la démocratie. Quelques tentatives d'un enseignement de l'histoire axé sur des objectifs autres que ceux propres à la discipline elle-même ont connu des ratés. Rappelons-en quelques-unes:

- les programmes d'histoire d'avant 1966, visaient des objectifs d'ordre patriotique et religieux c'est-à-dire «... développer la fierté de l'enfant et de l'adolescent d'être canadien mais pas n'importe lequel mais un Canadien d'origine française et de foi catholique» (Allard, M. 1978, p.32.). A-t-on atteint ces objectifs?
- dans les années 1960, B. Hodgetts dans son ouvrage *Quelle culture? Quel héritage* préconisait un enseignement des études canadiennes afin de promouvoir par la compréhension mutuelle l'unité du pays. Qu'est-ce qui en est résulté?
- avant 1964 la philosophie néothomiste imprégnait toutes les sciences humaines dont la philosophie et l'histoire. Elle fut remplacée dans les années 1970-1980 par le cadre d'analyse marxiste. Quels sont les résultats?

Les exemples ne manquent pas. On ne peut subordonner l'enseignement de l'histoire à des fins politiques sans risquer d'obtenir des résultats inverses à ceux attendus. L'histoire doit être enseignée en elle-même, en espérant que les élèves sauront mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent, qu'ils utiliseront leurs connaissances pour effectuer des choix éclairés, pour développer leur conscience civique. C'est le plus loin où un système d'éducation peut aller. L'histoire, c'est d'abord un savoir et non une action.

Dans cette perspective, il convient de séparer l'enseignement de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté.

4.3.3 *Le contenu des programmes*

- À l'ordre primaire

Les auteurs du projet de réforme proposent que le contenu du programme d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté soit révisé « [...] et harmonisé avec le programme du secondaire» (p.61) c'est-à-dire « [...] débiter une initiation aux contenus relatifs à la préhistoire et à l'Antiquité qui seront vus au début du secondaire» (p.141). Mais quel sera ce contenu?

Consistera-t-il en celui de l'actuel contenu du premier module du programme d'histoire de secondaire 1 qui porte sur l'histoire et ses matériaux? Ce contenu axé sur la notion d'histoire sera-t-il adapté à des élèves de 10-11 ans? Nous en doutons, d'autant que ces notions font appel à un haut niveau d'abstraction.

Consistera-t-il en l'étude de la paléontologie qui, dans l'ordre chronologique adopté à l'ordre secondaire, précède celle la préhistoire? Nous en doutons car encore là le contenu relève très souvent d'hypothèses requièrent une capacité d'abstraction que les élèves de l'ordre primaire ne possèdent pas.

Consistera-t-il en une adaptation du programme actuel qui porte sur le milieu local (3e année), la région (4e année), le Québec (5e année), le Canada (6e année)? Mais alors comment lier ces contenus à la préhistoire?

A notre avis, il importe d'éclaircir le contenu de du programme de l'ordre primaire tout en laissant une grande liberté aux enseignants en autant qu'ils tiennent compte du stade de développement mental des élèves, de leur capacité d'abstraction et de leurs intérêts en corrélation avec la nature même de l'histoire.

- À l'ordre secondaire

Les auteurs du projet de réforme préconisent un retour à une traditionnelle approche de type chronologique. En secondaire 1 et 2, le contenu s'étalerait de la préhistoire à l'époque contemporaine et en secondaire 3 et 4, il couvrirait l'histoire nationale depuis les grandes découvertes jusqu'à nos jours. En fait, on propose une approche du plus lointain au plus proche, même si on a déjà démontré à maintes reprises qu'une telle approche ne correspond ni au développement intellectuel, ni aux intérêts des élèves.

Les travaux du professeur Lefebvre depuis son ouvrage *Histoire et mythologie* (1968) jusqu'à son plus récent intitulé *De l'enseignement de l'histoire* (1995) démontrent clairement l'impossibilité

ontologique pour les élèves de suivre un tel programme et ce, peu importe les moyens didactiques et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage adoptées pour les mettre en oeuvre.

Selon Lefebvre

Il faut voir que ce que l'élève peut faire de mieux pour progresser en histoire, c'est d'exprimer sa propre expérience des hommes et du monde, et ce, à partir de ses intérêts spontanés, au moyen des questions qu'il se pose.

