

Pour un renouveau du programme d'univers social au primaire

Catinca Adriana Stan, professeure, Université Laval

Au niveau primaire, le programme d'univers social, datant de 2001, ne semble plus refléter ni les outils de pensée dont les élèves ont besoin aujourd'hui (Larouche et Araújo-Oliveira, 2014; Martineau, 2010), ni le renouveau historiographique qui, depuis 20 ans, amène plus de nuances autour des réalités sociales à l'étude. L'écart entre ce que propose le programme et ce dont nos enfants ont besoin d'apprendre et de développer est si grand, qu'à nos yeux, le programme devrait être entièrement repensé. Prenons le temps de nommer ici quelques problèmes structurels : des termes considérés comme péjoratifs ou non-scientifiques, un vide historiographique important, des imprécisions temporelles, des redondances avec le programme du secondaire, peu de place pour l'histoire et la géographie locales, pour la famille et pour la communauté, etc. Il n'est pas étonnant que les enseignantes et enseignants font peu d'univers social avec leurs élèves du primaire. En effet, par sa structure, par son contenu et par son vocabulaire, le programme pose d'innombrables défis, notamment en ce qui concerne la transposition didactique et la possibilité de faire accéder les élèves à une compréhension en profondeur des contenus à l'étude.

Les défis du programme d'univers social au primaire

Si, au premier cycle, la compétence « construire sa représentation du temps, de l'espace et de la société » (PFEQ, p. 167) est tout à fait pertinente, en revanche, aucune plage horaire ne lui est dédiée. Ainsi, avec peu ou pas d'enseignement en univers social, les élèves arrivent au deuxième cycle et sont *ex abrupto* amenés à étudier « les Amérindiens vers 1500 ». Ils sont ainsi projetés dans un passé très lointain, et ce sans guère tenir compte de leur développement cognitif en ce qui a trait à la maîtrise du temps. Que peut signifier, pour un enfant de 8-10 ans, le découpage temporel « vers 1500 », « vers 1645 », « vers 1745 », « vers 1820 », « vers 1905 » et « vers 1980 », qui

par ailleurs, mise à part la date de 1905, ne rappelle aucun événement important? Ainsi, un principe idéologique (Segal, 1991) semble prévaloir sur le principe didactique qui voudrait que l'on conduise l'élève du plus simple vers le plus complexe, du proche vers le lointain ou du familier vers le non-familier (Lefebvre & Tremblay, 1964). Ainsi, le programme et les manuels font cheminer l'élève du plus lointain et du moins familier (les Amérindiens en 1500) vers le plus proche et le moins éloigné de la vie de l'élève (le Québec en 1980). À lui seul, cet ordonnancement des sociétés à l'étude est discutable.

En plus de cet ordonnancement des réalités sociales, les enseignant.e.s et leurs élèves doivent composer avec un langage et des termes désuets, ou même péjoratifs comme « Amérindiens », « Iroquoiens » ou « Algonquiens », alors que les communautés autochtones souhaiteraient être désignées selon le nom qu'elles-mêmes se donnent (CEPN 2015; Dorais et Nootens, 2023). À cela s'ajoutent des termes réfutés à la fois par la communauté scientifique et par les Autochtones, comme le terme matriarcat (PDA, 2009, p. 14), pour lequel on propose soit matrilinearité, soit matricentricité. Par ailleurs, le mot « Indien » existe encore dans le Programme de Formation de l'École québécoise, en éducation physique et à la santé, là où on évoque, en guise de repère culturel, les « raquettes utilisées par les Indiens » (PFÉQ, p. 269).

La trame narrative suit généralement le territoire de la vallée du Saint-Laurent. Mise à part l'étude des Incas vers 1500, des 13 colonies anglo-américaines et d'une société non-démocratique vers 1980, qui amène les élèves à mobiliser la troisième compétence, « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire » (PFEQ, 2001, p. 174), le programme présente une histoire très homogène, construite autour des Canadiens français, puis des Québécois. À titre d'exemple, à l'époque de la Nouvelle-France, la présence autochtone se résume à des emprunts culturels et à des relations à la fois conflictuelles et commerciales. Ensuite, avec la Conquête, les Autochtones semblent être remplacés par

