

L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui

Luc Guay et France Jutras
Université de Sherbrooke
PUQ 2010

Introduction

Les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire implantés graduellement depuis quelques années sont organisés selon la logique suivante. Trois compétences disciplinaires sont à développer : 1. interroger les réalités sociales selon une perspective historique; 2. interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique; 3. construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire au premier cycle du secondaire (MEQ, 2004) et l'exercer au deuxième (MELS, 2006). De plus, cinq domaines généraux de formation doivent permettre de tisser des liens entre les compétences à développer dans les différentes disciplines : santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre-ensemble et citoyenneté (MEQ, 2004). Et neuf compétences transversales sont à travailler tout au long du parcours scolaire : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée critique; se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication; actualiser son potentiel; coopérer; communiquer de façon appropriée (*Ibid.*). La mise en œuvre de l'ensemble du programme de formation du primaire et du secondaire vise que l'élève, au cours de son expérience scolaire, construise sa vision du monde, développe son pouvoir d'action et structure son identité (*Ibid.*).

Selon la Commission des programmes d'études (2005), l'éducation à la citoyenneté constitue un élément central de toute la formation donnée à l'école et, par conséquent, elle ne doit pas être sous la seule responsabilité des enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté. Tous les intervenants éducatifs devraient établir des liens entre l'école et la vie, soutenir le développement intégral de la personne, adopter des pratiques d'interdisciplinarité et de transfert des apprentissages car ils travaillent tous « à la formation d'un citoyen œuvrant pour un monde plus écologique, pacifique, démocratique et solidaire » (*Ibid.*, p. 18). Il reste cependant que les enseignants des programmes qui relèvent de l'univers social doivent assumer un rôle prépondérant à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Plusieurs enseignants considèrent que cette visée éducative s'inscrit très bien dans la logique de l'histoire, jugeant que cette discipline joue un rôle essentiel dans la formation de citoyens responsables,

critiques et engagés socialement. D'autres sont cependant inquiets : ils se disent mal outillés et pas du tout formés pour intervenir de façon efficace à cet égard. (Guay et Jutras, 2004)

Cette disparité qui ressort dans la conception des enseignants d'histoire du rapport de leur discipline à l'éducation à la citoyenneté et de leur capacité à assumer des responsabilités éducatives à ce sujet interpelle. Est-ce à dire que certains n'ont pas eu, dans leur propre expérience d'élèves au primaire et au secondaire, dans leur parcours de formation en histoire au cégep et à l'université ou encore dans leur réflexion sur le sens de l'enseignement qu'ils donnent, l'occasion de mettre en lien l'enseignement-apprentissage de l'histoire et la formation du citoyen ? Plus fondamentalement encore, est-ce que ce lien existe dans la tradition éducative au Québec ou en est-il absent ? Pour répondre à ce questionnement, nous avons examiné les lieux d'insertion et les visées de l'éducation du citoyen ou de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes en vigueur dans les écoles de niveau secondaire ou l'équivalent au Québec depuis l'obligation scolaire de 6 à 14 ans votée en 1943. Dans un premier temps, le choix de la période historique sera justifié. Dans un second temps, les conceptions de l'éducation à la citoyenneté qu'on retrouve à l'intérieur des programmes du secondaire en vigueur au cours de cette période seront mises en évidence.

1. La période historique étudiée

De manière à rendre compte de la présence ou de l'absence de liens entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté dans la tradition scolaire au Québec, les programmes soumis à l'analyse sont ceux qui ont été publiés après l'entrée en vigueur de la loi sur l'obligation scolaire de 1943. Bien que cette loi ait servi à encadrer l'accès gratuit à l'instruction publique comme on l'appelait à l'époque, deux options pour la formation au-delà du cours primaire coexistaient. Parallèlement aux établissements privés tenus par des communautés religieuses enseignantes féminines ou masculines et qui étaient fréquentés par ceux qui pouvaient se le permettre au plan financier, au secteur public on retrouvait des écoles primaires dites supérieures qui pouvaient recevoir des élèves jusqu'à la 12^e année, soit jusqu'à l'âge d'environ 18 ans. En 1954, l'expression école secondaire remplace celle d'école primaire supérieure (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Mais c'est en 1956 qu'une structuration des écoles secondaires eut lieu (Audet, 1971). Elles devaient dès lors accueillir les élèves en fonction de leur sexe, de leur confession religieuse et de leur langue. Les programmes qu'on construit à ce moment reposent sur les mêmes paramètres : on doit considérer s'ils s'adressent à des garçons ou à des filles, qui fréquentent des écoles catholiques ou des écoles protestantes et s'ils sont destinés à des élèves francophones ou anglophones.

Même s'il fallut attendre les lendemains de la Deuxième Guerre mondiale avec le baby-boom, la prospérité économique et les nouvelles exigences d'une société industrialisée ayant des besoins de main-d'œuvre qualifiée au niveau technique et scientifique pour réaliser une organisation plus optimale du système éducatif, un mouvement de développement de l'éducation était déjà en marche. C'est ce qui sans doute a permis aux recommandations du rapport Parent de trouver des échos si favorables dans la société. En 1961, monseigneur Alphonse-Marie Parent, vice-recteur de l'Université Laval, préside en effet une vaste enquête sur l'éducation au Québec, d'où le nom du rapport publié en 1963 et 1964. Ses recommandations ont donné lieu à nombre de changements significatifs dans l'organisation du système éducatif au Québec, dont au premier chef la création du ministère de l'Éducation en 1964. Parmi ces changements, certains ont eu directement trait à l'enseignement au secondaire comme l'élaboration de nouveaux programmes en 1967 qui laissaient une grande marge de manœuvre aux enseignants pour les choix des contenus et des approches pédagogiques, la mixité scolaire, la conception d'une école active et ouverte sur le monde.

L'école comme service public et l'éducation comme bien public ont véritablement été à la base du mouvement de démocratisation de l'éducation des années 1960. On a appelé démocratisation quantitative l'accès de tous à l'école dans les années 1960 avec la construction d'écoles et l'organisation du transport scolaire sur tout le territoire. Le concept de démocratisation qualitative a été utilisé pour signifier l'égal accès au savoir dans les années 1980 avec la standardisation des contenus enseignés, la formalisation des démarches pédagogiques et le début de la professionnalisation de l'enseignement. La politique éducative de 1979, *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, a d'ailleurs obligé à procéder à un resserrement des programmes. Officialisés en 1982, les programmes par objectifs balisent les apprentissages devant être réalisés et évalués à l'école. De plus, cette politique met en relief la place centrale qu'occupe l'élève dans le système et prévoit que les décisions pédagogiques et administratives doivent être prises en ce sens. Dès les débuts des années 1990, sous la pression des demandes de différenciation de l'offre scolaire et d'une nouvelle hausse des exigences de formation nécessaire au maintien du Québec dans la concurrence internationale, on commence à remettre en cause certaines orientations éducatives issues des années 1960. La réforme de l'éducation des années 2000 au primaire et au secondaire est venue répondre à de nouveaux besoins sociaux et éducatifs.

Ainsi que nous venons de le relever pour la période historique qui nous intéresse, des considérations sociales ont influé sur la définition des besoins éducatifs auxquelles les politiques éducatives apportent

des réponses. Ces politiques orientent non seulement les buts poursuivis par l'école, mais aussi les contenus à enseigner consignés dans les programmes. Un programme constitue un plan d'action pédagogique (Gauthier *et al.*, *Ibid.*), c'est-à-dire un encadrement normatif du travail enseignant en vue de l'actualisation des objectifs éducatifs en classe avec les élèves et non l'action pédagogique elle-même. On peut ainsi repérer dans les programmes les orientations et les contenus proposés pour aborder l'éducation à la citoyenneté, si tant est qu'il en existe. Les données recueillies ont été organisées en fonction de quatre phases qui correspondent chacune à la mise en œuvre de programmes renouvelés au secondaire :

1. Les premiers pas : de 1946 à 1967;
2. L'éducation civique : de 1967 à 1982;
3. Vers l'éducation à la citoyenneté : de 1982 à 2004;
4. L'éducation à la citoyenneté depuis 2004.

2. Les conceptions de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes

Le repérage des traces de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire a été effectué à l'aide d'une grille de lecture qui devait idéalement permettre de dégager des éléments qui comportent des liens avec les quatre composantes de la troisième compétence du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MEQ, 2004) :

1. rechercher des fondements de son identité sociale;
2. qualifier la participation collective;
3. comprendre l'utilité des institutions publiques;
4. établir l'apport des réalités sociales à la vie démocratique.

