DÉBATS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : POSER D'AUTRES QUESTIONS

Alexandre Lanoix est étudiant au doctorat en sciences de l'éducation et chargé de cours à l'Université de Montréal. Ses recherches portent principalement sur la formation de l'identité nationale par l'enseignement de l'histoire. Il s'est précédemment intéressé à l'histoire du projet de manuel d'histoire pancanadien. Ses recherches doctorales portent sur le débat entourant l'enseignement de l'histoire au Québec.

> *The kind of history that has the most influence upon the life of the community and the course of events is the history that common people carry around in their heads*
>
> Carl Becker (1958)

La formation des identités nationales par l'enseignement de l'histoire et les débats que soulève cette question attirent notre attention depuis quelques années déjà. Nous voudrions ici partager quelques réflexions à leur sujet et proposer des questions qui pourraient contribuer à faire avancer la compréhension des enjeux de ces débats. Notre réflexion initiale provient du débat sur l'enseignement de l'histoire tel qu'il est mené au Québec actuellement et d'une certaine insatisfaction face à la profondeur de celui-ci. Il nous semble en effet que la plupart des interventions dans ce débat ont apporté peu d'éléments d'analyse nouveaux et ont parfois sombré dans les attaques personnelles à mots à peine couverts. Nous ferons donc un bref résumé du débat pour ensuite explorer les analyses qui en ont été faites. Nous terminerons en proposant d'autres avenues à explorer en espérant y voir un peu plus clair.

CHRONOLOGIE DES ÉVÈNEMENTS

Les faits relatifs au débat ont été évoqués dans plusieurs publications déjà (Bouvier, 2008 et Cardin, 2010 notamment). Nous rappellerons donc ici les principaux faits sans entrer dans les détails. On s'accorde généralement pour dire que la polémique a été déclenchée par la publication d'un article d'Antoine Robitaille (2006) à propos de la première version de travail du nouveau programme. Celui-ci qualifiait le projet de programme d'histoire épurée et déplorait le fait que plusieurs moments charnières de l'histoire du Québec étaient passés sous silence. Plusieurs intervenants se sont exprimés sur la question suite à la publication de cet article pour condamner vivement les nouvelles orientations ou pour défendre l'approche par compétence.

Pour ses détracteurs, le programme cherchait à occulter systématiquement la nation québécoise et tentait l'impossible mariage entre histoire et éducation à la citoyenneté (Angers, 2006). D'autres affirmèrent que la proposition de programme « est conçue par des historiens fédéralistes et vise à former une jeunesse qui penserait comme eux » (Bouvier et Lamontagne, 2006). Certains intervenants leur donnèrent la réplique. Le didacticien Jean-François Cardin soutint que le programme était le prolongement du programme précédent qui adoptait déjà une perspective inclusive et axée sur les aspects socio-économiques de l'histoire (2006). Pour l'historien Jocelyn Létourneau (2006), un enseignement de l'histoire qui permettrait de comprendre les mythistoires du passé québécois serait plus que bienvenu. Plusieurs autres textes ont paru dans diverses publications au cours des mois subséquents, dont des échanges musclés qui remplirent les pages de la *Revue d'histoire d'Amérique française* (Bouvier, 2007 ; Comeau et Lavallée, 2007 ; Dagenais et Laville, 2007a ; 2007b).

Pendant que se déroulait ce débat, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), tentant de répondre aux critiques, amorçait des consultations avec différents groupes afin d'ajuster le programme. Après avoir publié une seconde version qui ne satisfaisait pas tout à fait les critiques, le MELS ajouta un document complémentaire au programme, la *Progression des apprentissages* (Québec, 2011a), un document qui visait à « préciser les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du secondaire ». Par exemple, l'élève devait être capable de donner « le nom des premiers établissements » et d'identifier « les territoires explorés et exploités par les Français » pour la réalité sociale « L'émergence d'une société en Nouvelle-France ». Afin de compléter son travail d'implantation du programme dans les écoles, le MELS publia également le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Québec, 2011b) dans lequel on pouvait lire que les « connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves car elles sont à la base même des disciplines enseignées à l'école ». En somme, on remettait les connaissances au cœur du programme par la publication de ces deux documents, en partie pour

