

Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

France Jutras, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Luc Guay, Faculté des Lettres et Sciences Humaines et Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Introduction

La nécessité de repères et de balises pour une vie partagée avec autrui dans l'espace public se fait cruellement sentir actuellement, dans la société québécoise comme partout ailleurs dans le monde. À cet égard, en 1996, le Rapport Delors a mis en relief qu'il ne suffit plus maintenant pour les systèmes éducatifs de s'intéresser au développement de la personne prise individuellement dans sa communauté. Aussi, aux trois piliers traditionnels de l'éducation – apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être –, a-t-il recommandé d'en ajouter un quatrième : apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres. Il s'agit d'une visée éducative différente, plus globale et absolument essentielle dans notre monde où tout est interconnecté et interdépendant. Son omission, d'après l'Unesco (2003), pourrait avoir comme conséquence l'annihilation de tous les autres efforts en faveur de l'éducation, de la santé et du développement.

Les orientations discutées lors de sommets internationaux sur l'éducation et proposées par l'Unesco trouvent écho dans les lois sur l'éducation et les politiques éducatives en de nombreux endroits sur la planète. Parfois il s'agit d'un idéal vers lequel on tend, parfois il s'agit de mesures plus concrètes. Au Québec, même avec la nette séparation de l'Église et de l'État, en partie à cause de notre tradition missionnaire éducative et caritative, nous avons toujours eu accès à un discours sur les valeurs de l'éducation en général et sur celles relatives à l'aide au développement en pays de mission en particulier. Bien que l'éducation aux valeurs ne passe plus par la religion dans notre culture contemporaine, cet héritage a laissé des traces : l'ouverture et la sensibilité aux discours sur les différentes facettes du vivre-ensemble. Ces traces sont d'autant plus évidentes que l'individualisme contemporain, l'hétérogénéité qui caractérise la composition de notre

société et la pluralité des valeurs et des modes de vie renvoient fondamentalement à cette problématique.

À l'intérieur de la *Loi sur l'Instruction publique* et des documents ministériels qui balisent les finalités et l'organisation de la réforme de l'éducation, on peut remarquer que les politiques de l'éducation au Québec concordent avec les orientations promues par l'Unesco. Prenons les trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier. L'accent est mis sur l'apprentissage de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être qui devraient permettre de se préparer à une insertion sociale où on apporte sa contribution de travailleur et de citoyen. On va parler, dans le discours ministériel, de lutter contre l'exclusion et la violence et de prendre conscience de la diversité et des interdépendances dans le monde, de même que du pluralisme de notre société. Le besoin de faire de l'éducation à la citoyenneté à l'école est ainsi explicitement affirmé dans le discours officiel justifiant la réforme de l'éducation. L'intégration de l'éducation à la citoyenneté au curriculum scolaire est prévue de deux manières. D'une part, au préscolaire et au primaire, elle est enseignée à l'intérieur des programmes intitulés « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté » qui portent sur la société et le territoire tandis qu'au secondaire elle est une composante des programmes appelés « Histoire et éducation à la citoyenneté ». D'autre part, le thème du « vivre-ensemble et citoyenneté » compose l'un des cinq grands domaines généraux de formation. En effet, par-delà les disciplines enseignées, l'intention éducative qui sous-tend les domaines généraux de formation dans le curriculum est de conduire l'élève à « relier entre eux les divers domaines de connaissance et de porter un regard critique sur les éléments de son environnement personnel, social ou culturel » (MEQ, 2002a, p. 9).

Structurellement les politiques éducatives déterminent les visées de l'enseignement dans le cadre de l'orientation prescrite pour le travail des enseignants, ces agents éducatifs mandatés par le système pour mettre en œuvre un certain nombre de projets sociaux auprès des personnes en développement. L'éducation à la citoyenneté, nouvelle perspective introduite par la réforme de l'éducation, est-elle un nouveau moyen de socialisation aux valeurs? Est-elle une nouvelle appellation accolée à des pratiques déjà existantes? Renvoie-t-elle à de nouvelles responsabilités pour les enseignants? Si oui, est-ce que ce changement occasionne un autre positionnement de leur identité professionnelle? Ici nous allons nous pencher sur l'identité professionnelle des enseignantes et enseignants qui vont mettre en œuvre les programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. Contrairement aux généralistes du préscolaire et du primaire qui

perçoivent habituellement leur travail comme une intervention d'éducation en lien direct avec le développement intégral de l'enfant, les enseignants du secondaire tirent une grande partie de leur positionnement identitaire par le biais de la discipline enseignée.