Afin de mettre en relief ce qui a été relevé dans les programmes, nous présentons, pour chacune des phases sauf pour la première, le document fondateur ou la politique éducative qui l'encadre.

2.1 Les premiers pas : de 1946 à 1967

Il s'avère essentiel de dégager certaines caractéristiques sociales de l'époque avant de rendre compte des éléments qui se rapportent à l'éducation du citoyen repérés dans les programmes. On doit d'abord prendre en compte le fait que les garçons et les filles ne recevaient pas le même enseignement. La finalité des programmes pour les garçons était d'en faire de bons citoyens chrétiens, des pères de

famille qui verraient à assurer la sécurité des leurs et qui travailleraient à l'amélioration de la société. En bref, les garçons étaient formés pour devenir les citoyens de demain. Quant aux jeunes filles, elles devaient être instruites pour devenir d'excellentes femmes de maison. Leur rôle semblait limité à la maternité, à l'éducation des enfants et à l'entretien ménager. Ces orientations éducatives paraissent bien loin de celles d'aujourd'hui. Or, pour les comprendre, il faut savoir que les femmes venaient tout juste d'obtenir le droit de vote aux élections provinciales en 1940 et qu'elles n'étaient sur le marché du travail que depuis la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945) alors que les hommes se trouvaient sur les champs de bataille en Europe ou en Asie. De plus, comme le système scolaire était confessionnel, le clergé catholique a toujours occupé une place dominante dans l'éducation des francophones. En conséquence, seulement les enfants des immigrants d'expression française de foi catholique fréquentaient les écoles françaises.¹ Mais la majorité des enfants des familles immigrantes étaient cependant inscrits dans des établissements anglophones protestants ou catholiques, là où on les accueillait très bien vu leur nombre plus restreint d'élèves.

Ces précisions permettent de mettre en relief le caractère homogène de la société du Québec de l'époque : c'est une société à majorité francophone et catholique où la conservation de la langue et de la foi constituait une dimension fondamentale de la culture et de l'éducation. Aussi fallait-il préserver les élèves d'un certain nombre d'idées jugées hérétiques. Les propos alarmistes du haut fonctionnaire chargé de la gestion du système scolaire, le surintendant de l'Instruction publique, montrent l'importance qu'il accorde au bon encadrement des élèves pour les protéger d'idées qui pourraient troubler leur esprit :

S'il y a lieu de nous réjouir de la marche progressive de nos écoles, nous ne pouvons toutefois nous défendre contre un vif sentiment d'inquiétude à la vue des maux dont souffre l'humanité et les dangers qui la menacent. Depuis un demi-siècle les progrès prodigieux de la science et de la technique ont entraîné dans la communauté humaine de profonds bouleversements politiques, économiques et sociaux. Toute la structure sociale est en voie de transformation. Malheureusement cette transformation ne s'opère pas sans heurts, sans déchirements et sans conflits. La confusion des idées est grande et elle offre un terrain propice à la propagation de nombreuses hérésies : communisme athée, matérialisme, néopaganisme. Les vieilles idées païennes reprennent racine. Nous sommes les témoins d'une très grave crise de l'humanisme qui menace d'anéantir vingt siècles de civilisation chrétienne. (*Rapport du Surintendant*, 1951, p. VIII).

Le surintendant considère qu'on doit protéger les citoyens de la montée d'idées étrangères qui pourraient détruire ou dénaturer l'identité catholique bien ancrée dans la société. Pour contrer cette

¹ Il faudra attendre la loi 101 votée en 1977 pour que les parents immigrants soient obligés d'envoyer leurs enfants dans les écoles francophones.

menace, l'école doit servir de rempart. Mais l'école n'est pas le seul espace sur lequel on peut compter : l'État doit aussi voter des lois qu'il faut respecter et auxquelles il faut obéir, comme en fait foi l'avis du pape Pie XII cité par le surintendant dans son rapport de 1951 :

Écoutons parler Pie XII : « Mais [la justice] exige que l'on donne à l'autorité légitimement établie le respect et l'obéissance qui lui sont dus : elle exige que les lois soient faites avec sagesse pour le bien commun et que tous les observent par devoir de conscience ». (*Ibid.*, p. IX).

Les réflexions sur l'éducation consignées dans le rapport annuel du surintendant sont parfois reprises textuellement dans les programmes ou, à tout le moins, elles les orientent. Par ailleurs, au plan sociopolitique, le surintendant souligne le climat social de bonne entente qui règne au Québec. Il l'attribue au fait que les droits des minorités sont respectés :

Il n'est pas exagéré de dire que notre système d'éducation, basé sur le respect des libertés essentielles et des droits des minorités, est l'image de la bonne entente qui devrait exister entre des groupes ethniques de culture et de croyances différentes. (*Ibid.*, p. X).

Aucune crise identitaire n'existait au Québec de l'époque. L'organisation de l'instruction publique était structurée en deux composantes distinctes : une pour les Canadiens-français de souche, c'est-à-dire catholiques et francophones; une autre pour les anglophones catholiques ou protestants, à laquelle s'intégraient de nombreux nouveaux arrivants. Il n'était donc pas faux d'affirmer que les droits des minorités en matière d'éducation étaient respectés et que, par conséquent, les caractéristiques identitaires des francophones n'étaient pas menacées. Au contraire, on pourrait même dire qu'elles étaient fortifiées par une telle division.

Voyons maintenant trois programmes dans lesquels des notions relatives à la citoyenneté ont été relevées. D'abord, jusqu'en 1963, les concepts de droits et de devoirs étaient touchés dans les cours de philosophie et de morale pour les garçons en 12^e année. Ensuite, sans être nommés ainsi bien sûr, des éléments relatifs à la citoyenneté étaient traités dans le programme de religion en vigueur pour les garçons entre 1946 et 1967. Rien d'étonnant en cela puisque le clergé jouait un rôle sociopolitique prépondérant à l'époque. Enfin, un programme élaboré en 1961 destiné aux élèves du primaire issus de l'immigration est aussi examiné car il contient l'amorce d'une stratégie visant leur intégration sociale.

Le programme de 1946 de philosophie et de morale des écoles primaires supérieures pour garçons

Le programme de philosophie et de morale pour les garçons de 1946 fait suite à celui de 1939; on n'y

trouve aucun nouvel apport, seule la date a été changée. Il ne comporte ni introduction, ni énoncé de principes. Il est destiné aux garçons, mais il en existe un autre pour les filles. Ce dernier ne traite pas d'éducation du citoyen cependant, mais d'éducation de la ménagère en lieu et place.

Le programme de philosophie et de morale s'adresse à des garçons des 10^e, 11^e et 12^e années. Les enseignants doivent leur faire connaître et comprendre les droits et les devoirs qui incombent aux citoyens en tant qu'individus et membres d'une famille et d'une société. Voici ses visées :

[Établir la] différence entre les droits civils et les droits politiques des citoyens.

Énumérer les principaux droits civils et les principaux droits politiques du citoyen.

À quoi se ramènent les devoirs du citoyen.

Le principe d'après lequel doit se faire la répartition de l'impôt. (*Programme de 1946*, p.15)

Sans plus d'indication, on demandait aux enseignants de se pencher avec leurs élèves sur des questions qui touchent la citoyenneté à travers les institutions et les rouages politiques. La connaissance des institutions politiques devait contribuer, semble-t-il, à faire savoir aux citoyens qu'ils étaient protégés par un système étatique auquel ils pouvaient se référer. De plus, le bon citoyen était présenté comme une personne qui s'acquitte de son devoir fiscal et contribue, financièrement parlant, à la caisse commune de l'État. Non seulement des questions se rapportant aux droits civils et politiques étaient abordées, mais aussi certaines qui concernent le suffrage et l'autorité publique. Toutefois aucune précision sur la teneur des connaissances et des interventions à effectuer par les enseignants n'était fournie. Ceux-ci devaient, pouvons-nous penser, intervenir à la hauteur de leurs connaissances sur des sujets tels que:

La société nationale;

L'autorité publique;

Le droit de suffrage;

Droits civils et droits politiques des citoyens;

Le patriotisme;

Le droit international. (*Ibid.*, pp. 14-15)

Quant aux filles, le surintendant de l'Instruction publique indique dans son rapport, lequel sera repris textuellement dans le programme d'études de 1951, qu'il faut les outiller pour qu'elles puissent

assumer leur rôle de mères de famille :

Ne jamais perdre de vue que le but principal de l'éducation des jeunes filles est de les préparer à remplir chrétiennement leur rôle familial et social. Par conséquent, dans toutes les sections des écoles primaires supérieures de filles, l'enseignement doit être pénétré d'un esprit nettement féminin et familial. En outre, dans chacune des sections, le programme doit comporter un dosage suffisant d'enseignement ménager. (*Rapport du Surintendant*, 1951, p. XIX; *Programme de 1951*, pp. 8-9).