répondre aux critiques qui affirmaient que les faits étaient délaissés au profit des compétences. Au moment d'écrire ces lignes, peu de commentaires avaient été publiés à propos de ces deux nouveaux documents. Robert Comeau et Josianne Lavallée (2011), de la Coalition pour l'histoire, écrivaient que la progression des apprentissages ne répondait pas aux attentes des enseignants puisqu'elle maintenait une étude chronologique de l'histoire en 3e secondaire et une étude thématique en 4e secondaire. Ils ajoutaient que l'on n'exigeait que le minimum de la part des élèves puisqu'on leur demandait seulement de nommer, de situer et d'identifier alors qu'on aurait souhaité qu'ils caractérisent, analysent et interprètent. Il est tôt pour dire si les ajustements apportés par le MELS satisferont les critiques, mais la réponse initiale de la Coalition pour l'histoire semble indiquer que ce ne sera pas le cas.

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Un débat de ce genre est tout à fait caractéristique de ce qui a lieu ailleurs dans le monde, nous n'avons qu'à lire quelques-uns des ouvrages collectifs publiés sur le sujet pour le constater (Stearns, Seixas et Wineburg, 2000 ; Seixas, 2004 ; 2009 ; Nakou et Barca, 2010). Ces débats et l'état de l'enseignement de l'histoire ont été analysés sous plusieurs angles dans chaque contexte et nous explorons ici quelques éléments d'analyse proposés par des observateurs québécois.

Laville (2004) évoque des tensions entre spécialistes de l'éducation et historiens pour expliquer le débat. Selon lui, les spécialistes de l'éducation ont investi le champ du développement curriculaire et les historiens s'en sont éloignés. Le résultat est un programme davantage axé sur les objectifs cognitifs ce qui, visiblement, ne convient pas à certains groupes et individus. Prud'homme (2008) pousse l'idée plus loin et soutient que les conseillers pédagogiques, groupe ayant émergé durant les années 1970, ont imposé l'idée de séparer les matières de la pédagogie afin de faire valoir leur expertise particulière. Pour Sarra-Bournet (2008), le programme d'histoire a beaucoup été influencé par les pressions de divers groupes. Il ajoute que la montée de l'histoire sociale a eu un impact important sur les programmes puisque celle-ci met surtout l'accent sur le social et l'économique au détriment du national et du politique, ce que soutient également Parent (2008). À cet égard, on peut également trouver des pistes d'analyse chez Petitclerc (2009) qui évoque la montée d'une sensibilité historiographique en opposition à l'histoire sociale. Celui-ci remarque la montée d'une historiographie qui, soucieuse de briser avec l'histoire sociale, évoque une « crise » de conscience historique des Québécois pour proposer une histoire plus traditionnelle. Les critiques adressées au nouveau programme nous semblent assez proches des critiques adressées à l'histoire sociale pour qu'elles méritent d'être comparées. Une analyse plus détaillée nous permettrait d'établir si les deux mouvements s'inscrivent dans la même tendance et si certains intervenants sont actifs sur les deux « fronts ».

Dressant un bilan du débat, Bouvier (2008) affirme que la représentation identitaire collective est le principal enjeu du débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Il écrit que le débat oppose ceux qui critiquent le programme parce qu'il néglige le récit historique national à ceux qui souhaitent que l'enseignement de l'histoire soit au service de l'éducation à la citoyenneté. Cardin (2010) affirme lui aussi que l'identité collective est au cœur des critiques du programme puisque le programme d'histoire du premier cycle du secondaire sur l'histoire de la civilisation occidentale, adopté deux ans plus tôt, n'a pas soulevé de critiques. Il adopte pourtant la même approche axée sur l'éducation à la citoyenneté et le développement de compétences. Il en déduit que c'est l'application de cette approche à l'histoire nationale qui pose problème pour la plupart des critiques. Dagenais et Laville (2007a) poussent la logique un peu plus loin en affirmant que les critiques du programme semblent confondre l'histoire – opération raisonnée visant à éclairer le passé – à la mémoire – attachement émotif au passé qui ne retient de l'histoire que ce qui sert à nourrir son état. Ils ajoutent que la polémique autour du nouveau programme a surtout été alimentée par les craintes de nationalistes attachés à une vision ethnique de la nation.