1. L'identité professionnelle

Depuis le début des années 1990, en Amérique du Nord comme en Europe, tout un pan de la recherche en éducation s'est développé sur la professionnalisation de l'enseignement et l'identité professionnelle des enseignants. À l'intérieur de ce domaine, il existe plusieurs façons de concevoir l'identité professionnelle. Nous allons examiner certaines dimensions mises en évidence par la recherche afin de justifier les indicateurs que nous retenons pour notre analyse de la transformation de l'identité professionnelle chez les profs d'histoire au secondaire qui deviennent, avec la réforme de l'éducation, des profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Deux conceptions peuvent être dégagées en ce qui concerne la professionnalisation de l'enseignement. La première a trait à la professionnalisation de la personne de l'enseignant qui, dans son parcours de formation initiale et continue et grâce à son insertion et à sa socialisation professionnelle dans un milieu de pratique, intègre des dimensions qui deviennent constitutives de son identité professionnelle. Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1999, p. 29) définissent l'identité professionnelle de l'enseignant comme « l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que son appartenance au groupe et à l'école comme institution sociale. » Cette conception de l'identité professionnelle est basée sur une posture psychologique subjective développementale où c'est l'individu, comme personne, qui construit son identité au fil de son histoire singulière en interaction avec les autres dans son institution. C'est la conception dominante dans la littérature scientifique en éducation. L'autre conception est de nature plus sociologique. On ne parle plus de la professionnalisation de la personne de l'enseignant, mais de la professionnalisation de l'enseignement (Jutras, Desaulniers et Legault, 2003). Lorsqu'on adopte le point de vue sociologique, on cherche à comprendre l'émergence et la construction de la profession comme spécialisation d'une fonction à l'intérieur de la société. Dans ce cadre, la professionnalisation de l'enseignement doit être examinée selon les mêmes paramètres que la professionnalisation de tout autre groupe professionnel puisque la pratique professionnelle au Québec est soumise à des réglementations particulières inscrites dans le *Code des professions* — la loi-cadre régissant

l'ensemble des corporations professionnelles. Au même titre que les autres professions, l'enseignement doit alors être considéré comme une pratique d'intervention auprès d'autrui qui comporte une mission sociale ou, dit autrement, une dimension symbolique exprimée par les valeurs et les finalités de l'intervention. Ce pour quoi on intervient est la raison d'être du travail. De plus, les régulations de l'intervention proviennent des régulations entre le culturel, l'économique, le politique et le social, d'où l'importance accordée à la construction collective entre pairs du sens de la pratique professionnelle et du sens de la profession à l'intérieur de la société. L'identité professionnelle, à ce moment, est fortement marquée par les connaissances spécialisées détenues par les professionnels, par leur pratique professionnelle et les normes de pratique qui la balisent et par la vie associative qui consolide les spécificités de leur pratique professionnelle et leur formation continue. C'est pourquoi on va alors parler de la dimension symbolique associée à l'identité professionnelle : c'est à travers les finalités de l'action et les gestes ou les actes professionnels posés qui font la spécificité de la pratique des membres d'un groupe professionnel qu'on reconnaît leur appartenance à ce groupe particulier qui exerce une fonction sociale spécifique.

L'analyse de ces deux courants explicatifs de la professionnalisation et de l'identité professionnelle chez les enseignants nous permet de dégager une opposition entre un modèle de développement individualiste et un modèle de développement participatif. Si on emploie les termes du sociologue Claude Dubar (1998), il s'agit là d'une opposition entre un modèle subjectif et un modèle objectif de la construction identitaire. Au lieu de se cantonner dans une dynamique d'opposition où on privilégie un modèle à un autre, Dubar propose d'intégrer ces deux dimensions car il les voit comme complémentaires. Il pose que l'identité personnelle subjective et l'identité professionnelle objective participent à une forme d'identité qu'il appelle l'identité sociale. Cette identité serait issue de l'articulation de deux transactions : une transaction subjective interne à l'individu et une transaction objective externe entre les individus et les institutions. Dubar (*Ibid.*, p. 111) affirme que : « [l']identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. » Cette définition ouvre la voie à considérer la complexité de la construction identitaire et met en évidence pourquoi le problème de l'identité des enseignants d'histoire se pose au regard de l'éducation à la citoyenneté. Car pour se reconnaître une légitimité à poser tel

ou tel geste et être reconnu apte à le poser, l'enseignant doit effectuer un certain cheminement qui l'amène à passer d'une rive à une autre, c'est-à-dire à assumer une transformation d'une identité ancienne à une identité nouvelle. Non seulement cette transformation identitaire rend-elle possible une forme de reconnaissance pour soi-même, mais aussi, parallèlement, elle permet une forme de reconnaissance aux yeux d'autrui. Le processus de transformation identitaire peut s'avérer d'autant plus perceptible que Dubar pose que l'espace de reconnaissance des identités est inséparable des savoirs et des compétences associées à celles-ci.

À notre avis, la décision administrative et politique de confier aux profs d'histoire de nouvelles responsabilités éducatives reliées à la citoyenneté va jouer sur la nature même et les finalités de leurs interventions et, conséquemment, sur leur façon de se percevoir comme intervenants éducatifs. Puisque les programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté ne seront implantés au secondaire qu'à la rentrée 2005, nous ne pouvons travailler directement sur les perceptions des enseignantes et enseignants en rapport avec la façon d'accomplir leurs nouvelles responsabilités. Nous avons tout de même réalisé trois entrevues semi-dirigées sur le sujet dans des milieux très différents avec des enseignants de sciences humaines d'expérience diversifiée, car déjà de nombreux enseignants dans les écoles secondaires commencent à réfléchir et à mettre en pratique certaines des nouvelles orientations. Mais nous allons surtout poser notre regard sur les programmes d'études considérés comme porteurs de références sur les identités anciennes associées aux programmes de 1982 et les identités nouvelles associées aux programmes de 2005. Nous suivons en cela l'idée de la transaction évoquée plus tôt.

Pour dégager des indications d'éléments constitutifs de traits qui marquent les changements attendus du travail des enseignants, nous allons d'abord analyser les transformations de la pratique de l'enseignement exigées par la réforme en elle-même, puis celles reliées aux programmes d'études. Cela nous conduira par conséquent à mettre en évidence des savoirs, des compétences et des finalités de l'action qui participent à la nouvelle identité professionnelle des profs d'histoire... et d'éducation à la citoyenneté au secondaire.