Ces propos montrent bien que l'école des années 1950 était loin des revendications féministes : elle ne faisait pas encore écho aux gains obtenus depuis le droit de vote qui donna aux femmes le statut de citoyennes à part entière et à ceux qui proviennent de leur présence sur le marché du travail depuis la Deuxième Guerre mondiale. De toute manière, même quand elles l'étaient pour les garçons, les notions relatives à l'éducation du citoyen n'étaient introduites qu'à partir de référents moraux qui recevaient l'assentiment des religieux.

Le programme des écoles secondaires (classes de 8^e et 9^e années) de 1956

Le Québec des années 1950 et 1960 étant composé d'une population majoritairement francophone de foi catholique. Les référents religieux sont encore omniprésents à l'école, d'autant plus que le clergé s'était investi depuis toujours dans les écoles publiques et privées. Le programme d'études des écoles secondaires en vigueur de 1956 à 1963 montre clairement en quoi consiste le rôle de l'école :

[...] continuer le développement de la personnalité et préparer le jeune homme à remplir chrétiennement ses divers rôles d'homme, d'époux, de père, de citoyen, de chef.

L'école secondaire doit offrir au monde des hommes libres, capables de penser et d'agir par eux-mêmes, sous le regard de Dieu et de l'Église, des hommes équilibrés, éclairés sur leurs devoirs, fortement préparés à rendre service, désireux de prendre la place qui leur revient dans une société qui les attend et qui, par eux, sera meilleure. (*Programme de 1956*, p. 13)

À l'époque, on qualifiait de développement intégral de la personne les buts éducatifs poursuivis. Mais celui-ci devait bien entendu passer par des considérations religieuses. Il reste que, dans le programme, on précise l'importance d'outiller les jeunes pour qu'ils puissent prendre leur place dans la société. On veut qu'ils développent la capacité à penser et à agir par eux-mêmes dans un monde libre :

[...] b) Éveiller le sens des responsabilités individuelles, comme homme et comme chrétien;

[...] d) Soutenir dans la poursuite de cet idéal et permettre l'apprentissage progressif de la liberté sous la vigilante confiance de maîtres compréhensifs;

[...] g) Développer une saine curiosité intellectuelle, l'esprit de recherche personnelle et entraîner à d'excellentes méthodes de travail;

[...] h) Amener à déduire et induire avec justesse, apprendre la prudence dans les jugements. (*Ibid.*, p. 14)

Or, la capacité à penser et à agir par soi-même n'est précisée que dans les programmes offerts aux garçons. Dans la version destinée aux filles, on souhaite, comme il a été rapporté dans le cas du programme de 1946, qu'elles développent des habiletés qui feront d'elles de bonnes ménagères. Rien dans le programme de 1956 n'a été retranché ou ajouté à cet égard. Toujours est-il que l'un des objectifs de l'école, selon le programme, est de permettre aux « hommes libres » de construire une société meilleure. On peut se demander si cette expression inclut les femmes, d'autant plus qu'après la Deuxième Guerre mondiale leur intégration au marché du travail ne recula pas malgré l'opération de retour au foyer appuyée par quantité de politiciens et de membres du clergé. Leur insertion socioprofessionnelle a sans doute participé à modifier la représentation machiste qu'on se faisait d'elles à l'époque. Il est encore trop tôt pour savoir si l'école a contribué à ce mouvement, même s'il était énoncé dans tous les textes que la mission sociale de l'école ne visait rien de moins que l'amélioration de la société. Il reste qu'avec l'arrivée de dizaines de milliers d'immigrants après la guerre, l'école a de plus en plus joué un rôle d'intégration sociale non seulement des femmes, mais également des nouveaux arrivants.

Le programme d'études pour les Néo-Canadiens de 1961

Un programme pour les Néo-Canadiens destiné aux élèves de la première à la septième année du primaire a été élaboré afin de favoriser leur intégration à la société québécoise :

Ce programme s'efforce de répondre aux conditions particulières des groupes néo-canadiens, d'aider ceux-ci à s'incorporer plus facilement dans la société québécoise, de leur permettre de participer à notre vie culturelle. [...]

Les Néo-Canadiens pourront difficilement comprendre nos mœurs, nos coutumes, le sens de notre héritage, s'ils ignorent les faits fondamentaux de notre histoire. Comment pourraient-ils s'attacher à leur pays d'élection si ceux qui les accueillent négligent de le présenter sous ses véritables couleurs : beautés, richesses, prospérité, possibilité d'avenir? [...]

Il est évident qu'un nouveau citoyen, mieux informé des caractéristiques de sa nouvelle patrie, s'y attache davantage et cherche à mieux la servir par un civisme éclairé. (*Programme de 1961*, p. 1-4)

L'intérêt de ce programme réside dans le fait qu'il propose des outils pour décoder la société d'accueil.

Il faut cependant se rappeler que le réseau scolaire était basé sur des considérations confessionnelles et linguistiques et qu'une bonne partie des nouveaux arrivants envoyaient leurs enfants dans les écoles anglophones plutôt que dans les écoles francophones fréquentées par la majorité de la population scolaire. Ce programme aurait été encore plus significatif si les enfants des immigrants avaient davantage fréquenté les écoles de la majorité. L'éducation reçue dans les écoles anglaises était certes de qualité, il reste tout de même qu'ils étaient instruits selon des référents qui se situent à des lieux de ceux des francophones catholiques de l'époque. Cette situation n'a bien entendu pas favorisé les rapprochements souhaités avec la majorité francophone. Toujours est-il que le programme pour les Néo-Canadiens demandait aux enseignantes et enseignants d'amener ces enfants à aimer leur nouvelle patrie et à « la servir généreusement ». Aussi, devaient-ils faire preuve de grandes qualités comme, par exemple, l'ouverture sur le monde, un civisme exemplaire et un sens chrétien :

Si l'enseignement en général exige des qualités nombreuses de la part des personnes qui s'y dévouent, l'enseignement dispensé aux Néo-Canadiens requiert des dispositions spéciales : largeur de vue, compréhension, souplesse d'esprit, maîtrise de deux et même trois langues, esprit civique, sens chrétien.

L'éducateur qui veut exercer pleinement son rôle doit posséder un civisme authentique. On devine facilement quels services il peut rendre auprès des Néo-Canadiens en leur inculquant, avec la connaissance et l'amour de leur nouvelle patrie, le désir de la servir généreusement. (*Ibid.*, p. 3)

Ce programme d'intégration des immigrants a été élaboré peu avant la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec dont les recommandations ont changé les orientations de l'éducation de façon radicale. Celles-ci sont d'ailleurs en lien direct avec le vent de changement sociopolitique qui balaya le Québec des années 1960, notamment avec l'élection du parti libéral dirigé par Jean Lesage dont les slogans politiques étaient : « Il faut que ça change » et « Maîtres chez nous ». Les Canadiens-français développèrent alors leurs capacités de gérer, de créer, d'entreprendre. Ils prirent aussi conscience de leur majorité avec le poids du nombre. Désormais, ils voulaient être considérés comme des citoyens à part entière, au même titre que leurs concitoyens anglophones, et non plus seulement comme des payeurs de taxes et des ouvriers sous-payés. Cette période a été appelée Révolution tranquille puisque, bien que le brassage d'idées et les changements qui en résultèrent fussent radicaux, elle n'a pas donné lieu à des effusions de sang.

2.2 L'éducation civique : de 1967 à 1982

Bien plus qu'une politique éducative, les résultats de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement consignés dans le rapport Parent, publié en 1963 et 1964, constituent le texte fondateur

de la modernisation du système d'éducation au Québec. Tous les éléments du système et les besoins de l'éducation ont été examinés. Les recommandations pour l'orientation des programmes se trouvent dans le document directeur intitulé *Introduction : idées directrices* où des sections spécifiques portent sur les disciplines enseignées. Le virage proposé par le rapport Parent se fait bien entendu aussi sentir sur l'éducation du citoyen.