La chose devrait crever les yeux, la pédagogie de l'histoire doit procéder de la nature même de l'histoire, de sa méthode même. On l'a dit bien des fois, mais ce fut, chaque fois, pour proposer, pour imposer à l'enseignant, du même souffle, un enseignement en contradiction avec ce beau principe. (p.167)

Encore une fois, la présente proposition de programme tombe dans le même piège. On veut rehausser l'approche historique dans toutes les matières tout en demeurant assez flou sur le contenu mais du même souffle on veut imposer, du moins au secondaire, un contenu prédéterminé au programme spécifique d'histoire. Contenu chronologique qui, dans le passé, a conduit à de piètres résultats.

4.3.4 *Histoire fourre-tout*

Nous avons déjà signalé, à l'occasion de la discussion de la définition et de la description du contenu des compétences dites transversales, le danger que l'histoire devienne une matière fourre-tout. Si on ajoute, selon les auteurs du programme, qu'il faudra en plus des contenus géographiques et économiques, rehausser le contenu culturel (p.136) et tenir compte «...d'une part des recommandations formulées dans le rapport Lacoursière et, d'autre part pour intégrer les nouveaux éléments relatifs à l'éducation à la citoyenneté» (p.141), ce danger s'aggrave.

L'enseignement de l'histoire pourra sombrer dans un encyclopédisme qui escamotera la réflexion et la démarche au profit du cumul de connaissances souventes fois dépassées. Les élèves seront alors plus enclins à poser la fatidique question. «À quoi sert l'histoire»? Rappelons avec l'historien Michel Brunet (1968) «[...] que les jeunes ne sont pas intéressés au passé pour lui même. Ils n'ont pas, en général, une vocation d'antiquaires ou de collectionneurs. Ils n'accepteront d'étudier le passé que si cette étude leur apporte un enrichissement personnel et des connaissances qui les aideront à mieux comprendre le comportement des hommes vivant en société. Car, ne l'oublions pas, les jeunes sont très pragmatiques. Ils veulent savoir quelle est l'utilité des matières qu'on leur enseigne. Peut-on les en blâmer?» (p.44).

En fait, il faut fonder l'enseignement de l'histoire, comme on semble vouloir le faire dans les autres programmes, sur des préoccupations actuelles. D'ailleurs, les auteurs du présent rapport font eux-mêmes la démonstration de ce principe. Dès le chapitre 1, ils procèdent à un rappel historique de la situation actuelle des programmes d'études. À plusieurs reprises, notamment aux pages 76, 89, 91, ils ont recours à l'histoire pour replacer une question particulière dans une perspective historique. N'est-ce pas une façon exemplaire de faire de l'histoire?

Bref, nous croyons qu'il importe de réviser le contenu proposé du programme d'histoire du secondaire.

5. UNE OMISSION DE TAILLE: LES RESSOURCES ÉDUCATIVES EXTÉRIEURES À L'ÉCOLE

Les auteurs du projet de réforme comptent les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) au nombre des compétences dites transversales. Toutefois, ils ne disent mot de l'apprentissage par et aux ressources éducatives extérieures à l'école bien qu'au plan de la démarche d'apprentissage, (questionnement, développement du sens critique, niveaux de compréhension), elles s'apparentent aux NTIC.

Au cours des dernières années, les ressources éducatives extérieures à l'école se sont considérablement développées. Notons en particulier le cas des institutions muséales. Leur nombre a considérablement augmenté. Elles sont répandues sur tout le territoire du Québec. Elles sont de plus en plus fréquentées. Elles ont développé des programmes éducatifs dont plusieurs à l'intention des élèves des ordres primaire et secondaire. Plusieurs ont même mis sur pied des services éducatifs (Allard et Lefebvre 1997). Toutefois, on ne les mentionne pas dans le présent rapport bien qu'elles conviennent à toutes les disciplines, bien qu'elles se fondent sur une approche d'apprentissage favorisant le contact non pas avec l'abstrait mais le concret. D'ailleurs, le programme d'études de 1924 proposait que chaque école primaire (il n'est pas encore question du secondaire abandonné aux collèges classiques) possédât son propre musée. Car, avançait-on, certaines matières s'enseignent mieux à partir d'objets. De plus, prétendait-on, certains élèves comprennent mieux en voyant ou en manipulant des objets.