2. Premier levier de transformation : la réforme de l'école québécoise

L'école comme institution sociale voit ses orientations déterminées par la sphère politique au moyen des politiques éducatives. Celles-ci identifient les visées socio-éducatives de l'école et le type d'organisation scolaire et d'interventions pédagogiques susceptibles de les actualiser.

Pour comprendre l'école d'aujourd'hui, on doit se référer à la politique éducative de 1979 intitulée *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Quinze ans après les intenses travaux de modernisation du système éducatif qui ont fait suite aux recommandations du Rapport Parent et à la création du ministère de l'Éducation en 1964 et dans la foulée de la première élection d'un gouvernement péquiste en 1976, l'État veut redéfinir le rôle de l'école. Pour le ministère de l'Éducation, il est clair que l'idéal et les acquis de la démocratisation et de l'accès à l'éducation doivent être conservés, mais on veut aller plus loin. C'est ainsi que la politique éducative de 1979 pose pour l'éducation scolaire un idéal humaniste : on veut une école qui est un lieu d'enseignement et d'instruction où on apprend, un lieu d'éducation où on apprend à devenir une personne autonome et un lieu d'insertion sociale où on apprend à être un citoyen responsable. En bref, cette politique éducative, avec son discours généreux et ouvert à l'hétérogénéité et à la pluralité des valeurs, a été résumée dans l'idée qu'à l'école on s'occupe du développement intégral de l'élève. Là où le bât a blessé cependant, c'est dans la mise en œuvre concrète de la visée éducative : on a organisé des programmes d'études qui balisent les apprentissages devant être réalisés à l'école sous forme d'objectifs behavioristes d'apprentissage, la matière étant découpée en objectifs à atteindre. Dans le meilleur des cas, le rôle du prof peut être comparé à celui d'un pédagogue qui doit gérer les connaissances et les habiletés à développer comme des objectifs devant être acquis par les élèves, pour ensuite mesurer leurs apprentissages au moyen d'instruments valides. Dans le pire des cas, le prof se voit comme un exécutant du programme dont le principal souci est de couvrir la matière prévue afin que les élèves réussissent les épreuves d'évaluation. Bien que les programmes par objectifs aient eu le grand mérite de fournir des balises claires pour l'enseignement des contenus et pour le développement d'habiletés de la part des élèves en quelque lieu géographique qu'ils soient – ce qui n'était pas le cas des programmes-cadre qu'ils ont remplacés –, les limites de ces programmes sont cependant vite apparues. Un des effets pervers du behaviorisme réside dans le fait que l'enseignement puisse devenir un geste technique. Ainsi à tel problème, telle solution peu importe la personne; à tel contenu, tel matériel peu importe le groupe. La complexité de l'enseignement et de l'apprentissage n'est pas prise en compte, pas plus d'ailleurs que le contexte spécifique de la classe et la singularité des situations et des personnes.

Avec les besoins nouveaux de formation reliés aux sociétés du savoir, de la technologie et de la mondialisation des échanges et à la suite de la vaste consultation populaire menée dans le

cadre des États généraux sur l'éducation, le Gouvernement du Québec a élaboré une nouvelle politique éducative en 1997, *Le virage du succès*. Celle-ci a donné lieu à des changements substantiels dans la *Loi sur l'instruction publique* en 1998 et à la réforme de l'école québécoise en 2000. Bien que la réforme ne soit implantée qu'au primaire actuellement, les nouvelles orientations sont déjà largement diffusées et les programmes sont en cours d'élaboration et de validation pour le secondaire. Certes, sur le terrain, certains enseignants critiquent ce changement administratif qu'ils disent imposé par des penseurs, pour ne pas dire des technocrates, déconnectés de la réalité des élèves et des profs dans l'école. Mais aussi, selon un enseignant interrogé dans notre étude, nouvelles orientations ou pas, les choses devaient changer à l'école. Les grandes transformations dans notre monde en ébullition affectent tous les niveaux : la société, la famille, l'école, le jeune, la pratique pédagogique, de sorte que son rôle de prof s'en est trouvé grandement modifié au cours des dernières années. Il remarque, par exemple, que le côté humain doit passer à l'avant-plan pour gagner la confiance de l'élève, et ensuite seulement l'élève pourra s'engager dans l'apprentissage de matières enseignées à l'école car « on a des élèves qui sont en crise ou en recherche, qui vivent des difficultés multiples tant au plan du comportement que de la santé mentale ou de l'acceptation de leur physique. » Pour ce prof, il est grand temps de dépasser le behaviorisme comme modèle d'enseignement et modèle de vie à l'école.

La réforme introduit en effet des changements de perspective pédagogique à plusieurs plans. Dans la conception même de l'enseignement, on passe, selon le langage de la réforme, du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. L'accent n'est plus mis uniquement sur l'enseignement des matières scolaires, mais sur le développement des compétences de l'élève au moyen des apprentissages réalisés à l'école. Le prof est vu comme un médiateur, un guide, comme quelqu'un qui stimule, soutient, aide, évalue et favorise le développement de compétences. Ce développement, par définition, n'est jamais achevé et devrait se poursuivre tout au long de la vie. Selon une orientation sociocognitive, l'élève est considéré comme l'artisan de ses apprentissages et l'enseignant doit tout mettre en œuvre pour qu'il réalise le transfert de ses apprentissages d'un domaine du savoir à un autre et de l'école à la vie courante.

