QUELLE PLACE POUR LE PATRIMOINE CULTUREL EN UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE, AU QUÉBEC ? REGARD SUR LE *PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE*

Docteure en sciences de l'éducation (Sorbonne, 1999), **Marie-Claude Larouche** est professeure au département des sciences de l'éducation, responsable de la didactique des sciences humaines au primaire et à l'adaptation scolaire. Ses recherches portent sur l'approche culturelle en enseignement des sciences humaines, l'éducation non formelle, les pratiques des institutions à caractère patrimonial et l'intégration des TIC. Auparavant, elle a occupé diverses fonctions au Musée McCord, de 2000 à 2010, en lien avec le développement des ressources numériques et l'action éducative et culturelle. Elle est co-auteure du Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs des lieux historiques et autres institutions muséales (1998).

Présidant le Groupe-conseil sur la politique du patrimoine culturel du Québec, Roland Arpin disait il y a quelques années que le patrimoine culturel représente « un actif dont nous commençons à peine, comme citoyens et collectivité, à tirer profit pour l'avenir » (MCC, 2000, 4e de couverture)[1]. Il rappelait sa pertinence en ces termes : « nous nous intéressons au patrimoine, d'abord et avant tout parce que nous souhaitons comprendre nos origines à travers, notamment, les objets matériels et l'immatériel » (MCC, 2000, p.12-13).

Il affirmait du même souffle que le patrimoine a besoin de l'histoire pour lui donner un sens.

Or, l'histoire scolaire est-elle au rendez-vous ?

UN PATRIMOINE CULTUREL ÉLARGI

Qu'entend-t-on désormais par patrimoine culturel ?

Le gouvernement du Québec a récemment déposé un projet de loi sur le patrimoine culturel (encore à l'étude au moment d'écrire ces lignes) qui visera à structurer ses actions à l'égard des biens culturels, en y ajoutant les nouveaux concepts de patrimoine immatériel et de paysage culturel patrimonial[2]. Ce projet de loi définit le patrimoine culturel comme « englobant non seulement les documents, immeubles, objets et sites patrimoniaux, mais également les paysages culturels patrimoniaux, le patrimoine immatériel et les personnages, lieux et événements historiques » (ANQ, 2010, p.2).

À titre d'exemple, des initiatives visant la protection du patrimoine immatériel sont en cours dans le secteur de l'ethnologie, convergeant vers la réalisation de bases de données inventaires sur les porteurs de tradition.[3] Parfois qualifié de « patrimoine vivant », le patrimoine immatériel est ainsi défini :

> *« L'ensemble des biens immatériels de même que les personnes ou les groupes qui en sont les détenteurs et les agents de transmission, c'est-à-dire les porteurs ou porteuses de traditions. Le patrimoine immatériel concerne les langues, la littérature orale, les récits et les témoignages, la musique, la danse, les jeux, les mythes, les rites, les coutumes, les valeurs, les savoirs et les savoir-faire artistiques ainsi que les formes traditionnelles de communication et d'information » (Genest et Lapointe, 2004, p.12).*

Par ailleurs, le secteur muséal œuvre depuis longtemps à la sauvegarde et la mise en valeur du patrimoine. Rappelons que le musée a été défini par Conseil international des musées en 2007 : « une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation ». Au Québec, on dénombre plus de 450 institutions muséales offrant pour la plupart des activités éducatives, sur les lieux mêmes, en ligne ou à l'école. Elles représentent des partenaires éducatifs de choix pour l'appropriation du patrimoine.

LE PROGRAMME D'UNIVERS SOCIAL : DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES COMPLEXES

Que vise au primaire le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), pour le domaine de l'univers social, où l'on retrouve la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ? À la base de ce programme socioconstructiviste se trouve une ambitieuse volonté éducative de cibler des opérations intellectuelles complexes.

Aux 2e et 3e cycles (de la 3e à la 6e années), plutôt que l'étude systématique des faits du passé, le PFEQ cible pour l'histoire le « développement d'un mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui sont propres à l'histoire » ; pour la géographie, au lieu de l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres, il propose de « s'intéresser aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde » (MELS, 2006, p.170). En fait, il réarticule ces préoccupations didactiques pour les fondre en trois compétences d'un genre nouveau.