Ce qui frappe en entrant dans une institution muséale, c'est l'importance accordée au sens de la vue. Certes, les musées offrent aux visiteurs des visites guidées ou encore des audio-guides. Assurément, dans plusieurs d'entre eux, on peut entendre de la musique et même, quelquefois, sentir des odeurs, toucher aux objets ou manipuler des dispositifs interactifs. Bref, on peut avancer que tous les sens sont sollicités. Toutefois, ils ne le sont pas également et ils le sont afin de renforcer la perception visuelle. C'est d'abord et surtout par l'oeil que l'on visite un musée. D'ailleurs, plusieurs recherches ayant pour objet les habiletés intellectuelles mises en oeuvre au musée (Allard, Larouche, Meunier, 1996, 1995, 1994, Dufresne-Tassé et Lefebvre, 1996, Forest, 1994, Weltz-Fairchild, 1994) démontrent que peu importe l'âge des visiteurs, l'habileté la plus exercée est celle d'observer. Bref, au musée, c'est l'objet qui fonde l'apprentissage

Or, l'enseignement dispensé à l'école est fondé d'abord sur l'apprentissage par la compréhension de concepts. On part de l'abstrait pour aller vers le concret.

L'école, contrairement aux institutions muséales, fait d'abord appel au sens de l'ouïe. Bien entendu, on utilise de plus en plus des moyens visuels tels des représentations, des films, des vidéos etc. Assurément, au secteur professionnel, une grande partie de l'enseignement se dispense sous forme de travaux pratiques axés sur la manipulation. Toutefois, tous ces moyens agissent comme support à un enseignement dispensé d'abord au moyen de la voix. Or, le discours favorise l'apprentissage par le concept, les mots n'étant en définitive qu'une représentation de la réalité.

Suite aux recherches conduites par Lafontaine (1984), on admet volontiers la segmentation de la population entre visuels et auditifs. On peut alors logiquement se poser la question suivante: l'importance accordée par l'école au sens de l'ouïe ne serait-elle pas l'une des causes importantes de l'échec scolaire et par voie de conséquence du décrochage? Si la réponse s'avérait positive, il faudrait remodeler toutes nos méthodes d'enseignement. Une profonde mutation s'avérerait indispensable.

La professeure Rachel Desrosiers, dans un magistral ouvrage consacré à l'enseignement et l'hémisphère droit (1993), remarque que, dans l'enseignement traditionnel, ce sont principalement les ressources de l'hémisphère gauche axé sur la transmission de connaissances objectives et le développement de la pensée critique qui sont sollicitées de la part de l'école.

Toutefois, pour que chaque élève se développe de façon totale et optimale, il faut, selon la professeure Desrosiers, que ses aptitudes sur le plan de l'imagination, de l'intuition, de la créativité, de l'émotion soient stimulées. À cet égard, elle propose des stratégies d'enseignement susceptibles d'activer l'hémisphère droit. Or, les objets et plus spécifiquement les oeuvres d'art exposés dans les musées ne font pas uniquement appel à la pensée critique du visiteur. Elles s'adressent à l'affectivité et sollicitent l'imagination du visiteur. En ce sens, l'institution muséale autant sinon plus que l'école permet de développer toutes les facettes de l'être humain. C'est pourquoi, il conviendrait d'accorder une place importante, dans les programmes d'études, aux institutions muséales ou assimilées.

C'est, à notre avis, une grave lacune du présent projet de réforme. En somme, l'institution muséale favorise un mode de connaissance inverse à celui habituellement mis en oeuvre à l'école. Il importe de leur accorder une place dans le curriculum d'études.

CONCLUSION

Au terme de cette brève analyse critique du projet de réforme du curriculum d'études des ordres primaire et secondaire du Québec, il faut reconnaître l'intérêt manifesté par les auteurs à insérer une approche dite culturelle.

Dans cette approche, l'histoire occupe une place de choix d'abord dans la description du contenu des autres matières puis dans celle des compétences dites transversales. Cette volonté est d'autant plus importante qu'elle permet de replacer le contenu disciplinaire des matières scolaires dans leur contexte spatio-temporel et de le relativiser. Le contenu proposé n'apparaît plus comme le fruit d'une génération spontanée mais comme le produit d'une longue maturation qui s'incarne dans la culture de la société en général et de celle du Québec en particulier. Cette importance accordée à l'histoire se traduit aussi par la place attribuée à cette discipline qui sera présente à presque tous les degrés du curriculum.