Dans cette nouvelle perspective éducative, le personnel enseignant a des responsabilités accrues à l'école. Non seulement doit-il faire preuve de créativité, d'expertise professionnelle et d'autonomie dans l'exercice de ses fonctions auprès des élèves dans sa classe, mais aussi il doit travailler en concertation pour « assumer conjointement avec ses collègues le mandat que lui

confie l'école à l'égard des élèves. » (MEQ, 2001, p. 6) Ainsi, la réforme ne se limite pas à engager l'enseignant à agir comme un professionnel responsable de mettre en œuvre des pratiques visant le développement des compétences de ses élèves dans le cadre de son enseignement. Elle va beaucoup plus loin. Le professionnalisme collectif à l'école mis de l'avant par les autorités éducatives vise à contrer l'individualisme et le caractère idiosyncrasique de la pratique traditionnelle de l'enseignement en classe et à faire reposer sur l'ensemble du personnel enseignant de chaque établissement scolaire une responsabilité collégiale à l'égard de la réussite éducative des élèves qui le fréquentent.

En somme, les nouvelles orientations de la pratique d'enseignement issues de la réforme prennent deux directions majeures. D'une perspective behavioriste d'enseignement où l'apprentissage d'un contenu clairement défini et découpé en étapes dans le temps était censé développer les habiletés de l'élève, on passe à une perspective sociocognitive d'apprentissage. Désormais l'accent est mis sur le développement des compétences de l'élève qui lui permettront notamment d'acquérir des connaissances factuelles, de sorte qu'au sortir de l'école, il possède la formation nécessaire pour continuer à apprendre et à s'adapter toute sa vie durant à différents contextes dans un monde changeant sans cesse. Le travail de l'enseignement prend alors une toute autre signification. La responsabilité professionnelle du personnel enseignant est grandement rehaussée : elle ne se limite plus à prendre les meilleurs moyens d'intervention pédagogique pour favoriser et évaluer l'apprentissage des élèves dans la classe, elle dépasse maintenant ce cadre restreint. Elle est élargie à l'école entière où le travail en interdisciplinarité et en interdépendance professionnelle devrait assurer une cohésion éducative dans le but que le développement et les apprentissages souhaités pour les élèves puissent être véritablement réalisés.

3. Deuxième levier de transformation : les programmes d'études

Nous venons de nous pencher sur les grandes balises qui orientent la pratique professionnelle du corps enseignant dans les écoles québécoises. On a ainsi pu dégager que la conception de l'enseignement et de l'apprentissage avancée par la réforme de l'éducation introduit des transformations majeures sur le sens de la pratique individuelle et collective du personnel enseignant, tant à l'ordre d'enseignement préscolaire, primaire que secondaire. Maintenant, nous entrons dans ce qui oriente encore plus spécifiquement la pratique

pédagogique : les programmes d'études. On peut définir un programme d'études comme le plan d'enseignement officiellement reconnu par le ministère de l'Éducation qui doit constituer la base de l'enseignement d'une matière obligatoire ou optionnelle. Généralement produit par une équipe comprenant des enseignants, des experts, des conseillers pédagogiques et des spécialistes de l'évaluation, il est mis à l'essai dans des classes-pilotes et validé par des comités d'experts. La version finale approuvée par le Ministère comprend des indications sur les visées de l'enseignement de la matière, un aperçu détaillé du contenu notionnel à être enseigné, ainsi que des orientations sur les pratiques pédagogiques et évaluatives à mettre en œuvre. C'est pourquoi nous allons analyser les programmes d'études d'histoire de 1982 et ceux d'histoire et éducation à la citoyenneté qui devraient être implantés dans les écoles en 2005 pour mettre en relief les changements introduits par la réforme de l'éducation sur l'identité professionnelle des profs d'histoire.

3.1 Les programmes de 1982

Avant l'organisation scolaire issue des recommandations du Rapport Parent, les trois secteurs de l'enseignement au Québec – catholique francophone, catholique anglophone et protestant – utilisaient des programmes d'histoire différents. Cette situation a perduré jusqu'à la mise en application des programmes communs de 1982 élaborés d'après les principes de la politique éducative de 1979. Selon le régime pédagogique, les programmes d'Histoire générale de 2^e secondaire et d'Histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire sont obligatoires, alors que Le 20^e siècle : histoire et civilisations est quant à lui optionnel en 5^e secondaire. Ici notre analyse cible les programmes obligatoires où les enseignants disposent d'une centaine d'heures par année pour couvrir le programme et où l'élève est tenu de réussir l'examen d'histoire nationale en 4^e secondaire nécessaire à l'obtention de son Diplôme d'études secondaires à la fin du 5^e secondaire.