Elles consistent à lire l'interprétation d'une société sur son territoire (compétence no 1) ; à interpréter le changement dans une société sur son territoire (no 2) ; et à s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire (no 3). Détaillées en composantes, ces compétences font appel à des techniques spécifiques ou communes aux disciplines de la géographie et de l'histoire, tels le repérage d'informations dans un document et l'interprétation de documents iconographiques. Leur développement repose sur l'appropriation et la mise en œuvre de grilles d'analyse et d'interprétation appliquées à l'étude de réalités sociales et territoriales d'un passé lointain à récent.

D'une large portée temporelle et spatiale, le PFEQ propose des moments d'arrêts sur des réalités sociales des 500 dernières années, dans trois régions du monde (l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud et une autre non-explicitement désignée où sévit, vers 1980, un régime non-démocratique). Une approche comparatiste, synchronique et diachronique, domine le programme qui indique de comparer une même société à deux moments de son existence, ou encore de comparer deux sociétés différentes à une même époque, en cernant les forces et les faiblesses de leur organisation sociale et territoriale respective. Les concepts de société, territoire, organisation, changement et diversité fournissent ainsi l'armature conceptuelle du programme.

QUELLE PLACE ACCORDE-T-ON AU PATRIMOINE ?

Avant de cerner la place accordée au patrimoine dans le PFEQ pour le domaine de l'univers social, rappelons qu'en guise de prélude à la réforme de l'éducation lancée en 2000, le ministère de l'Éducation du Québec a affirmé la nécessité d'un rehaussement culturel des programmes (MÉQ, 1997b). Il s'appuyait sur le rapport Inchauspé (MEQ, 1997a) qui privilégiait une approche patrimoniale de la culture, dans un sens large qui touche tous les domaines du savoir. Antérieurement, le rapport *Se souvenir et devenir* du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire présidé par l'historien Jacques Lacoursière avait proposé de « faciliter le contact direct des élèves avec l'histoire et le patrimoine » et encouragé les ministères de l'Éducation et de la Culture à créer un programme *L'école au musée et le musée à l'école* (Rapport Lacoursière, 1996, p.76). Recommandation d'ailleurs restée vaine.

Force est de constater que le PFÉQ fait partiellement écho au rapport Inchauspé concernant le rehaussement culturel des programmes. Certes, le PFEQ définit la culture comme le « fruit de l'activité de l'intelligence non seulement d'hier mais d'aujourd'hui » (MELS, 2006, p.4) et propose que l'enseignement intègre une dimension culturelle. S'il aborde la question du patrimoine sous l'angle des savoirs communs à transmettre, d'éléments de l'environnement à respecter, de la langue et des livres (patrimoine littéraire), d'œuvres artistiques ou encore d'éléments des traditions religieuses (au premier chef, catholique), le PFEQ se fait muet pour l'univers social. Certes, il est conseillé que l'exploration du passé se fasse par « le recours aux documents écrits, visuels ou médiatiques et aux ressources du milieu » (MÉLS, 2001, pp.166, 172, 174, 176). Mais ni le patrimoine historique ou géographique, ni les ressources des institutions à caractère patrimonial ou les musées ne sont explicitement mentionnés.

L'historien et didacticien Michel Allard, fondateur du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'UQAM, déplore ainsi la place réservée aux musées dans le programme d'univers social, devenue « peau de chagrin » (2011, p.10). « Malheureusement, alors qu'un peu partout à travers la planète, les visites au musée organisées à des fins éducatives sont de plus en plus considérées comme des activités pédagogiques qui stimulent l'intérêt des élèves et facilitent leur démarche d'apprentissage, au Québec, les sorties éducatives en général et celles aux musées en particulier sont presque totalement disparues des programmes, non plus d'études, mais de formation, tant à l'ordre primaire que secondaire » (Allard, 2011, p.10).

Or, s'interroge-t-il, désire-t-on toujours développer une identité collective ? Comment entend-t-on y parvenir ?

PENSÉE HISTORIQUE ET PATRIMOINE

En fait, pourquoi le patrimoine a-t-il si mauvaise presse du côté de la planification ministérielle ?