Toutefois, il faut déplorer que le programme d'histoire, particulièrement celui de l'ordre secondaire, soit lié à celui de l'éducation à la citoyenneté. Grand est le risque de faire de cette discipline un objet sinon de propagande du moins de défenseur d'une idéologie particulière. Sans prétendre que l'histoire puisse être totalement objective, il apparaît fort discutable de l'utiliser au profit d'une cause aussi noble et aussi louable soit-elle. Certes, une meilleure connaissance du passé peut conduire à une meilleure connaissance du présent mais pas nécessairement à une meilleure compréhension du système politique et à une plus grande adhésion aux principes qui l'animent.

Il faut aussi questionner l'imprécision du contenu du programme d'études d'histoire proposé pour l'ordre primaire et le retour, à l'ordre secondaire, à l'imposition d'une traditionnelle séquence chronologique qui, par le passé, a conduit à de piètres résultats.

Enfin, soulignons que le présent rapport ne réserve aucune place à l'utilisation des lieux éducatifs extérieurs à l'école. Stratégie aussi importante à mettre en place que les nouvelles technologies de l'information et de la communication, si l'on veut procéder à une réforme du curriculum qui le rendrait plus apte à satisfaire aux différents styles d'apprentissage.

Bref, cette réforme mérite d'être implantée à condition toutefois de procéder à certains ajustements. Autrement, l'enseignement de l'histoire pourrait facilement retomber dans les ornières où il était enlisé avant la mise en place des programmes cadres.

RÉFÉRENCES

- ALLARD M et LEFEBVRE B. dir. (1997), *Le musée un lieu éducatif*. Montréal: Musée d'art contemporain. 416 pages.
- ALLARD, M., LAROUCHE, M.C. avec la collaboration de MEUNIER, A., (1996), *Rapport d'évaluation du programme éducatif mis en oeuvre à la maison Cartier*, Rapport à l'intention de Parcs Canada, Montréal. GREM.
- ALLARD, M., MEUNIER, A., avec la collaboration de LAROUCHE, M.C. (1995), *Rapport d'évaluation du programme éducatif mis en oeuvre aux Forges du Saint-Maurice*, Rapport à l'intention de Parcs Canada, Montréal. GREM.
- ALLARD, M., LAROUCHE, M.C. avec la collaboration de MEUNIER, A., (1994), *Rapport d'évaluation du programme éducatif mis en oeuvre au Parc-de- l'Artillerie*. Rapport à l'intention de Parcs Canada, Montréal. GREM.
- ALLARD M. (1978) «Histoire d'hier et d'aujourd'hui» *Point* vol. 2 n° 5(septembre, 1978) p.32-34.
- ALLARD, M. (1969), «L'histoire doit-elle, sous prétexte de vertu, devenir instrument de propagande», *Le Devoir*, 26 février, p. 5.
- BRUNET, M (1968) *Québec/Canada anglais: Deux itinéraires, un affrontement*. Montréal: HMH.
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1993) *L'enseignement de l'hémisphère droit*(1993) Québec: Les presses de l'université du Québec.
- DUFRESNE-TASSÉ C. et A. LEFEBVRE.(1996) *Psychologie du visiteur de musée: contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal*. Montréal: Hurtubise-HMH.
- FOREST, L. (1994), *Observation des habiletés institutionnelles mises en oeuvre chez les écoliers du deuxième cycle du primaire au cours de différentes situations vécues au musée d'histoire*, Maîtrise en éducation, UQAM.
- HODGETTS A.B. (1968), *Quelle culture? Quel héritage??* Toronto.
- LEFEBVRE, A. (1995). *De l'enseignement de l'histoire*. Montréal: Guérin.
- LEFEBVRE, A. (1967). *Histoire et mythologie*.Montréal: Beauchemin
- LAFONTAINE R. et B. LESSOIL (1984) *Êtes-vous auditif ou visuel?* Verviers: Les nouvelles éditions Marabout.
- WELTZ-FAIRCHILD, Andrée, (1992) *A study aesthetic experience: analysis of the verbal responses of 9-10 year olds to art reproductions*, Thèse de doctorat, Montréal, UQAM.