C'est la première fois que le caractère démocratique des sociétés occidentales dans lesquelles s'insère la société québécoise est affirmé dans un texte officiel sur l'éducation. Or, pour vivre en démocratie, on doit former des démocrates qui vont participer activement à son maintien. En ce sens, le rapport souligne l'importance que l'Occident accorde au respect des droits de la personne et à la participation à la délibération publique :

La scission du monde en deux groupes de forces a ensuite obligé l'Occident à découvrir pour son compte les véritables exigences de la démocratie : que la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et puisse participer activement. La nécessité de démocratiser ainsi les structures s'étend à d'autres corps que ceux de l'État. Elle se fait sentir dans des institutions semi-publiques et dans certains établissements du secteur privé. Par exemple, les professeurs et même les étudiants voudraient participer à la direction et à l'administration des universités tandis que les instituteurs désireraient être entendus pour la préparation des programmes d'enseignement. Ainsi s'opère lentement une revalorisation de l'esprit démocratique, esprit fondé sur le respect des droits de la personne, sur la tolérance qu'exige le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun. (*Rapport Parent*, tome 1, p. 69)

L'école doit préparer chaque individu à jouer un rôle pour la bonne marche de la société : « Mais pour le remplir efficacement, pour apporter sa contribution personnelle au bien commun, il doit devenir conscient de l'existence et de l'importance de sa tâche; il doit acquérir la conviction de sa juste valeur personnelle, de ses possibilités comme de ses limites. » (*Ibid.*, p. 5) L'école secondaire doit cependant préparer à jouer ce rôle civique selon l'esprit chrétien qui caractérise la société québécoise : « Leur éducation chrétienne doit les préparer à être de parfaits citoyens, les meilleurs. Le civisme est justice ou charité, toujours vertu dans une conscience bien éclairée. » (*Ibid.*) Faisant écho à certaines dispositions des programmes antérieurs, le rapport Parent met en évidence que l'école constitue un lieu privilégié pour soutenir le développement de l'esprit critique et d'attitudes favorables à la vie en société. Le rapport précise aussi que, dans une société de plus en plus pluraliste, il faut faire place à une plus grande diversité de pensée sans toutefois abandonner les valeurs communes qui l'ont forgée :

Les pays démocratiques cherchent à éviter que l'État, s'il organise et subventionne l'enseignement, ne s'en serve pour asservir les esprits et les volontés; l'action de l'État apparaît plutôt comme un gage de liberté et une garantie de l'autonomie de la personne.

Cette fonction est importante dans une société pluraliste. [...] C'est la responsabilité de l'État démocratique de permettre la diversité en évitant le chaos, de respecter tous les droits en évitant les abus, de garantir des libertés à l'intérieur du bien commun. (*Ibid.*, p. 72)

De plus, le rapport indique que la mission du développement global des élèves à l'école devrait être actualisée par des activités qui tendent non pas vers l'individualisme, mais vers des principes où la coopération joue un rôle important :

Enfin, bien que la fonction première de l'école concerne l'intelligence, c'est l'enfant avec tout son être qui est engagé dans l'éducation. L'école a donc une responsabilité plus globale, particulièrement à l'élémentaire et au secondaire; elle joue un rôle important dans la formation du citoyen. [...] Le climat scolaire ne doit pas favoriser l'individualisme, il lui faut développer chez l'enfant le respect et le souci d'autrui, le sens de l'équipe, la solidarité communautaire. C'est là un besoin plus particulier de la société moderne. D'une part, la démocratie exige de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique. (*Rapport Parent*, tome 2, p. 14)

Par ailleurs, l'esprit de compétition qui constituait auparavant une avenue prisée autant par les enseignants que les parents est remis en cause :

On cherche aujourd'hui à remplacer cet esprit de compétition par un sens communautaire du travail, un esprit d'équipe et de solidarité. C'est aller dans le sens que nous souhaitons, celui d'une école moins individualiste, mieux accordée aux exigences de la vie sociale, plus préoccupée de la formation du futur citoyen. (*Ibid.*, p. 17)

Parmi les éléments qui font partie de la révolution scolaire recommandée par le rapport Parent, notons la progression de la condition féminine. Les filles doivent désormais être instruites de manière à pouvoir jouer un rôle social tout comme les garçons. Une révision des programmes est nécessaire car, comme nous l'avons vu, les programmes contenaient des notions différentes selon qu'ils étaient destinés aux garçons ou aux filles. Le principe d'égalité est dorénavant prôné :

Les attitudes se sont modifiées aussi à l'égard du rôle de la femme, dont les fonctions économiques, politiques et sociales sont beaucoup plus étendues. [...] L'éducation de la jeune fille devra dorénavant être envisagée en fonction des besoins de la société de l'avenir. Il faut prévoir que le Québec, comme bien d'autres pays, accordera à la femme un statut en tout égal à celui de l'homme. (*Rapport Parent*, tome 1, p. 70)

Le changement de paradigme qui marqua les programmes d'études bâtis à la suite des recommandations du rapport Parent est clair : on passe d'un enseignement où l'élève devait mémoriser des savoirs déjà construits à un enseignement où il doit se les approprier de manière active et même en faisant des liens avec des enjeux sociétaux. Les pratiques pédagogiques et didactiques qui avaient cours

dans les écoles secondaires doivent aussi changer de paradigme. C'est ainsi, par exemple, que le concept de démocratie n'a pas été limité à la dimension politique, il a été étendu à la dimension pédagogique car la fonction de l'enseignement ne devait plus consister à imposer des savoirs à mémoriser, mais à accompagner le développement des élèves :

Les objectifs de la pédagogie nouvelle consistent à préparer les hommes à prendre en charge le futur, c'est-à-dire de prendre en charge le changement de la société actuelle selon un projet progressiste ayant pour but de développer la personnalité de chacun et de lui permettre de conquérir sa liberté et sa vérité. Le maître doit abandonner son attitude autoritaire pour devenir un animateur pédagogique; il doit être persuadé qu'il n'a pas la Vérité infuse qu'il devrait transmettre coûte que coûte, mais être celui qui aide ses élèves à conquérir leur liberté et à découvrir leur vérité. (*Programme du secondaire de 1967*, p.4)

Les programmes que nous allons examiner maintenant ont été publiés par fascicules entre 1967 et 1974. Des éléments relatifs à l'éducation du citoyen ont été retracés dans les programmes suivants : éducation professionnelle et civique, histoire, sciences morales.

Le programme des écoles secondaires de 1967 : Éducation professionnelle et civique 41

L'éducation civique, ainsi qu'on l'appelait, a été introduite à l'école à la suite des orientations du rapport Parent. Dans le programme, le civisme est associé aux vertus civiques : c'est-à-dire « justice, charité, sens social » (*Programme de 1967*, p. 8), et les objectifs qui s'y rapportent ont été clarifiés :

Former des femmes et des hommes éclairés et courtois, conscients de leurs devoirs et de leurs droits, disposés à participer à la vie communautaire.

Favoriser le développement des qualités du bon citoyen : initiative, respect des lois, altruisme, sens social, fierté nationale, compréhension internationale.

Convaincre de la nécessité vitale de nous former un esprit civique en rapport avec notre condition et notre caractère français-catholique. (*Ibid.*, p. 7)

Comme on peut aussi le constater, les objectifs du programme sont en continuité avec les valeurs catholiques et francophones de la société. On le remarque par la série de qualités que le « bon citoyen » se doit de développer : elles vont des comportements individuels respectueux des exigences de la vie en société au développement de l'identité nationale et même supranationale, consolidant ainsi l'ouverture sur le monde prônée depuis 1946. C'est à cette époque que le lien entre l'éducation civique et l'histoire se précise davantage.

Le programme des écoles secondaires de 1967 : Histoire 11, 21, 31, 41 et 51

Tel qu'indiqué par les chiffres qui identifient les programmes, l'histoire est enseignée aux cinq niveaux du secondaire : de l'histoire générale à l'histoire nationale. Les enseignants devaient faire de la classe d'histoire un lieu où les élèves apprennent à décoder les informations afin de devenir des citoyens responsables et critiques qui, de surcroît, possèdent des outils intellectuels qui leur évitent de se faire manipuler.