Certes, des didacticiens préoccupés de développer la pensée historique ont rappelé la spécificité de l'enseignement de l'histoire et la nécessité de le distinguer des pratiques d'éducation historique dans le champ culturel. Robert Martineau et Chantal Déry (2002) rappellent que les préoccupations à cet égard remontent aux années 1970 et qu'elles font aujourd'hui partie intégrante de la majorité des curriculums d'histoire en Occident.

« Car la question de la pensée historique est aujourd'hui au cœur du problème de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire de l'histoire qu'on a longtemps réduite à une « matière », un ensemble d'éléments factuels à mémoriser ou à une trame narrative destinée à être racontée aux jeunes. Elle l'est d'autant plus que l'école n'est plus la seule à enseigner l'histoire. Au fil de leur programmation et en fonction de leurs finalités propres, les musées, le cinéma, la télévision et les massmédia en général diffusent, racontent, exposent, expliquent de plus en plus le passé, obligeant implicitement l'enseignement de l'histoire à redéfinir sa fonction. Les programmes scolaires d'histoire de la plupart des sociétés occidentales ne visent donc non plus seulement la connaissance des faits du passé mais aussi une éducation historique susceptible d'outiller le futur citoyen dans sa capacité d'appréhension rationnelle de la réalité sociale. On apprend non seulement l'histoire mais aussi par l'histoire » (Martineau et Déry, 2002, p.10).

Toutefois, la pensée historique, prescrite par le programme de formation est-elle pour autant inconciliable avec l'exploitation des ressources du patrimoine ?

Et en a-t-il toujours été ainsi ?

LA PLACE DU PATRIMOINE DANS LES PROGRAMMES ANTÉRIEURS

Un bref retour sur la passé s'avère instructif. Certes, nous ne sommes plus au temps où le culte des origines trouvait un terreau fertile dans les lieux du patrimoine, comme au 19e siècle où l'on emmenait des étudiants francophones retremper leur « ferveur nationaliste » dans les lieux historiques, au Fort Chambly ou ailleurs (Thibodeau, 1979, p.28).

En fait, pour la première fois en 1923, le programme d'études des écoles publiques primaires catholiques fait la promotion de la visite muséale à « des fins d'enseignement et surtout d'apprentissage » (Allard, 2011, p.7). Cette recommandation pédagogique demeure dans plusieurs programmes.

Dans le but général de retracer l'histoire de « notre patrie » et de favoriser la « formation intellectuelle, morale, sociale et religieuse » de l'enfant, le programme d'études pour les écoles élémentaires catholiques francophones de 1959 recommande l'utilisation du patrimoine comme moyen d'enseignement (DIP, 1959, p.481). En 6e et 7e années, il indique que « tout au long de l'année, on s'appliquera à relier le passé au présent dans notre pays, en faisant observer dans la mesure du possible, les monuments, les édifices anciens, les coutumes, les souvenirs historiques qui nous rattachent à nos origines. On exploitera particulièrement les sources historiques de la localité : expositions d'ustensiles, d'armes, d'instruments d'autrefois ; visites de musées, de monuments, de sites historiques, de maisons anciennes… » (DIP, 1959, p.495).

Adopté aussi en 1959 et révisé en 1963, le programme d'études pour les écoles élémentaires anglo-catholiques encourage fortement les enseignants à effectuer des visites de musées et de lieux d'intérêt historique (DIP, 1963, p.145)[4]. Et le programme pour les écoles anglo-protestantes de 1965 assigne des buts intellectuels et affectifs au cours d'histoire, préconisant le contact avec les « matériaux historiques » :

> *« develop in pupil a sense of relatedness and a sens of excitement. The former is achived when cause and effect are linked in the mind so that knowledge of the past contributes to an understanding of the present. Excitement can result when the pupil is brought into contact with historical materials that he finds both intelligible and interesting » (DIP, 1963, p.121).*

Par la suite, en 1971, la circulaire ministérielle destinée à influer la mise en oeuvre des programmes existants, dite l'*Orientation nouvelle*, préconise l'étude du milieu et mise sur les classes-promenades pour développer le sens de l'observation des élèves.