des Britanniques et réapparaissent, dans la trame narrative proposée par le programme, environ deux cents ans plus tard, « vers 1980 », quand les élèves étudient les Inuit et les Micmacs, sans proposer des liens entre ces derniers et leurs ancêtres, les Algonquiens de 1500). Par ailleurs, les Inuits rentrent à ce moment tardif pour la première fois dans l'histoire, permettant ainsi de garder sous silence les politiques coloniales gouvernementales des années 1950, qui ont conduit entre autres à la relocation de plusieurs familles inuites dans l'Extrême-Arctique. Les Autochtones entrent ainsi dans un « tunnel de l'histoire » (Bories-Sawala et Thibault, 2020, p. 37). Le vide historiographique concerne aussi les femmes (Clapperton-Richard et Brunet, 2017) : dans la rubrique « Influence des personnages », Thérèse Casgrain est la seule femme mentionnée, et ce, seulement dans la Progression des apprentissages (2009, p. 11). Le programme n'aborde pas non plus des sujets dits « sensibles » (Hirsch et Moisan, 2022), comme la question de l'esclavage (Trudeau, 2004) ou la question des pensionnats autochtones. En somme, les élèves ont droit à une histoire peu controversée, « de surface », faite par des hommes.

Enfin, le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada, mis en place en 2017, 3^e et 4^e année du secondaire, a accentué la redondance avec le programme du primaire : non seulement le contenu est le même, déployé dans le même espace et en suivant la même trame chronologique, mais les compétences sont très proches. Ainsi, à la première compétence en univers social, « Lire l'organisation d'une société et sur son territoire » (PFEQ, 2001, p. 172) correspond la compétence « Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada » (MEES, 2017, p.10); à la deuxième compétence, « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire » (PFEQ, 2001, p. 175) correspond la compétence « Interpréter une réalité sociale » (MEES, 2017, p. 13). Cela est encore plus frappant quand on compare les composantes des compétences des deux programmes (voir tableau 1, page suivante). Cette proximité entre les compétences pourrait, en soi, être défendable, dans une logique d'apprentissage spiralaire. Mais il faudrait alors que se dessine clairement, du primaire au deuxième cycle du secondaire, une progression dans ce qui est attendu des élèves. L'examen des composantes des compétences, au primaire et au premier et au deuxième cycles du secondaire, indique que cette progression n'est pas établie. Parfois, le programme du primaire semble plus complexe, puisqu'il demande aux élèves de se positionner et de justifier leurs visions, alors

que le programme du secondaire se contente d'exiger aux élèves de considérer différentes interprétations.

En terminant cette analyse sommaire, précisons que les cadres d'évaluation des deux programmes sont sensiblement les mêmes. Ainsi, dans les deux cas, le critère « utilisation appropriée des connaissances » s'appuie sur les mêmes sept opérations intellectuelles : situer dans le temps et dans l'espace, etc. Au secondaire, on exige de plus une représentation cohérente d'une période de l'histoire, ainsi qu'un raisonnement « rigoureux » (Cadre d'évaluation - Histoire du Québec et du Canada, 2017, p. 3); l'explication historique que les élèves devraient élaborer pour satisfaire ces critères nécessite de mobiliser les mêmes sept opérations intellectuelles, qu'ils sont censés pratiquer depuis le primaire.

En guise de conclusion et pour ouvrir le débat

Que ce soit en raison de l'ordonnement des réalités sociales et du choix des contenus historiques à l'étude, de l'usage de termes désuets, péjoratifs et rejetés par les historiens autochtones ou non, de redondances avec le programme du 2^e cycle du secondaire ou encore d'un déficit de progressivité dans la définition des compétences et de leurs composantes, le programme d'univers social nous semble devoir être revisité et révisé en profondeur. Nous, le conseil d'administration de la Société des professeurs d'histoire du Québec, espérons que d'autres voix s'élèveront pour réclamer un changement de programme et qu'un débat sur l'enseignement de l'univers social au primaire aura ainsi lieu, afin de réfléchir, collectivement, sur la structure d'un nouveau programme, plus souple au niveau du contenu, comprenant plus d'heures qui lui soient alloués, qui s'arrimera non seulement avec le programme du secondaire, mais aussi avec le nouveau programme de Culture et éducation québécoise. Un programme qui osera briser la trame chronologique pour enseigner parfois à rebours, à partir des enjeux du présent, ou bien de manière thématique. Bref, un programme qui permettra à nos élèves de penser, de s'exprimer, de se pratiquer, de se projeter comme acteurs d'une histoire à construire et de lui conférer du sens.