L'école prépare à la vie. Il importe qu'elle comble ce large fossé entre la théorie et la pratique. Une pensée claire et ordonnée, basée sur des faits précis, est la condition première d'une action féconde. Il appartient aux sciences de l'homme de présenter les principes comme les faits de la vie en société. Reinhard a écrit : « l'élève qui a passablement suivi cet enseignement [de l'histoire] se reconnaît à ce qu'il sait lire un journal, un problème électoral, un communiqué officiel, plutôt qu'à la somme de faits et de dates qu'il peut citer ». Il saisit mieux le sens des discours électoraux, la complexité des rouages administratifs, le jeu de la démocratie, les possibilités des structures et des systèmes. (*Programme d'histoire de 1967*, p. 6)

La capacité à traquer et à traiter des informations a été considérée comme capitale en classe d'histoire, tout comme le développement du jugement :

Il ne s'agit pas de figer l'élève dans le passé, mais de lui montrer comment tout s'est façonné peu à peu pour en arriver à la civilisation occidentale actuelle. Ce processus devient nécessaire à tout citoyen, car le jugement lui dictera comment se comporter dans des situations nouvelles, chose impossible à qui n'étudie pas le passé : l'histoire a des constantes que personne n'a le droit d'ignorer de nos jours. (*Ibid.*)

En cohérence avec l'orientation du programme, puisqu'il est impossible de couvrir toutes les connaissances historiques, on recommande aux enseignants d'apprendre à leurs élèves à développer des processus : « méthode de pensée, méthode d'action, ouverture à la création. » (*Ibid.*, p. 5) Au-delà des connaissances factuelles, les processus qui soutiennent l'exercice du jugement et de l'agir devaient faire l'objet d'un enseignement explicite.

Le programme des écoles secondaires de 1970 : Formation de la personne : sciences morales

Dans le programme de sciences morales, il est question de la société en changement et en restructuration qu'est devenu le Québec. On veut amener les élèves à comprendre cette nouvelle réalité et à participer à l'amélioration de la société sur tous les plans :

Amener le jeune à prendre conscience de son appartenance à une société qui est la sienne : la société « jeunesse ».

[...] Ouvrir à la réalité nationale et internationale, au sens de l'unité, à l'esprit de collaboration, toutes choses que requiert un monde en restructuration.

[...] Amener le jeune à s'engager dans le renouveau de la communauté humaine et de ses sous-groupes.

[...] Lui faire prendre conscience que la construction de soi-même et de la société est toujours à reprendre. (*Programme de 1970*, p.10)

La prise de conscience du lien d'interdépendance entre le soi individuel et les diverses appartenances sociales vise à amener les élèves à poser des actions en classe aussi bien que dans leur communauté d'appartenance. C'est pourquoi la participation est le pôle autour duquel devraient graviter, selon l'esprit de ce programme, les activités des élèves :

Face aux problèmes de notre monde [...]

I. [...] a) la seule solution, c'est de participer,

b) ce qu'est la participation,

c) les conditions de la vraie participation (*Ibid.*)

Si l'engagement des élèves était souhaité pour participer à l'amélioration de la société, c'est dans les programmes bâtis après la politique éducative de 1979 que leur rôle social sera traité de façon plus approfondie.

2.3. Vers l'éducation à la citoyenneté : de 1982 à 2004

Le modèle d'élaboration des programmes qui ont fait suite au rapport Parent reposait sur trois grands principes : le décloisonnement des matières, la promotion de l'élève par matière pour tenir compte de son rythme d'apprentissage et l'adaptation des programmes aux besoins de divers publics scolaires. Dès 1975 cependant, comme le rapportent Gauthier, Belzile et Tardif (1993), dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement, le ministère de l'Éducation considérait que de nouveaux programmes devaient être préparés dans lesquels les contenus, les méthodes pédagogiques et les moyens d'évaluation seraient précisés. Le ministre de l'Éducation du premier gouvernement péquiste du Québec élu en novembre 1976, Jacques-Yvan Morin, déclare qu'il faut faire un bilan de l'éducation dans le but de mener à leur terme les objectifs éducatifs de la Révolution tranquille. La publication en 1977 d'un document connu sous le nom de *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* a été suivie d'une consultation publique qui a permis de mettre en évidence des tendances et des aspirations de la collectivité en matière d'éducation, ainsi que de faire le point sur les correctifs à apporter à l'école. Dans la présentation de la politique éducative de 1979 élaborée après cette consultation,

L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action, le Ministre de l'Éducation souligne que le Gouvernement du Québec n'entend pas déroger de la grande mission de la démocratisation scolaire des années 1960, mais qu'il veut préciser les objectifs et les moyens pour garantir la qualité de l'éducation sur l'ensemble du territoire québécois. Le format des programmes construits à la suite de cette politique éducative repose sur une logique d'explicitation d'objectifs de formation auxquels correspondent des apprentissages spécifiques qui permettent de les atteindre et dont on peut mesurer le degré d'acquisition. De plus, il était prévu que chaque milieu puisse apporter des enrichissements pour répondre à ses besoins éducatifs spécifiques.

Dans *L'école québécoise*, les lignes directrices de la mission sociale de l'école sont explicitées. D'abord, l'élève est un être social inscrit dans une culture : « L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière ». (*L'école québécoise*, p. 26) Ensuite, l'égalité des chances est affirmée et le rôle de l'école par rapport à cette égalité est précisé :

L'école doit, par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, aider à la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possible. [...] L'égalité des chances est assurée lorsque la possibilité est offerte à l'individu de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie. (*Ibid.*)

L'école est présentée comme un « lieu d'insertion sociale où on apprend à être un citoyen responsable. » (*Ibid.*) Aussi, même si elle possède un lien de complémentarité avec la famille, l'école doit jouer un double rôle au plan de l'éducation aux valeurs : stimuler la découverte de valeurs personnelles et proposer un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société. Parmi l'énumération de valeurs catégorisées selon leur nature intellectuelle, affective, esthétique, sociale et culturelle, morale, religieuse et spirituelle, retenons celles qui touchent de près ou de loin à l'éducation à la citoyenneté comme l'esprit critique, la coopération, le sens démocratique et l'appartenance socioculturelle :

L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs intellectuelles comme : [...] un jugement critique sur l'homme et la société qui devient de plus en plus nécessaire dans une société où coexistent tant de courants d'idées. [...]

L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme :

- le sens de l'appartenance socio-culturelle (*sic*) à partir de laquelle se construit l'identité d'une collectivité;
- le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des

institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyen;

- l'esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe; qualités qui rendent l'individu apte à assumer des solidarités réelles dans son milieu;
- la reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. Elle contribue à la compréhension accueillante et à l'acceptation de l'évolution des normes et des règles;
- le goût du patrimoine, condition indispensable d'une éducation enracinée dans le milieu;
- le souci d'une langue correcte, manifestation du respect de soi et d'autrui et authentique expression d'une culture personnelle. (*Ibid.*, pp. 27-28)

Après avoir explicité les grandes orientations, la politique éducative porte sur chacune des étapes du développement attendu à l'école, du préscolaire à la fin du secondaire. Au premier cycle du secondaire, les élèves doivent être initiés aux différents domaines de connaissance, développer des méthodes de travail, intégrer des connaissances et le sens de leurs propres expériences et progressivement « découvrir les enjeux et les défis de la société dont ils sont membres ». (*Ibid.*, p. 31) Au deuxième cycle, on ne veut pas se limiter à l'apprentissage de connaissances toutes faites. Mais, en tenant compte du fait que « les adolescents sont de plus en plus des participants dans leur propre formation et dans la société » (*Ibid.*), l'école doit amener l'élève à considérer les enjeux et les défis présents dans sa société. Ainsi, les objectifs du deuxième cycle du secondaire visent à consolider les domaines de connaissances et de techniques, à « susciter des engagements personnels, qui accentuent le sens de l'appartenance et suscitent la participation et l'esprit de créativité; [à] s'employer à accroître chez les jeunes le sens de la responsabilité individuelle et de la responsabilité collective » (*Ibid.*); à les aider à trouver un sens à leur vie et à développer « un jugement critique devant les divers courants de pensée qui les sollicitent » (*Ibid.*) et à faciliter leur accès à la vie professionnelle future. On veut aussi que les adolescents s'engagent dans des actions concrètes afin de développer leur sens de la responsabilité individuelle et collective.