DES PISTES À EXPLORER

Ces pistes d'analyse touchent divers aspects de la question, mais laisse l'observateur sur son appétit. D'abord, il est clair pour nous que l'identité nationale est au cœur de ce débat. Malgré les formes que peuvent prendre les critiques, la plupart portent, de près ou de loin, sur la représentation de la nation québécoise dans le programme d'histoire. Carretero (2011) rappelle d'ailleurs que l'identité est l'enjeu principal des débats sur l'enseignement de l'histoire un peu partout dans le monde. Nous sommes cependant d'avis que la question identitaire doit être traitée avec plus de profondeur et ce, à deux égards. D'abord, la littérature sur la formation des nations soutient que celles-ci sont toujours l'élément central de la vie politique d'aujourd'hui (Anderson, 1983). Pour Smith (2009), l'État-nation est toujours la forme d'organisation visée par les nations, surtout celles qui n'ont pas d'État, même si celui-ci a perdu de son pouvoir au profit d'autres organisations politiques, sociales et économiques. Il précise qu'à travers le monde, les hommes et les femmes continuent de se définir avant tout comme les membres d'une communauté nationale et que ces communautés, même sans État, disposent d'un fort capital symbolique. En ce sens, une analyse postnationaliste de l'enseignement de l'histoire nous apparait partielle. Il n'est pas question ici de défendre une histoire nationaliste, mais bien de tenir compte du fait que la nation est toujours un cadre de référence pour la plupart des membres d'une communauté, en témoigne la vigueur avec

laquelle plusieurs personnes se sont précipité au secours de l'identité québécoise lorsqu'elle paraissait négligée par le programme d'histoire. Ensuite, l'opposition entre mémoire et histoire a souvent été transposée à l'enseignement en opposition entre la transmission de la mémoire collective et le développement de la pensée historique. Cette dichotomie nous apparait, elle aussi, comme un instrument d'analyse partiel. Si Halbwachs (1950) et Nora (2001) décrivaient l'histoire et la mémoire comme des visions plus ou moins irréconciliables du passé, nous ne devons pas oublier que le mythe est en quelque sorte la mère de l'histoire. Si l'histoire dite scientifique a largement contribué à déboulonner d'anciens mythes teintés de religion et de surnaturel, elle a également contribué à édifier de nouveaux mythes séculiers en mythifiant des personnages historiques de l'ampleur de George Washington par exemple (Woolf, 1998). Pour McNeil (1986), les sociétés se tournent constamment vers l'histoire pour alimenter la mémoire nationale et les historiens se tournent vers leur société d'appartenance afin d'obtenir une reconnaissance de leur travail. Ainsi, une nation en mal de mémoire peut inciter les historiens à s'intéresser aux mythes nationaux et, à l'occasion, à les intégrer à l'histoire « officielle ». Dire que la mémoire s'arrête là où l'histoire commence nous apparait comme un raccourci qui simplifie à outrance les liens entre la mémoire et l'histoire, mais surtout l'influence que peut avoir la mémoire sur l'histoire.

Si l'histoire ayant le plus d'influence sur la communauté est celle qui se trouve dans la tête de chacun de ses membres, comme le supposait Becker, on doit considérer que cette communauté se pense encore comme nationale. Les programmes d'études, tout comme la mémoire et l'histoire scientifique, sont les produits de sociétés nationales. S'ils génèrent des débats, on doit y voir, il nous semble, plus qu'une lutte entre opposants politiques ou groupes sociaux aux intérêts divergents. On pourrait y voir les signes de l'émergence d'un discours alternatif sur l'identité et la riposte du discours établis par exemple. En somme, la transformation d'une partie de l'histoire qui se trouve dans la tête des gens est un processus global qui implique beaucoup plus que l'enseignement de l'histoire.

Il nous semble également que l'on devrait aller au-delà de l'analyse du texte du programme de formation. Bien entendu, les critiques du monde journalistique n'ont que les textes ministériels et les manuels à se mettre sous la dent, mais on doit en apprendre plus sur les représentations sociales des enseignants, des élèves, des concepteurs de manuels avant de conclure que l'enseignement de l'histoire, tel que le conçoit ce programme, mène directement à l'érosion de l'identité nationale. Perrenoud (1994) rappelle que le curriculum réel – ce qui est effectivement enseigné – intègre plusieurs éléments qui ne font pas partie du curriculum officiel. Dans le cas de l'histoire, la mémoire fait certainement partie des facteurs qui peuvent influencer le curriculum réel.

