HISTOIRES DISPUTÉES, HISTOIRES DÉBATTUES : PRÉSENTATION

Michèle Dagenais, professeur titulaire, Université de Montréal, et **Christian Laville**, professeur émérite, Université Laval.

Plus que jamais, l'histoire fait la manchette. Au-delà de l'évocation du passé en lui-même, ce sont les interprétations et les usages dont il fait l'objet qui soulèvent les disputes, les débats, voire même les guerres d'histoire, selon l'expression maintenant consacrée. Que n'entend-on à leur sujet : déclarations lapidaires, tribunes des journaux et radiophoniques, pétitions et protestations, sondages et manifestations, et même appels à la censure sont autant de canaux par l'intermédiaire desquels s'expriment les opinions et les préoccupations récentes. La population se prononce de plus en plus sur des questions d'histoire là où jusqu'à récemment, c'était d'abord les historiens de métier et les spécialistes de l'éducation qui émettaient leurs avis. Comment expliquer cette attention portée à l'histoire ? Par le besoin de remonter aux sources, de reconnecter avec ses racines, de trouver un sens à l'avenir ? Cet élan ne résulterait-il pas aussi, sinon plus de mouvements politiques ou sociaux habiles à utiliser l'histoire pour faire valoir leurs causes ? Si c'était le cas, où se situerait la nouveauté ?

Les usages de l'histoire à des fins politiques n'ont certes rien d'inédit. Discipline-clé dans le processus de construction des états-nations, l'histoire a toujours été étroitement liée au politique. La dénationalisation relative des programmes scolaires d'histoire des dernières décennies laissait pourtant présager que cette discipline s'était affranchie de son joug et qu'elle allait dès lors être enseignée différemment. L'objectif de communiquer l'histoire comme une matière et une approche destinées à favoriser l'appréhension et la compréhension du monde, plutôt qu'un prêt-à-penser visant à modeler les consciences, semblait en voie de se réaliser. L'histoire allait être libérée de la nation et des finalités politiques dans lesquelles elle avait été emprisonnée depuis plus d'un siècle. Or, l'actualité apporte quasi quotidiennement des signes qui contredisent cette tendance et indiquent que l'histoire est une matière qu'on se dispute et dont on débat souvent âprement. Dans ces circonstances, quel avenir attend l'histoire; quelle histoire sera présente pour l'avenir ?

Ce sont ces questions, parmi d'autres, qui ont constitué la matière du Sixième congrès biennal sur l'enseignement, l'apprentissage et la communication de l'histoire en octobre 2008*, à l'origine du présent numéro de *Canadian Diversity / Diversité canadienne*. Les seize articles qui le composent apportent des éclairages et proposent des réflexions rendant compte de préoccupations liées à l'histoire et l'éducation historique au Québec, au Canada, et dans d'autres parties du monde. À une époque où la mondialisation infléchit autant les conditions d'existence de la vie quotidienne que les cadres de pensée, les regards portés sur l'histoire transcendent aisément les frontières.

I. GUERRES D'HISTOIRE ET QUESTIONS D'AVENIR

Ce processus d'internationalisation des débats et des analyses sur l'histoire nous semble constituer un premier élément de relative nouveauté. Il résonne tant du côté de la réflexion historiographique et didactique, que de celui des entreprises visant à dicter les contenus historiques, et des guerres qui en résultent. Henri Moniot ouvre ce numéro en réfléchissant aux avenues d'avenir de la discipline historique. L'histoire qui se conjugue au présent, explique-t-il, n'est plus fondée sur une matrice de données, linéaires et rassurantes, traçant un continuum d'hier à demain. Les dates et les faits qui conféraient une direction à l'histoire ont été remis en cause au profit de démarches de connaissance proposant une diversité de sens. Dans un contexte où la conscience de la globalité est toujours plus aiguisée et affinée, c'est le rapport au monde dans son entièreté, du passé au présent puis vers l'avenir, qui se trouve ainsi réinterrogé.

Ce caractère contingent et instable du rapport au passé n'est pas sans créer malaises et tensions. Le vide laissé par le balayement des grandes explications sur la marche de l'histoire et des récits nationaux est présentement comblé par les affrontements de divers groupes luttant pour imposer leurs interprétations et leurs mémoires. C'est une

*Un premier recueil d'articles a été publié sur le thème général de ce congrès, « Quelle histoire pour quel avenir », sous la direction de Jocelyn Létourneau : *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, automne 2008.

des sources à l'origine des mouvements de pression exercés sur les États pour qu'ils légifèrent sur les contenus historiques qui risqueraient d'être débattus. Dans son article, Luigi Cajani présente le foisonnement de mesures législatives votées et en cours d'adoption en Europe, qui constituent autant de menaces à la liberté de la recherche en histoire et à la liberté de pensée. Aux premières loges, la France est un des pays parmi les plus actifs en ce domaine avec l'adoption de diverses lois mémorielles susceptibles de punir les historiens qui remettraient en question certaines interprétations du passé, érigées pratiquement en dogme. Ce processus de judiciarisation de l'histoire est porté par un élan tel que l'Union européenne a voté une loi-cadre en novembre dernier qui sanctionne « certaines formes et manifestations de racisme et de xénophobie au moyen de droit pénal ». La large portée des termes de cette loi tout comme leur caractère flou confère aux juristes le pouvoir de définir la validité de faits historiques, en lieu et place de la démarche de recherche scientifique menée par les historiens.