Le programme de sciences humaines qui lui succède en 1981 se fonde plus particulièrement « sur des valeurs sociales et culturelles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec, notamment le sens de l'appartenance socioculturelle, le sens démocratique et le goût du patrimoine » (MEQ, 1981, p.3). Le guide pédagogique qui l'accompagne propose l'exploitation du musée à des fins éducatives (MEQ, 1983).

Dans un avis sur les *Nouveaux lieux éducatifs* (1987), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) encourage fortement le personnel à utiliser les lieux extérieurs à l'école, notamment afin d'intégrer la culture à l'enseignement[5]. Selon le CSÉ, les lieux historiques sont « autant de façons d'entrer en contact avec le passé, […] rendent plus concrète l'étude de l'histoire dans toutes ses dimensions, […] stimulent les échanges et la recherche » (1987, p.6). La fréquentation de ces lieux, celle des musées, les manifestations culturelles de toutes sortes développent la curiosité et le goût grâce auxquels se déclenchent les efforts de développement personnel. Car, « il y a l'éducation qui est donnée, il y a aussi celle que l'individu se donne lui-même » (CSE, 1987, p.6). On formule le souhait que « dans certains endroits, comme les musées, les lieux historiques, les sites naturels, […] le taux de fréquentation soit plus élevé qu'il ne l'est actuellement. Que les visites de groupes d'élèves soient mieux structurées, et en particulier qu'elles deviennent autre chose qu'une sortie de fin d'année scolaire a la faveur du retour des beaux jours » (CSE,1987, p.21).

De ces orientations ministérielles passées, rien ne subsiste aujourd'hui à l'égard du patrimoine, ou si peu…

CONCLUSION

Que s'est-t-il passé pour que le musée et le patrimoine en général disparaissent du programme d'univers social au primaire ? Est-ce par une trop forte association jadis à une histoire clérico-nationaliste ? Alors que les programmes ont été dépouillés de toute tendance patriotique ou relent nationaliste, n'y a-t-il pas lieu maintenant de reconsidérer le plein potentiel pédagogique que recèle le patrimoine ?

Si la visée d'ensemble du programme de formation pour l'univers social consiste à construire la conscience sociale du jeune citoyen, il n'en demeure pas moins que la dimension affective des apprentissages ciblés est peu prise en compte. Or, c'est précisément là un bénéfice important, parmi d'autres, associé à l'exploitation des ressources patrimoniales.

Comme le signale la professeure Christiane Gohier, « le rapport à la culture ne peut se construire exclusivement dans l'ordre du cognitif, […] pour lier la personne à la culture et par là, aux autres hommes, la sphère du senti doit croiser celle du sensé, par le langage symbolique autant que par l'usage des sens. C'est par la sensation d'être en contact avec le monde et avec le sentiment d'en faire partie que l'intelligence des choses peut advenir pleinement, et faire sens. Et c'est là que l'enseignant fait figure de lieur. Passeur culturel, jetant des passerelles entre les différents registres culturels, mais aussi lieur, lieur du sensé et du senti par l'intermédiaire de l'objet culturel qui devient un liant, servant d'interface entre les hommes » (Gohier, 2002, p.233).

Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a récemment entrepris une veille sur le programme en univers social du primaire dans les milieux scolaires et universitaires. Il semble que les élèves arrivent mal préparés au secondaire pour les cours et les examens du domaine de l'univers social. Jusqu'à quel point le programme du primaire est-il enseigné ? La question revêt un certain caractère d'urgence. Selon nous, le temps s'avère propice à une reconsidération du rôle que peut jouer le patrimoine dans l'éveil de la conscience sociale des élèves, dans la perspective d'ancrer les apprentissages dans le réel et d'accroître leur capital culturel.

Jusqu'à quel point l'école peut-elle se priver de cet actif ?

NOTES

[1] Trente-cinq recommandations concluaient le rapport. Notre patrimoine, un présent du passé (2000), remis au ministère québécois de la Culture et des Communications de l'époque. Il était le résultat d'un exercice d'élaboration d'un projet de politique du patrimoine.

[2] Projet de loi nº 82 de l'Assemblée nationale du Québec.