De plus, la mémoire se transmet par une multitude d'autres véhicules que l'histoire à l'école, comme la langue, la musique, la littérature et les arts visuels (Thiesse, 1999). Elle influence, conditionne et filtre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire avant qu'enseignants et élèves ne mettent le pied dans la classe d'histoire (Wineburg, 2001 ; Létourneau et Moisan, 2006). Que sait-on réellement de la manière dont les enseignants interprètent ce programme qualifié de « dénationalisé » ? Que sait-on de l'efficacité de l'enseignement dispensé aux élèves à modifier leurs conceptions préalables de la communauté à laquelle ils appartiennent ? Est-ce que l'école a réellement le pouvoir de modifier à elle seule l'appartenance identitaire ? Les recherches récentes mettent en lumière différents cas où le discours véhiculé par l'école entre en contradiction avec le discours public et demeure marginal (Pilbrow, 2005 par exemple).

En sommes, nous proposons de mener des recherches dans le sens de ce que Wineburg propose, c'est-à-dire de s'intéresser à ce que les jeunes connaissent et apprennent de l'histoire, plutôt qu'à ce qu'ils ignorent (2000). Nous pensons également qu'il est impératif de mener davantage de recherches du type de celle de Provost (2006) qui s'est intéressée aux stratégies identitaires utilisées par les enseignants par des observations en classe. Plus récemment, Éthier, Charland et Cardin (2010) laissaient entendre que les connaissances historiques des élèves québécois étaient meilleures que ce que les médias laissaient entendre et que plusieurs d'entre eux évoquaient des éléments du passé pour dresser le portrait de la société québécoise. De même, Moisan (2010) affirmait que les enseignants pratiquant en contexte d'altérité étaient portés à s'adapter à la culture des élèves et que, dans la plupart des contextes, ils n'imposaient pas la culture de la majorité québécoise.

Si ces études ont une portée limitée, à cause de la taille de leur échantillon entre autres, elles nous portent à penser qu'il reste beaucoup de choses à découvrir sur la présence ou l'absence de l'identité québécoise dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au Québec. Est-ce que le nouveau programme a eu un quelconque impact sur les pratiques enseignantes ? Est-ce que le fait d'imposer un examen centré sur les connaissances influence les stratégies des enseignants ? Comment agit la mémoire sur les pratiques enseignantes depuis l'implantation d'un programme que l'on veut axé sur le développement de la pensée historique ? La vérité est que nous commençons à peine à nous intéresser à ce qui se passe dans les classes d'histoire depuis l'implantation du nouveau programme, même si plusieurs crient déjà au loup. Plus que tout, on doit porter ces découvertes à l'attention du public au lieu d'alimenter un dialogue de sourd comme cela a trop souvent été le cas.

RÉFÉRENCES

Benedict Anderson (1983). *Imagined Communities*. Londres, Verso.

Denise Angers (2006), Le programme d'histoire au secondaire – Une nouvelle version à recentrer. Le Devoir. 28 septembre.

Irene Nakou et Isabel Barca, dir. (2010). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte, Information Age Publishing.

Carl Becker (1958). What are Historical Facts? *Detachment and the Writing of History: Essays and Letters of Carl Becker*. Phil Snyder, dir., Ithaca, Cornell University Press.

Félix Bouvier (2007). « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté. » *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61(2) : 261-270.

Félix Bouvier (2008). Bilan du débat relatif au programme « Histoire et éducation à la citoyenneté » du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007. *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles* : 20.

Jean-François Cardin (2006), Enseignement de l'histoire – Les programmes d'histoire nationale : une mise au point. Le Devoir. 29 avril.

Jean-François Cardin (2010). Quebec's New History Program and « La Nation ». *Contemporary Public Debates Over History Education*. Irene Nakou et Isabel Barca, dir., Charlotte, Information Age Publishing : 185-201.

Mario Carretero (2011). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte, Information Age Publishing.