D'entrée de jeu, les concepteurs des programmes ont énoncé leur position épistémologique. Ils écrivent que les programmes prennent appui sur la psychologie du développement (pensée concrète en 2^e secondaire et pensée abstraite et critique en 4^e secondaire), sur l'état de la société (diversité, pluralisme, divers modes de communication) et sur la nature de la démarche historique (travail sur des sources) et que celle-ci doit être appropriée à l'âge de l'élève et aux visées de la formation. Le programme de 2^e secondaire est conçu pour donner à

l'élève un aperçu global de l'histoire du monde occidental et mettre en relief certaines racines européennes de la société québécoise. Le programme de 4^e secondaire vise à doter l'élève d'une vue d'ensemble du passé et de l'évolution sociopolitique du Québec et du Canada des origines à aujourd'hui et à lui donner des repères pour comprendre la situation du Québec dans ses rapports avec le Canada et les États-Unis. Prenant appui sur les traces du passé et considérant l'élève comme héritier des expériences du passé, on pourrait résumer les finalités de la formation en histoire de la manière suivante : développer le sens de l'appartenance à la communauté humaine et à la société québécoise; apprécier le passé pour comprendre le présent et établir un lien passé-présent-avenir; comprendre les fondements de la société actuelle; développer une pensée autonome et critique.

Ces finalités de formation sont traduites dans un programme construit, comme nous l'avons évoqué précédemment, selon une logique behavioriste. On retrouve des objectifs généraux qui déterminent les thèmes des modules à couvrir pendant l'année, chacun des thèmes étant par la suite découpé en objectifs terminaux. Pour le 2^e secondaire, les thèmes sont les suivants : l'histoire et ses matériaux, la préhistoire et les premières civilisations, Athènes et Rome dans l'Antiquité, la société médiévale en Europe occidentale, la Renaissance et l'expansion en Amérique, l'ère des révolutions en Occident, le siècle actuel (MEQ, 1982a). Pour le 4^e secondaire, les thèmes abordés sont : l'Empire français d'Amérique, la société canadienne sous le Régime français, la Conquête et les débuts du Régime britannique, les débuts du parlementarisme, le Québec dans la Confédération, le développement industriel, le Québec contemporain (MEQ, 1982b). L'explication des faits historiques doit être réalisée selon une démarche historique qui implique le travail sur des documents et qui tient compte des interrelations entre les dimensions culturelles, sociales, géographiques, économiques et politiques. Il est à noter qu'on indique aux enseignants qu'ils peuvent ajouter des éléments d'histoire locale dans leur enseignement.

Le modèle behavioriste qui amène à décomposer les thèmes à l'étude en objectifs d'apprentissage opérationnels a été présenté comme donnant lieu à une gestion plus moderne des apprentissages et à une organisation plus transparente du contenu. Cependant, il est permis de douter que ce modèle pédagogique concorde avec le modèle d'apprentissage de l'histoire présenté où l'apprentissage est censé résulter du travail sur des sources, de l'acquisition de connaissances factuelles et ainsi participer au développement d'habiletés intellectuelles comme la

pensée historique et la pensée critique. De plus, le modèle behavioriste a engendré un autre effet pervers : la compartimentation des contenus rend plus difficile, pour l'élève, la possibilité de faire des liens entre les différents apprentissages. Il n'en demeure pas moins qu'au plan de la pratique pédagogique, les programmes et les guides pédagogiques fourmillent de suggestions intéressantes basées sur la démarche historique pour l'enseignement en classe. Cette démarche historique consiste à prendre connaissance d'un problème, à formuler une ou des hypothèses de résolution, à les vérifier dans des documents que les élèves devront consulter pour y repérer des informations, puis à les traiter pour en faire une synthèse; enfin, la dernière étape consiste à proposer une interprétation, c'est-à-dire une solution au problème posé. Les indications pédagogiques sont si nombreuses qu'on peut se demander s'il ne s'agit pas d'un matériel qui pallie les lacunes de la formation historique de ceux qui les enseignent. À cet égard justement, le Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996) montre bien qu'à côté des profs qualifiés qui devraient posséder les moyens d'éveiller l'intérêt des élèves et de transmettre le sens de l'histoire, se trouve une portion non négligeable d'enseignants qui ne possèdent pas de formation en histoire. Les auteurs rapportent une évaluation effectuée par le ministère de l'Éducation en 1988 qui met en évidence que 48% des enseignants d'histoire générale ne possèdent pas de formation en histoire et que c'est le cas pour 28% des enseignants d'histoire nationale. Même si cette évaluation date d'il y a quinze ans, la problématique de la formation minimale pour enseigner une discipline au secondaire est soulevée et on peut ajouter qu'elle ne concerne pas que l'histoire.

Mais comment les profs ont-ils interprété et mis en œuvre les programmes dans leur pratique concrète ? Les entrevues que nous avons réalisées montrent des profs qui prennent à cœur leur responsabilité de bien couvrir toute la matière, de développer les habiletés intellectuelles de leurs élèves et de véhiculer des valeurs reliées à la démocratie et à la participation à la vie démocratique. Ils disent cependant vivre un stress particulier pour ce qui concerne la préparation à l'examen du Ministère de 4^e secondaire. L'un d'eux compare l'année à un marathon : « on est sur la ligne de départ, il y a un coup de feu (...) et le vœu c'est d'habiliter l'élève à passer l'examen du Ministère. » Un autre affirme que 80 cours parmi lesquels on doit retrancher du temps pour les examens et les imprévus, c'est bien peu pour couvrir 500 ans d'histoire et former un citoyen éclairé : « c'est bien peu pour former quelqu'un à être sensible à l'histoire humaine au complet, à travers le regard sur sa propre nation, son peuple, l'histoire de sa langue, la culture, la relation entre les Anglais et les Français, la politique (...) On cherche à faire