Somme toute, cette politique éducative ne propose pas de changements radicaux pour l'école, elle explicite et consolide les visées sociales déjà présentes depuis la Révolution tranquille. Sans qu'on n'utilise encore les termes d'éducation à la citoyenneté, plusieurs visées éducatives des programmes d'histoire de 2^e et de 4^e secondaire publiés en 1982 vont en ce sens, par exemple, le développement de l'esprit critique, l'ouverture sur le monde, le sens démocratique, la solidarité, la tolérance, la découverte des enjeux de société, l'engagement personnel, l'insertion sociale.

Le programme de formation générale et professionnelle de 1982 : Histoire générale, 2^e secondaire

Même si de façon générale la politique éducative est en continuité avec les orientations des années 1960, le programme d'histoire générale comporte des dimensions qui reflètent le caractère de plus en plus hétérogène de la société québécoise. D'ailleurs, plusieurs facteurs alimentent le questionnement, voire la crise identitaire, et ils ont des répercussions qui se manifestent jusque dans le programme. On peut penser, par exemple, à la baisse continue de la place de la religion dans les activités quotidiennes, à l'arrivée de dizaines de milliers d'enfants d'immigrants dans les écoles francophones à la suite de l'entrée en vigueur de la loi 101 en 1977 qui les obligea à faire leur primaire et leur secondaire en français, ainsi qu'à une plus grande couverture des événements internationaux grâce à l'ubiquité des médias.

[La société québécoise] s'interroge actuellement sur sa place dans un monde où les moyens de communication rapprochent les peuples mais en soulignent aussi la diversité. Les découvertes scientifiques et leurs applications techniques exercent sur la société d'ici un attrait qui a mis en veilleuse des centres d'intérêts plus traditionnels, les phénomènes religieux par exemple. (*Programme d'histoire générale de 1982*, p. 11)

Le rôle capital des médias comme les journaux et la télévision a certainement contribué aux changements qui s'opéraient dans la société québécoise, d'où l'importance qu'on a accordée à la distance critique dans ce programme :

Des moyens d'information complémentaires à ceux de l'école, tels que les journaux, la télévision, situent dans une perspective nouvelle le programme d'histoire. En dégagant des faits que l'actualité a tendance à négliger, en structurant ces diverses informations qui meublent souvent de façon désordonnée l'esprit des élèves, l'histoire peut les aider à prendre de la distance face à l'événement et ainsi mieux résister aux conditionnements du milieu social. (*Ibid.*)

Si la distance critique permet d'échapper aux conditionnements, le programme fait tout de même la promotion du développement du sens de l'appartenance à la société et de l'ouverture aux sociétés et aux valeurs de l'extérieur :

Le programme d'histoire générale veut développer chez l'élève le sens de l'appartenance à une communauté humaine élargie, l'amener à apprécier des réalisations humaines et à s'ouvrir aux sociétés du passé pour tirer bénéfice de leurs expériences. Il veut aussi amener l'élève à découvrir des enjeux et des défis qui dépassent ceux de sa propre collectivité. (*Ibid.*, p. 12)

Cette ouverture sur le monde s'exprime aussi dans le programme d'histoire de 4^e secondaire qui, tout en étant centré sur l'histoire du Québec et du Canada, vise que les élèves puissent établir des rapports

avec les autres sociétés du monde occidental².

Le programme de formation générale et professionnelle de 1982 : Histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire

Le programme d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire tente de « répondre de façon particulière aux questions que l'élève se pose sur la société à laquelle il appartient. » (*Programme d'histoire nationale de 1982*, p. 12) Pour intéresser les élèves à s'engager dans l'apprentissage de l'histoire nationale, le programme propose de tabler particulièrement sur l'histoire contemporaine qui devrait être plus proche de leurs intérêts :

Ces contraintes ont incité à choisir et à ordonner les apprentissages en fonction des temps forts de l'histoire, avec le souci marqué d'éclairer davantage l'époque contemporaine, celle-ci étant plus susceptible d'intéresser l'élève et de favoriser sa participation à la société actuelle. (*Ibid.*)

Avec l'idée de participation à la société, le lien entre l'histoire et le développement de la citoyenneté est clairement posé. De plus, l'enseignement de l'histoire, par l'accès qu'elle donne à la connaissance des mécanismes sociaux et à la compréhension des interactions des différents facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels, sert à la préparation de l'élève à son rôle de citoyen :

En insistant sur l'interaction des facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels, le programme veut sensibiliser l'élève aux multiples composantes du déroulement historique. On ne saurait prétendre amener l'élève à comprendre la société actuelle sans l'éveiller à la complexité des diverses dimensions qui interviennent dans la construction du réel. (*Ibid.*)

Le caractère pluraliste de la composition de la société est également affirmé dans le programme. En ce sens, les élèves sont amenés à considérer toutes les personnes vivant sur le territoire du Québec comme des Québécois et des Québécoises, et ce, peu importe leurs origines :

L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. Par conséquent, elle doit refléter leur diversité : rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun. (*Ibid.*)

Enfin, le programme prévoit que l'élève doit aussi être éveillé à l'utilité de l'action sociale : « À la dimension de son milieu, il est amené à mesurer ses capacités d'agir dont il peut, pour l'avenir, espérer des possibilités de rayonnement à un niveau social plus vaste ». (*Ibid.*)

² Il faudra attendre les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté de 2004 (1^{er} cycle du secondaire) et de 2006 (2^e cycle du secondaire) pour qu'on élargisse le prisme des sociétés occidentales à l'ensemble de la planète.

Au cours des deux périodes antérieures, des dimensions relatives à l'éducation du citoyen se retrouvaient dans les programmes d'enseignement religieux. C'est encore le cas dans les programmes de 1982 comme le met en relief la conception de la personne qui oriente ses finalités : « La personne est un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière. » (EMRC, 1982, p. 4) Mais les concepts qui se rapportent à l'éducation à la citoyenneté se retrouvent bien davantage dans les programmes d'histoire, ceux d'histoire générale tout comme ceux d'histoire nationale. Leur ancrage est particulièrement explicité dans les intentions éducatives. Mais c'est dans les programmes d'histoire qui font suite à la réforme de l'éducation que la démarche qui soutient le développement de l'éducation à la citoyenneté est formulée plus clairement.

2.4. L'éducation à la citoyenneté depuis 2004

Encore une fois, afin de mieux saisir le sens de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires, une contextualisation de la politique éducative qui les oriente doit être effectuée. Certes, les critiques sur l'école et sur l'organisation des services éducatifs sont récurrentes partout et en tout temps puisque les enjeux de l'éducation sur le devenir des individus et des sociétés sont nombreux. Mais, dans les années 1990, elles ont ceci de particulier : on réclame une offre scolaire qui réponde davantage aux besoins différenciés des clients consommateurs et, plus encore, aux besoins de l'économie mondialisée. C'est ainsi que le ministère de l'Éducation a tenu une vaste consultation populaire en 1995 et 1996 sur les besoins éducatifs, les États généraux sur l'éducation. Le rapport final intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, puis le rapport ministériel qui a suivi en 1997, *Réaffirmer l'école*, et d'autres considérations sociopolitiques ont déterminé l'énoncé de politique *L'école tout un programme*, puis le plan d'action *Prendre le virage du succès*. La *Loi sur l'instruction publique* a aussi été révisée en profondeur, adoptée en décembre 1997 et mise en application à compter de l'été 1998. Les changements les plus marquants sont sans contredit l'abolition des commissions scolaires confessionnelles et l'institution de commissions scolaires linguistiques, la déconfessionnalisation des établissements primaires et secondaires, la décentralisation des décisions et le passage de l'enseignement par objectifs à la pédagogie du développement des compétences de chaque élève comme mode d'organisation du programme et de l'intervention. D'après Martineau et Gauthier (2002), ces changements s'inscrivent dans le même mouvement que ceux de la phase précédente : on procède à des ajustements pour obtenir plus de rigueur et de qualité en éducation, mais il ne s'agit pas d'une rupture par rapport à ce qui existait auparavant.