Maurice Halbwachs (1950). *La mémoire collective*. Paris, Presses universitaires de France.

Marc-André Éthier, Jean-Pierre Charland, Jean-François Cardin, avec la collaboration de Sabrina Moisan (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Marc-André Éthier et Anik Meunier Jean-François Cardin, dir., Québec, Éditions Multimondes : 183-211.

Félix Bouvier et Laurent Lamontagne (2006), Quand l'histoire se fait outil de propagande. Le Devoir. 28 avril.

Robert Comeau et Josianne Lavallée (2007). « Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. » *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61(2) : 253-259.

Robert Comeau et Josianne Lavallée (2011), Cours d'histoire au 2e cycle du secondaire – Contenu fractionné et nivellement des connaissances. Le Devoir. 16 juillet.

Christian Laville (2004). Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. *Theorizing Historical Consciousness*. Peter Seixas, dir., Toronto, University of Toronto Press : 165-182.

Michèle Dagenais et Christian Laville (2007a). « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale". Retour sur une occasion manquée accompagnée de considérations sur l'éducation historique. » Revue d'histoire de l'Amérique française 60(4) : 517-550.

Michèle Dagenais et Christian Laville (2007b). « Un coup d'épée dans l'eau: réponse à la réplique, avec une postface. » *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61(2) : 271-279.

Jocelyn Létourneau (2006), Rectifications et précisions à l'égard d'un texte assassin – Un débat mal parti. Le Devoir. 1er mai.

William McNeil (1986). « Mythistory or Truth, History and Historians. » *American Historical Review* 91 : 1-10.

Jocelyn Létourneau et Sabrina Moisan (2006). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage. *Theorizing Historical Consciousness*. Peter Seixas, dir., Toronto, University of Toronto Press : 109-128.

Sabrina Moisan (2010). Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire. *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Marc-André Éthier et Anik Meunier Jean-François Cardin, dir., Québec, Éditions Multimondes : 11-27.

Pierre Nora (2001). *Rethinking France. Les Lieux de Mémoire. Volume I. The State*. Chicago, University of Chicago Press.

Sébastien Parent (2008). De la science historique au secondaire. *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*. Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir., Québec, Septentrion : 75-81.

Philippe Perrenoud (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris, ESF éditeur.

Peter Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg, dir. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York, New York University Press.

Martin Petitclerc (2009). « Notre maître le passé ? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique. » *Revue d'histoire de l'Amérique française* 63(1) : 83-113.

Tim Pilbrow (2005). Europe in Bulgarian Conceptions of Nationhood. *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. Hanna Schissler et Yasemin Soysal, dir., New York, Berghahn : 122-137.

Chantal Provost (2006). L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire: étude des procédés de formation de l'identité collective. *Histoire*. Montréal, Université du Québec à Montréal. mémoire de maîtrise : 236.

Julien Prud'homme (2008). La réforme du programme d'histoire nationale et ses acteurs, 1963-2006. *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*. Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir., Québec, Septentrion : 44-52.

Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011b). Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire 1er et 2e cycle. Québec. Gouvernement du Québec.

Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011a). Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire. Québec. Gouvernement du Québec.

Antoine Robitaille (2006), Cours d'histoire épuré au secondaire. Le Devoir. 27 avril.

Michel Sarra-Bournet (2008). Conclusion. Enseigner l'histoire du Québec: avec ou malgré le "renouveau pédagogique" ? *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir., Québec, Septentrion: 142-174.

Peter Seixas, dir. (2004). T*heorizing Historical Consciousness*. Toronto, University of Toronto Press.

Peter Seixas (2009). "National History and Beyond." *Journal of Curriculum Studies* 41(6): 719-722.

Anthony Smith (2009). *Ethno-Symbolism and Nationalism. A Cultural Approach*. New York, Routledge.

Anne-Marie Thiesse (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*. Paris, Seuil.

Sam Wineburg (2000). Making Historical Sense. *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Peter seixas et Sam Wineburg Peter Stearns, dir., New York, New York University Press: 306-325.

Sam Wineburg (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Phildelphie, Temple University Press.

Daniel Woolf (1998). Myth and History. *A Global Encyclopedia of Historical Writing*. Daniel Woolf, dir., New York, Garland: 642-643.