des citoyens qui comprennent de façon minimale le système. Parce qu'il faut le dire, le faire une fois dans sa vie, en secondaire quatre, toute la politique québécoise, le système parlementaire britannique. Tu ne peux pas te qualifier de citoyen très renseigné si tu as juste assisté passivement à ces cours-là. » Finalement, le troisième prof interviewé prend le programme et l'interprète de façon à maîtriser la situation en considérant les sept modules organisés en 15 unités qui sont elles-mêmes subdivisées en objectifs intermédiaires : « Pour ma part, je le vois comme un programme qui présente quinze objectifs. Donc j'ai quinze résolutions de problèmes. Je présente quinze résolutions de problèmes aux élèves, tout au long de l'année. J'aborde le cours d'histoire comme étant un cours d'histoire-problèmes en appliquant la méthode dite scientifique : observer, décrire, émettre des hypothèses, vérifier ces hypothèses-là, analyser des données, arriver à des conclusions, des théories. Et, c'est là qu'on peut voir si ces théories-là corroborent ce qu'on peut lire dans le volume, parce qu'il y a évidemment un manuel de cours. »

On peut dire que déjà dans les programmes actuels et les pratiques en classe, l'idée est bien ancrée que l'enseignement de l'histoire vise la formation du citoyen par l'étude des fondements des sociétés du passé et de celles d'aujourd'hui. Les profs interviewés considèrent de plus qu'ils ont un rôle essentiel à jouer auprès de leurs élèves : ils veulent piquer leur curiosité, leur ouvrir l'esprit et développer leur sens critique pour les amener à réfléchir et à penser au-delà des préjugés et des stéréotypes, ils cherchent à stimuler leur capacité à débattre des problèmes d'intérêt public. L'un d'eux note avec une pointe d'humour qu'en raison de leur rôle de formateurs des citoyens de demain : « l'avenir de la nation repose sur les profs d'histoire ! »

Il n'en demeure pas moins que le modèle behavioriste de l'organisation du contenu et des apprentissages avec ses nombreuses consignes et indications pédagogiques, selon nos observations en milieu scolaire, a eu pour effet de baliser à l'extrême le travail des enseignants. Nombreux sont ceux qui ont trouvé là une fausse assurance : le fait de passer au travers du programme dans le temps prescrit et d'avoir procédé aux évaluations requises devait être la garantie d'une formation de qualité. Rares sont ceux qui ont eu l'audace de dépasser l'organisation behavioriste pour aller plus loin que le programme et entrer véritablement dans des pratiques pédagogiques qui rejoignent la position épistémologique annoncée dans les premières pages du programme : enseigner l'histoire selon la méthode historique, en tenant compte du stade de développement des élèves, de leur contexte socioculturel et des finalités visées. L'incompatibilité entre le modèle behavioriste qui encourage le conformisme et l'enseignement

de l'histoire qui est censé développer l'esprit critique devrait être grandement réduite avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes basés sur les indications de la réforme de l'éducation.

3.2 Les programmes de 2005

Bien qu'il soit prévu que l'histoire et l'éducation à la citoyenneté seront enseignées aux élèves des 5 années du secondaire, jusqu'à maintenant, l'information relative aux nouveaux programmes circule peu ou mal dans les milieux scolaires. Les programmes qui devraient servir à l'enseignement dans les deux premières années du secondaire étant en cours de validation, les sources de renseignements dont disposent les enseignants sont limitées aux critiques diffusées dans les médias, à un peu d'information transmise par le Ministère, la lecture de revues professionnelles, la participation à des colloques et la discussion avec des collègues plus renseignés. Sachant que le travail sur la citoyenneté et le vivre-ensemble est une responsabilité partagée par tous les intervenants de l'école, les enseignants d'histoire sont tout de même particulièrement interpellés à cet égard et reconnaissent bien le lien entre l'enseignement de l'histoire et le développement du citoyen.

Lorsqu'on se penche sur le programme qui est en cours de validation actuellement, deux dimensions doivent être prises en compte pour comprendre la transformation de la nature de l'intervention des profs d'histoire et éducation à la citoyenneté. La première a trait au changement radical de modèle éducatif alors que la seconde porte sur la valeur supplémentaire accordée à la contribution de l'histoire au développement du citoyen. Nous avons évoqué plus tôt dans le texte le changement de paradigme éducatif qu'entraîne la réforme. Le behaviorisme peut certes s'avérer utile dans certaines occasions où, ne prêtant pas attention à la boîte noire qu'est l'intériorité de l'individu, on cherche à contrôler des éléments de son environnement en vue de provoquer l'extinction de certains comportements ou au contraire leur apparition. Appliqué à l'éducation c'est un modèle par trop réducteur et appliqué à l'apprentissage de l'histoire c'est un modèle plutôt inapproprié. Avec la réforme de l'éducation, le rôle du prof va bien au-delà de dispenser et d'évaluer un contenu : son rôle est d'intervenir auprès de la personne dans le but qu'elle développe ses compétences pour ensuite seulement poser un jugement évaluatif par rapport à ce développement. En histoire et éducation à la citoyenneté, trois compétences sont censées être travaillées : « interroger les réalités sociales dans une perspective historique,

interpréter des réalités sociales à l'aide la méthode historique et construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire. » (MEQ, 2002b, p. 3) On fait référence à un modèle éducatif axé sur le développement de processus mentaux et la construction du sens à partir de la démarche historique. On veut s'éloigner d'une approche qui consiste à apprendre le discours construit par les historiens pour plutôt, en classe, amener le jeune à construire un discours, puis à le confronter avec le discours déjà construit. En 1982, on mettait de l'avant l'idée de perspective des réalités sociales et de la méthode historique. On va plus loin maintenant dans la visée explicite de l'apprentissage de l'histoire : cela participe à la formation de la « conscience citoyenne », expression qui mériterait d'être clarifiée.