[3] Voir à ce propos le projet d'Inventaire des ressources ethnologiques du patrimoine immatériel (IREPI), mené par la Chaire du Canada sur le patrimoine ethnologique, de l'Université Laval, dirigée par le professeur Laurier Turgeon. http://www.ethnologie.chaire.ulaval.ca/index.php ?id=3

[4] « *Visits to museums and places of historical interest are strongly encouraged* » (DIP, 1963 : 145).

[5] « Une de ses premières préoccupations [de l'institution scolaire] serait de faire en sorte que son personnel d'enseignement apprenne à connaître et à utiliser les ressources éducatives en dehors d'elle ; qu'il soit capable d'intégrer à son enseignement des parties importantes du capital culturel, des expériences ou des techniques disséminées dans la société » (CSÉ, 1987 : 20).

[6] Sur le plan du développement conceptuel, les didacticiens Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier (2010 : 236) recensent des travaux de Keith C. Barton (1996, 2001) qui font valoir l'importance d'une certaine « médiation culturelle » pour la compréhension de concepts historiques.

RÉFÉRENCES

Allard, Michel. (2011), « La place des musées dans le système scolaire public du Québec », *Enjeux, revue de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social*, vol. 7, nº 2 : 7-10.

Assemblée nationale du Québec (ANQ). (2010), *Projet de loi* nº *82, Loi sur le patrimoine culturel*, Québec, Éditeur officiel du Québec : 64

Conseil international des musées (ICOM). [En ligne], *Définition du musée*, http://archives.icom.museum/definition_fr.html (Page consultée le 10 janvier 2011)

Conseil supérieur de l'éducation. (1987), *Les nouveaux lieux éducatifs*, Rapport annuel, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Demers, Stéphanie, David Lefrançois et Marc-André Éthier. (2010), « Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire », chapitre dans J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Ethier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Québec, Éditions Multimondes, Collection Cahiers de l'institut du patrimoine de l'UQAM, nº 9 : 213-245.

Département de l'Instruction publique. (1959), *Programme d'études des écoles élémentaires – 1959*, Québec, Gouvernement du Québec.

Département de l'Instruction publique. (1963), *Course of study (with amendments to January 1, 1963) for the Elementary Grades (I-VII), English language Catholic Schools, Revised Edition,* Québec, Gouvernement du Québec.

Genest, B. et C. Lapointe. (2004), *Le patrimoine culturel immatériel – Un capital social et économique*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de la Culture et des Communications : 78

Gohier, Christiane. (2002), « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieur », *Revue des sciences de l'éducation, vol. 28*, nº 1 : 215-236. Disponible en ligne : http://id.erudit.org/iderudit/007156ar.

Martineau, Robert et Chantal Déry. (2002), « Les modulations de la pensée en classe d'histoire », *Traces, Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec, vol. 40*, nº 4 : 10-25.

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

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé). (1997a). *Réaffirmer l'école, Prendre le virage du succès,* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1965), Handbook for teachers in the protestant schools of the province of Quebec, Quebec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1971), *Les sciences humaines à l'élémentaire: Cahier nº 1. Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire,* Québec, Gouvernement du Québec. Disponible en ligne: http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1948067.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1981), *Programme d'études, primaire, Sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle: second cycle,* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1983), *Guide pédagogique, Sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle: second cycle,* Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1997b), *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2006), *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de la Culture et des Communications (MCC), Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec. (2000), *Le patrimoine, un présent du passé*. Disponible en ligne: http://www.ahlp.qc.ca/documentation/Groupeconseil_Notrepatrimoineunpresentdupasse.pdf (Page consultée le 13 juillet 2011).

Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition Féminine. (MCCFQ). [En ligne], *Projet de loi sur le patrimoine culturel.* http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php ?id=4538 (Page consultée le 13 juillet 2011).

Ministère de la Culturel, des Communications et de la Condition Féminine. (MCCFQ). (2007), *Regard neuf sur le patrimoine, Révision de la loi sur les biens culturels, Document de réflexion.* Disponible en ligne : http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/consultation-publique/livrevert.pdf (Page consultée le 13 juillet 2011).

Thibodeau, Pierre. (1979), « La conservation du Fort Chambly, 1850-1940 ». Parcs Canada, Direction des lieux et des parcs historiques nationaux, Travail inédit nº 377.