Parmi les ajustements apportés, on délaisse le discours humaniste du développement intégral de la personne pour se recentrer sur ce qui constitue l'essentiel de l'école : les savoirs, la préparation à une citoyenneté responsable par le partage de valeurs communes, l'exercice du jugement, tout en continuant de viser l'égalité des chances et l'intégration sociale (Gouvernement du Québec, 1997). Les missions de l'école sont précisées au moyen de trois verbes d'action : instruire, socialiser, qualifier. Dans son énonciation, la politique éducative se situe en continuité avec le projet de développement social par l'école des années 1960, mais les programmes qui l'actualisent visent le développement de compétences de chaque individu. Bien qu'à l'évidence le développement de chaque individu participe au développement de l'ensemble du groupe, le courant de fond néolibéral actuel a transformé les attentes des parents envers l'école en fonction des besoins très particuliers de leurs propres enfants, d'où la grande progression de l'enseignement privé depuis une dizaine d'années. Il est fort probable que la tension entre le développement individuel souhaité et le développement social promu par le programme brouillent la situation en classe, d'où le désarroi exprimé par les enseignants à propos de l'éducation à la citoyenneté.

Le programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social

L'implantation graduelle du nouveau programme amorcée au primaire en 2000 s'est poursuivie au secondaire en 2004. En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, son importance dans le parcours de formation des élèves prend deux avenues. La première réside dans sa formalisation et son intégration au champ de l'univers social de la troisième année du primaire à la dernière année du secondaire. Et la seconde provient du fait que le thème du vivre-ensemble et citoyenneté constitue l'un des cinq domaines généraux de formation qui doivent être abordés de façon transversale à l'école.

La place occupée par les disciplines de l'univers social, la géographie et l'histoire, dans le curriculum est due aux transformations sociales et à la complexification des relations entre les citoyens :

Cet univers devient de plus en plus complexe en raison des constantes transformations des collectivités, de la vitesse accrue de ces changements et de la conjoncture planétaire actuelle, faite notamment d'innombrables migrations humaines, d'une multiplication des chocs de cultures, d'une circulation galopante de l'information et d'une mondialisation accélérée de l'économie. (Programme, 2004, Histoire et éducation à la citoyenneté, p. 295)

C'est pourquoi les apprentissages faits en histoire et en géographie doivent concourir « à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées

à la démocratie ». (*Ibid.*) D'ailleurs, les visées d'éducation à la démocratie à l'intérieur du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté sont de préparer l'élève :

[...] à participer de façon éclairée à la vie sociale, dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe.

[...] à saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et de prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen. (*Ibid.*, p. 337)

Les concepteurs du programme ont étroitement associé la troisième compétence, construire ou exercer sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, selon qu'on est au premier ou au deuxième cycle, aux deux qui ont trait à l'histoire, interroger et interpréter les réalités sociales. Le développement de cette troisième compétence est censé préparer les élèves à jouer leur rôle de citoyens responsables, capables de s'engager dans des débats sur des enjeux sociaux et de lutter contre l'exclusion et la violence. Plusieurs recommandations sont faites pour travailler cette compétence de façon spécifique en classe du secondaire : faire prendre conscience de la diversité, du pluralisme et de l'interdépendance des individus qui composent la société québécoise, établir un rapport passé/présent afin de mettre en évidence les liens entre l'organisation de la société dans le passé et celle d'aujourd'hui, ainsi qu'un rapport ici/ailleurs pour favoriser l'intégration de tous les élèves quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou ethnique. La question des droits doit être aussi minutieusement abordée : les droits civils comme la liberté d'expression, de pensée, de religion, l'égalité devant la loi, le droit de propriété, les droits politiques comme la participation au processus démocratique, la limitation du pouvoir d'intervention de l'État et les droits sociaux comme l'organisation de l'État-Providence, le droit au travail, l'équité salariale, la sécurité matérielle, le droit à l'éducation, aux soins de santé, aux loisirs. On veut amener les élèves d'une part à saisir la valeur de tous ces droits qui ont été conquis et acquis grâce à des luttes menées dans le passé et, d'autre part, à concevoir qu'ils sont assortis de devoirs tant au plan politique que fiscal pour assurer une bonne gouvernance. On veut aussi mettre les élèves en situation de connaître et de comprendre les rôles que jouent les différentes institutions publiques et l'importance de se doter de règles pour assurer la cohésion sociale. On considère qu'ainsi l'élève apprend à prendre en compte :

l'apport d'institutions publiques, [il] apprend comment elles fonctionnent et perçoit le cadre et la nature de leurs interactions avec les personnes. Il apprend en outre que, peu importe le lieu et le temps, les humains établissent entre eux des rapports, égaux ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société. (*Ibid.*, p. 340)

La compétence à construire sa conscience citoyenne peut aussi travaillée dans le cadre du domaine

général de formation vivre-ensemble et citoyenneté en classe d’histoire. La transformation d’une société plutôt monolithique francophone catholique en une société pluraliste en l’espace d’une trentaine d’années comporte des difficultés auxquelles il faut apporter des solutions et des dimensions qu’il faut analyser. La classe d’histoire constitue un lieu véritablement privilégié pour aborder des enjeux sociaux, les discuter et les critiquer. Par exemple, au moment des activités pédagogiques qui amènent l’élève à interroger et à interpréter différentes réalités sociales, l’examen des enjeux sociaux peut s’avérer fondamental :

Il apprend aussi que les valeurs et les principes rattachés à la démocratie ont évolué au fil du temps, qu’ils se sont actualisé dans les droits et les responsabilités du citoyen et qu’ils s’exercent dans des lieux déterminés, notamment les institutions publiques et toute forme de structure sociale établie par l’usage, la coutume ou la loi. Il apprend enfin qu’en dépit du discours démocratique égalitaire perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l’égard desquelles il devra éventuellement prendre position. (Programme, 2004, Histoire et éducation à la citoyenneté, p. 348)

Comme dans tous les programmes que nous avons examinés jusqu’à maintenant, il est indiqué que l’expérience scolaire des élèves doit leur servir à apprendre à jouer un rôle actif dans la société :

Les microsociétés que constituent la classe et l’école présentent déjà de bonnes occasions d’échanges et d’interventions sur leur organisation, sur leur fonctionnement ou encore sur les multiples questions de nature citoyenne qui surgissent fréquemment. L’élève a ainsi concrètement l’occasion de réfléchir et d’agir dans un esprit citoyen. (*Ibid.*)

Le programme prévoit que les enseignants mettent en œuvre des pratiques concrètes par rapport à quatre composantes en vue de la construction de la conscience citoyenne. Le tableau 1 rapporte des étapes d’une démarche susceptible d’y contribuer.

Tableau 1 : Les composantes et les démarches à exploiter en vue de faire construire la conscience citoyenne

Construire sa conscience citoyenne à l’aide de l’histoire			
Composantes	Étape 1	Étape 2	Étape 3
<ul style="list-style-type: none"> rechercher des fondements de son identité sociale 	<ul style="list-style-type: none"> relever des attributs de son identité sociale 	<ul style="list-style-type: none"> établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines 	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître la diversité des identités sociales
<ul style="list-style-type: none"> qualifier la participation à la vie collective 	<ul style="list-style-type: none"> établir des liens entre l’action humaine et le changement social 	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître les types d’actions possibles 	<ul style="list-style-type: none"> relever des occasions de participation sociale
<ul style="list-style-type: none"> comprendre l’utilité d’institutions publiques 	<ul style="list-style-type: none"> examiner la nature, l’origine et le fonctionnement 	<ul style="list-style-type: none"> saisir la fonction de ces institutions 	<ul style="list-style-type: none"> cerner le rôle que chacun peut y jouer

	d'institutions publiques		
<ul style="list-style-type: none"> établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales 	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> relever des droits et des responsabilités des individus

L'angle d'entrée privilégié pour traiter d'éducation à la citoyenneté par rapport à chacune des réalités sociales à l'étude dans le programme du premier cycle est indiqué au tableau 2.