Dans cette optique, le prof a une responsabilité professionnelle plus grande à l'égard de chacun de ses élèves. Le rôle de l'élève change aussi : celui-ci ne pourra pas se contenter d'assister passivement à la classe, puis de faire un apprentissage superficiel par cœur pour fournir la bonne réponse à l'examen. Il devra s'engager dans des apprentissages en profondeur qui sont centrés sur la formation de la pensée. Cela suppose des changements radicaux au plan des pratiques pédagogiques, de la démarche d'apprentissage et des pratiques d'évaluation. La compétence étant définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2002a, p. 7) et ces ressources devant être utilisées de manière intentionnelle et provenir soit des acquis et des expériences de l'élève, soit des pairs, de l'enseignant ou de documents, des méthodes d'évaluation continue du développement des compétences devront être mises au point pour véritablement informer l'élève, les parents, le prof et les autorités administratives de ce développement complexe. Le grand défi qui se pose au milieu éducatif sera d'entreprendre des démarches d'évaluation qui seront cohérentes avec la finesse nécessaire à l'observation du développement des compétences. Si cela n'est pas fait, on traitera la compétence comme un objectif behavioriste et elle sera alors évaluée au moyen d'instruments qui ne mesureront pas le degré du développement des compétences de la personne, mais plutôt un standard attendu.

Si au plan de la pédagogie la nouvelle conception de l'enseignement et de l'engagement dans l'apprentissage de l'histoire constitue un changement majeur, au plan des visées éducatives on est plutôt dans une continuité. On conserve à peu près les mêmes finalités, mais on les pousse un peu plus loin. La finalité du développement du sens de l'appartenance à la communauté humaine et à la société québécoise par l'étude des fondements des sociétés se trouve énoncée et

précisée sous deux angles dans les nouveaux programmes. Dorénavant, on vise d'une part l'enracinement culturel au moyen d'une alphabétisation sociale qui tient compte de la perspective historique et, d'autre part, on vise l'insertion sociale comprise comme élément-clé de la construction de la conscience citoyenne. Il est précisé dans le programme que cette conscience citoyenne repose sur une perception raisonnée de son identité, une adhésion lucide à des valeurs et une acceptation de son rôle de citoyen. La finalité du développement de la pensée autonome et critique qu'on retrouvait déjà en 1982 est maintenant traduite par la poursuite de l'instrumentation intellectuelle qui devrait développer l'autonomie de pensée. À juste titre, les étapes de la démarche historique sont présentées comme la méthode par excellence pour ce développement.

L'histoire étant une discipline d'interprétation, il faut, pour la pratiquer, s'initier au raisonnement hypothético-déductif qui permet la prise de conscience d'un problème historique et la formulation d'hypothèses en vue de l'expliquer. L'explication retenue n'est que provisoire étant donné que les traces dont disposent les historiens sont partielles et... partiales : la découverte d'autres documents et la formulation d'autres interprétations permettent d'éclairer davantage nos connaissances sur le passé, tremplin nécessaire pour mieux saisir la société présente. C'est ce que proposent les nouveaux programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : mettre les jeunes apprenants en situation d'interroger des réalités sociales afin de les amener à les interpréter et ainsi à construire leur appartenance à la société québécoise en particulier et au monde, de même que leur conscience citoyenne. L'éducation à la citoyenneté est alors vue à travers le prisme de l'histoire qui jette un regard partiel et, qu'on le veuille ou non, partial sur des femmes, des hommes et des événements du passé, regard qui nous aide à mieux comprendre le moment présent et qui nous rappelle que nous ne sommes pas issus d'une génération spontanée! Notre connaissance du passé est partielle et partielle, disions-nous : c'est que les documents auxquels nous avons accès le sont tout autant. C'est avec ces considérations que le prof d'histoire et d'éducation à la citoyenneté doit intervenir dorénavant. Or, pour que ses interventions portent ses fruits, lui faut-il connaître et comprendre la nature et les finalités de cette discipline, ce qui nécessite, croyons-nous, une bonne formation initiale universitaire. On se rappellera hélas de l'enquête de 1988 du MEQ qui montrait que ce n'était pas le cas il y a 15 ans et, selon nos observations, cette situation ne semble pas avoir beaucoup changé aujourd'hui.