Les membres du conseil d'administration de la SPHQ endossent les propos de Catinca Adriana Stan : Véronique Charlebois, Samuel Rabouin, Laurent Constantin, Samuel Venière, Laurence Murray-Dugré

Tableau 1. Comparaison entre le programme d'univers social et d'histoire au niveau des composantes des compétences.

Programme d'univers social au primaire	Programme d'Histoire du Québec et du Canada au secondaire
Établir des liens de continuité avec le présent	Relever des traces de l'occupation du territoire
Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur l'organisation sociale et territoriale	Identifier des acteurs historiques et des témoins Relever des actions et des paroles
Établir des liens entre des atouts, des contraintes du territoire et l'organisation de la société	Relever des éléments naturels du territoire
Situer la société et son territoire dans l'espace et dans le temps	Se référer à des repères de temps
Situer une société et son territoire dans l'espace et dans le temps à deux moments	Retracer des événements Établir des changements et des continuités
Établir des liens entre des caractéristiques de la société et l'aménagement de son territoire	Déterminer les limites du territoire
Dégager des traces de ces changements dans notre société et sur notre territoire	Établir des changements et des continuités
Justifier son interprétation des changements	Établir la succession des événements
Relever les principaux changements survenus dans l'organisation d'une société et de son territoire	Considérer les aspects de société
Préciser des causes et des conséquences des changements	Déterminer des causes et des conséquences
Préciser l'influence de personnages ou l'incidence d'événements sur ces changements	Préciser des éléments du contexte
Justifier sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire	Discerner des intentions, des valeurs et de croyances
Dégager les principales ressemblances et différences entre les sociétés et entre les territoires	Considérer les aspects de société
Préciser des causes et des conséquences de ces différences	Formuler des explications provisoires
Prendre position face aux forces et aux faiblesses perçues des sociétés et de leur territoire	Considérer différents autres interprétations

Références

- Segal, A. (1991). Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire. *Traces*, 29(2), pp.16-20.
- Bories-Sawala, H. et Thibault, M. 2020. Eux et nous. *La place des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Volume 1* [Recherche subventionnées par Le Conseil des Arts du Canada, Université de Breden], 480 pp. http://classiques.ugac.ca/contemporains/BoriesSawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_2/Eux_et_Nous_vol_1_preface.html
- Conseil en Éducation des Premières Nations (2016). Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3 : analyses et recommandations <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/MemoireHistoireIII-FR.pdf>
- Larouche, M.-C., & Araújo-Oliveira, A. (Éds). (2014). *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lefèbre, A. et Tremblay, J. (1964). *Histoire et mythologie. Essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire*. Montréal : Beauchemin.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- MÉLS/PFEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7, Univers social*. Gouvernement du Québec.
- MEES/PFEQ (2017). *Cadre d'évaluation des apprentissages Histoire du Québec et du Canada*. Gouvernement du Québec.
- MEES/PFEQ (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ségal, A. (1991). Bilan et perspectives de l'enseignement de l'histoire. *Traces*, 29(2), p.16-20.
- Sioui, G. (2018). *Pour une autohistoire amérindienne*. Presses de l'Université Laval.
- Vallée-Longpré, J. et Stan, C. A (2022). Enseigner l'histoire au Québec en prenant en compte la vision autochtone : étude de cas sur des propositions des associations autochtones depuis les années 1960. Dans Larouche, M.-C., Bouvier, F. et P.-L. Fillion (dir.) *Tensions dans l'enseignement des sciences sociales sur les questions nationales : vues québécoises et internationales* (p.39-55). Septentrion.
- Dorais, F.-O. et Nootens, G. (dir.). *Québécois et Autochtones. Histoire commune, histoires croisées, histoires parallèles ?* Montréal, Les éditions du Boréal, 2023.
- Clapperon-Richard, A. et Brunet, M.-H. (2017). Dépasser le simple « saupoudrage » des femmes dans l'histoire. *Le Devoir*, 11 mars. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/493704/de-l-invisibilisation-des-femmes-dans-l-histoire-pour-en-finir-avec-l-exceptionnalisme>
- Hirsch, S., & Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois (Eds.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (pp. 61-88). FIDES.