Tableau 2 : Les réalités sociales et les angles d'entrée pour l'éducation à la citoyenneté

Réalités sociales	Angle d'entrée pour l'éducation à la citoyenneté
La sédentarisation	Les rapports entre l'individu et la société
L'émergence d'une civilisation	Le sens et les fonctions des règles et des conventions dans la société
Une première expérience de démocratie	Les rapports entre le citoyen et la société démocratique
La romanisation	Les rapports entre le citoyen et les institutions publiques
La christianisation de l'Occident	Les valeurs et les attributs identitaires dans la société occidentale
L'essor urbain et commercial	Les rapports entre les institutions et les groupes sociaux
Le renouvellement de la vision de l'homme	Les valeurs humanistes dans la société occidentale
L'expansion européenne dans le monde	Les rapports économiques et culturels entre les sociétés
Les révolutions américaine ou française	Les garanties des droits et libertés dans la société
L'industrialisation	La contribution des individus et des institutions à l'amélioration des conditions de vie dans la société
L'expansion du monde industriel	Les rapports politiques, économiques et culturels entre les sociétés
La reconnaissance des libertés et des droits civils	Les responsabilités de l'individu dans la conquête et la reconnaissance des libertés et des droits civils
Une réalité sociale du présent au choix de l'enseignant	À déterminer par l'enseignant au regard de rapports sociaux, de principes ou de valeurs.

Le programme fournit de nombreux détails, du moins par rapport aux programmes antérieurs, sur la manière d'intervenir pour soutenir la construction de la conscience citoyenne. L'établissement de

rapports entre l'individu et sa société, les institutions publiques, les groupes sociaux, les sociétés voisines et éloignées ainsi que l'insistance sur la contribution des individus pour améliorer les conditions de vie sont des thèmes qui montrent dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté peut prendre un ancrage significatif avec l'histoire. L'évaluation de cette compétence demeure cependant un défi, étant donné la complexité de cette opération qui doit être conduite auprès de centaines d'élèves au secondaire³. Un autre défi, il faut le dire, se présente au personnel enseignant : bien que l'éducation à la citoyenneté ait été abordée dans les programmes d'avant 2004, elle ne l'a jamais été avec la même ampleur ni dans un contexte aussi individualiste et pluraliste qu'aujourd'hui.

Conclusion

Ce tour d'horizon des traces de l'histoire de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires depuis 1946 jusqu'à 2004 montre son développement dans le temps. Dans les programmes de 1946 à 1956, on traitait du statut de citoyen en se limitant à identifier des droits et des devoirs qui lui sont associés. Dans les programmes de 1967 soutenus par les recommandations du rapport Parent, le caractère démocratique de la société québécoise est mis en relief, de même que son insertion dans le concert des nations occidentales. Et c'est à partir de ce moment-là que les mêmes programmes sont enseignés aux filles comme aux garçons, signe que la citoyenneté ne se décline plus uniquement au masculin. Par ailleurs, depuis 1951, on trouve dans les programmes un discours humaniste sur l'importance d'amener les élèves à développer leur esprit critique, nécessité incontournable dans un monde qui s'ouvre de plus en plus aux réalités extranationales et dans une société dont la composition pluraliste devient de plus en plus évidente dans l'espace public.

C'est cependant dans les programmes d'histoire de 1982 que l'éducation à la citoyenneté s'inscrit de façon plus formelle comme éducation civique, avec notamment l'extension du sens de la citoyenneté qui s'applique à tous les Québécois, et ce, peu importe leurs origines. Dans la poursuite des finalités de développement social amorcé avec la Révolution tranquille, les composantes de l'éducation du citoyen continuent d'être approfondies et élargies. On mise sur le développement de l'esprit critique, de l'ouverture sur le monde, du sens démocratique, de la solidarité, la tolérance, la découverte des enjeux de société, l'engagement personnel, l'insertion sociale. La formalisation la plus explicite et la plus concrète de l'éducation à la citoyenneté se trouve cependant dans le programme de 2000 pour le primaire et celui de 2004 pour le premier cycle du secondaire. Non seulement l'éducation à la

³ On pourra se reporter aux indicateurs formulés en fonction des quatre composantes de la compétence trois dans le chapitre de Luc Guay sur l'appropriation didactique de l'éducation à la citoyenneté.

citoyenneté fait-elle partie des trois compétences à développer en histoire de la troisième année du primaire à la dernière année du secondaire, mais elle constitue aussi l'un des cinq domaines généraux de formation qui doit être traité dans toutes les disciplines du curriculum. Les enseignants ne s'y sont pas trompés : il s'agit bien là de nouvelles responsabilités éducatives. Elles sont certes en lien logique avec les finalités de l'enseignement de l'histoire, mais il s'agit bel et bien de responsabilités accrues.

Bibliographie

- Commission des programmes d'études : avis au ministre de l'Éducation. (2005). Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1964). Rapport Parent. Québec.
- GUAY, L. et JUTRAS, F. (2004). « L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire ! » In F. Ouellet (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* . Sainte-Foy : PUL.
- GUAY, L. et JUTRAS, F. (2004). « Une formation initiale renouvelée pour l'éducation à la citoyenneté. » In F. Ouellet (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Sainte-Foy : PUL.
- JUTRAS, F. et GUAY, L. (2005). « Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté ». In A. Duhamel et F. Jutras (dir.). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy : PUL.
- MELS (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Domaine de l'Univers social. L'histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec.
- Département de l'Instruction publique (1946). *Programme des écoles primaires supérieures pour les garçons*. Québec.
- Département de l'Instruction publique (1951). *Programme des écoles primaires supérieures pour les garçons*. Québec.
- Département de l'Instruction publique (1951). *Programme des écoles primaires supérieures pour les filles*. Québec.
- Département de l'Instruction publique (1956). *Programme d'études des écoles secondaires*. Québec.
- Département de l'Instruction publique (1961). *Programme d'études pour les Néo-Canadiens*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1967). *Programme d'études des écoles secondaires. Introduction, idées directrices*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1967). *Programme d'études des écoles secondaires. Éducation familiale*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1967). *Programme d'études des écoles secondaires. Éducation professionnelle et civique*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1967). *Programme d'études des écoles secondaires. Histoire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1970). *Programme d'études des écoles secondaires. Sciences morales*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*. Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Enseignement religieux, secondaire 1.* Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Histoire générale (secondaire 2).* Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Histoire nationale (secondaire 4).* Québec.

Rapport Inchaussé. (1997), *Réaffirmer l'école.* Québec.

Rapport du Surintendant de l'Instruction publique (1951). *L'année 1949-1950.* Québec.

Références bibliographiques

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998, Québec, Les publications du Québec.

Guay, L. et Jutras, F. (2004a). « L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire ! », dans F. Ouellet (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Sainte-Foy, PUL, p. 11-26.

Guay, L. et Jutras, F. (2004b). « Une formation initiale renouvelée pour l'éducation à la citoyenneté », dans F. Ouellet (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Sainte-Foy, PUL, p. 195-208.

Jutras, F. et Guay, L. (2005). « Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté », dans A. Duhamel et F. Jutras (dir.). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté.* Sainte-Foy, PUL, p. 115-132.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Se souvenir et devenir*, Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Québec, Les publications du Québec.

Gouvernement du Québec, (1979). *L'école tout un programme : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec, (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec, (2005). *Commission des rapports d'études : avis au ministre*, Québec, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : domaine de l'univers social, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Annexe : Matériel didactique sur la révolution industrielle que les élèves peuvent compléter à partir de leurs dossiers spécifiques qui comportent des documents écrits et figurés

Les élèves des groupes des patrons et des ouvriers doivent compléter la fiche 1 qui permet de regrouper

des données sur les heures travaillées par jour et par semaine, les congés, les salaires, les heures de repos, les chances d'avancement, les conditions d'hébergement, la qualité de la nourriture et des vêtements, les loisirs, les déplacements. Les élèves des groupes des politiciens doivent regrouper des données se rapportant aux lois et aux subventions répondant aux revendications des uns et des autres et susceptibles d'assurer une certaine cohésion sociale dans la fiche 2. La troisième fiche doit être remplie par tous les élèves pour organiser leurs idées en vue du débat qui suit leur travail d'analyse.

Fiche 1 : Patrons et ouvriers, Passé/Présent

	Ouvriers : révolution industrielle	Ouvriers : de nos jours	Patrons : révolution industrielle	Patrons : de nos jours
Heures travaillées par jour				
Heures travaillées par semaine				
Congés				
Salaires				
Heures de repos				
Chances d'avancement				
Conditions d'hébergement				
Qualité de la nourriture				
Qualité des vêtements				
Loisirs				
Déplacements				

Fiche 2 : Politiciens, Passé/Présent

	Politiciens : révolution industrielle	Politiciens : de nos jours
Lois		
Subventions		

Fiche 3 : Organisation des idées

Groupes	Conditions de travail	Conditions de vie	Revendications	Mesures de soutien
Patrons				
Ouvriers				
Politiciens				
Observateurs				