Au secondaire, le nombre d'heures consenties à l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté a doublé, passant de 200 heures (en 2^e et 4^e secondaire) à 450 heures (de la 1^{ère} à la 5^e secondaire). Cette augmentation permet à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté de faire partie des disciplines dites importantes à l'horaire tout comme les langues et les mathématiques. Cela a aussi pour conséquence d'augmenter potentiellement le nombre de profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté et sans doute de permettre aux nouveaux diplômés de faire leur entrée dans ce champ disciplinaire et ainsi de faire baisser le ratio des profs non formés en histoire. Est-ce que cela aura un effet sur les statistiques qui montraient que près d'un enseignant sur deux ne possédait pas la formation initiale requise pour enseigner l'histoire? Nous avons déjà souligné ailleurs (Guay et Jutras, à paraître) que la mise en place des nouveaux programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté était perçue avec appréhension par un certain nombre d'enseignants qui se sentent démunis devant ces nouveaux objectifs de formation et les nouvelles démarches d'apprentissage proposées. Ils souhaitent qu'on les outille pour relever le défi. C'est ainsi que la question des manuels scolaires rebondit! Les auteurs des nouveaux manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté auront fort à faire pour... défaire la mentalité de l'histoire-récit, et proposer une démarche qui s'inspire de celle de l'historien et de la vie de tous les jours en société. Par ailleurs, un certain nombre d'enseignants voient l'implantation des nouveaux programmes comme l'occasion de poursuivre les projets qu'ils ont conçus antérieurement et d'aller plus loin. En tout cas, dans cette dynamique de la réforme, il faudra que les enseignants découvrent l'importance de participer à des programmes de formation continue afin de parfaire leurs connaissances tant disciplinaires que didactiques. Un peu comme les médecins ou les ingénieurs, les enseignants ne peuvent et ne pourront jamais se satisfaire d'une formation initiale de... quatre ans!

Conclusion

Avec la réforme de l'éducation, en plus d'avoir à travailler davantage en concertation pour atteindre les buts éducatifs, les enseignants vont devoir passer d'un enseignement axé sur l'acquisition d'objectifs behavioristes d'apprentissage à un enseignement qui vise le développement des compétences de l'élève dans une perspective sociocognitive. Cela va obliger le personnel enseignant à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques radicalement différentes. Au-delà de cette transformation imposée par le changement de paradigme éducatif, nous avons

tenté de dégager des éléments spécifiques de changement identitaire qui affecteront le travail des profs d'histoire au secondaire qui deviennent, avec la réforme de l'éducation, des profs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Tout d'abord, il ressort clairement que l'histoire comme véhicule privilégié de l'éducation à la citoyenneté va prendre une place beaucoup plus importante dans la grille-horaire à l'école. Cette discipline passe d'un statut de discipline mineure dans le curriculum à un statut de discipline aussi essentielle que les langues et les mathématiques. Cela rejaillira par conséquent sur le statut des profs et la valeur de leur rôle à l'école d'une part et, d'autre part, à l'importance qui doit être accordée à leur formation. Puis, la pratique de la démarche historique continue d'être la méthode de base de l'enseignement de l'histoire. Mais en plus d'être considérée comme le moyen de former l'élève à comprendre l'histoire et à développer sa pensée critique, elle est vue maintenant comme l'élément déclencheur de son activité cognitive et affective. Car, il faut bien l'admettre, les visées de la formation du citoyen vont bien au-delà de l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés intellectuelles reliées à la compréhension du monde d'aujourd'hui par l'histoire. S'occuper aussi explicitement que maintenant de la formation du citoyen par l'école, c'est tabler sur un développement de la personne qui affectera ses conduites à court et à long terme. Il s'agit d'une socialisation à des valeurs d'inclusion sociale, de solidarité, d'engagement social, de participation à la vie démocratique et à la critique sociale. Les profs d'histoire devront alors se dégager de l'enseignement de l'histoire récit du passé, pour se concentrer sur la compréhension de l'histoire comme élément permettant de construire et de situer une vision du monde d'aujourd'hui et de demain. Les profs d'histoire deviendront-ils des profs de sciences sociales? En tout cas, il est certain qu'on leur demande plus que jamais d'apporter une contribution significative à la formation de citoyens par l'apprentissage suivant : analyser l'information disponible sur les réalités sociales dans le but d'exercer leur jugement et leur esprit critique afin de mieux se comprendre et de mieux comprendre les autres et le monde, ce qui devrait se traduire, selon le MEQ, en agirs favorables au vivre-ensemble. Tout cela constitue un changement majeur dans l'identité professionnelle de ces profs. Le rapport au savoir se transforme, la relation avec les élèves et les collègues aussi. Mais surtout, il sera primordial que l'expérience que vivront les profs au moment de l'implantation des nouveaux programmes puisse faire l'objet de discussions et d'échanges afin de permettre à chacun de s'y connaître et de

se reconnaître dans son nouveau rôle et ainsi construire un nouveau sens de la pratique de l'enseignement de l'histoire avec l'éducation à la citoyenneté.

Bibliographie

Bureau international de l'éducation (2003). *Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?* Synthèse des réflexions et des contributions issues de la 46^e session de la conférence internationale de l'éducation de l'Unesco à Genève du 5 au 8 septembre 2001. Genève : BIE et Unesco.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. et Parent, G. (dir.). *L'enseignant, un professionnel*. Sainte-Foy : PUQ, p. 21-56.

Gouvernement du Québec (2002a). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, version provisoire.

Gouvernement du Québec (2002b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire 1^{er} cycle, Domaine de l'Univers social*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, version provisoire.

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, version approuvée.

Gouvernement du Québec (1997). *Le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1982a). *Programme d'études Histoire générale 2^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1982b). *Programme d'études Histoire du Québec et du Canada 4^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

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

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996). *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Guay, L. et Jutras, F. (sous presse). L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire ! In F. Ouellet (dir.). *La formation initiale et continue des enseignants à l'éducation à la citoyenneté*. Sainte-Foy : PUL.

Jutras, F., Desaulniers, M.-P. et Legault, G.A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui ? In Legault, G.A. (dir.). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Sainte-Foy : PUQ, p. 155-182.

Schnapper, D. avec la collaboration de C. Bachelier (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris : Gallimard.

Unesco (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors. Paris : Unesco et Odile Jacob.