En même temps qu'elles se multiplient, les guerres d'histoire autour des interprétations du passé et de la mémoire semblent vouloir s'étendre à un ensemble croissant de matières, comme l'explique la contribution de Christian Laville. Les cas de figure sont aussi nombreux que les coins de la planète où des conflits explosent depuis ces dernières décennies. Mais alors que les guerres d'histoire « classiques » étaient surtout portées par le nationalisme et visaient à définir l'identité collective, les plus récentes sont orientées dans des directions aussi variées que l'économie, la religion, la morale ou la rectitude politique. Au-delà de la répression des idées et des libertés à laquelle elles conduisent souvent, ces guerres constituent le moyen trouvé par des gouvernements, des mouvements politiques et des groupes de pression pour imposer leurs vues, tenter de rétablir des torts commis dans le passé, voire réécrire l'histoire.

II. PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE EN DÉBATS

C'est autour des programmes scolaires et des manuels d'histoire que les guerres sont les plus vives. Comme pratiquement tout individu a été à un moment dans sa vie un écolier et a suivi un cours d'histoire, les contenus historiques transmis par l'école sont l'objet d'une attention soutenue. C'est notamment le cas en Grèce, nous dit Maria Repoussi, un pays où l'identité collective demeure étroitement associée à l'hellénisme et aux valeurs portées par le christianisme orthodoxe. Quatre tentatives de réforme de l'histoire scolaire grecque, à l'occasion de la publication d'autant de nouveaux manuels, pourtant sanctionnés par le ministère de l'Éducation, n'ont pas encore permis d'y transformer la trame narrative traditionnelle. Les pressions conservatrices proviennent ici de mouvements à la base qui s'opposent à la modernisation des contenus scolaires, car ils y voient une atteinte à l'identité nationale grecque. C'est en partie la même situation qui s'est produite au Québec lors de l'adoption de la plus récente réforme du programme d'histoire nationale, en 2006. Comme l'expose Jean-François Cardin, l'opposition au nouveau programme était en partie alimentée par une frange de la population qui cherchait à défendre sa propre conception de l'enseignement de l'histoire. Celle-ci craignait que l'accent mis sur l'apprentissage de compétences intellectuelles allait reléguer au second plan les connaissances historiques traditionnelles et, partant, ébranler les fondements de l'identité nationale. Les opposants ont été prompts à dénoncer ce qui leur apparaissait être une transformation radicale du programme. Or, l'examen de programmes antérieurs a montré que le souci de développer les habiletés intellectuelles des élèves était déjà présent à la fin du XIXe siècle.

En plus d'être la proie de critiques animées par des craintes au plan identitaire, toute entreprise de réforme de l'éducation historique repose sur l'équilibre délicat entre deux considérations : sur la manière d'enseigner et de transmettre les connaissances, d'une part, et sur les contenus historiques, d'autre part. Au Maroc, selon Mostafa Hassani Idrissi, le nécessaire renouvellement de la première survenue lors de la réforme de 2002 s'est fait au détriment d'une réflexion sur les seconds. Si cette réforme a tout de même permis de délester l'histoire nationale de sa perspective coloniale, beaucoup reste à faire pour revoir les contenus à la lumière des préoccupations sociales actuelles et des travaux historiques récents. L'auteur pose ainsi l'importante question de la prise en compte de l'évolution de l'historiographie afin de renouveler les contenus à enseigner. Ces contenus ne devraient-ils pas être revus en considérant aussi la diversité des composantes des populations auxquelles l'histoire est enseignée ? Un tel problème se pose avec une acuité particulière dans le cas de la population anglophone, la plus importante minorité du Québec comme la désigne John Commins dans son article. Les anglophones, souligne-t-il, demeurent à la périphérie de l'histoire du Québec enseignée dans les écoles et conçue en référence à la majorité francophone. Encore aujourd'hui, on continue à présenter ce groupe en s'appuyant sur les préjugés dont il fait l'objet plutôt que sur des données historiques. Du coup, les contenus scolaires renvoient à ces élèves une image de leurs prédécesseurs qui n'a rien à voir avec la réalité. Ce décalage contribue à les placer à la marge de la société dans laquelle ils vivent pourtant depuis des centaines d'années.

Enfin, Jean-Louis Vallée aborde la question des programmes scolaires sous l'angle du difficile arrimage d'un

niveau à l'autre, du primaire au niveau universitaire, dans le contexte québécois. Son article jette un éclairage utile sur la manière dont se présente l'éducation historique à tous les niveaux d'étude. La réussite des programmes est aussi fonction de la capacité des enseignants à dialoguer de l'un à l'autre. Mieux connaître ce que les élèves y apprennent permettrait de mieux les former et les outiller dans la perspective de leur propre avenir.

III. ÉDUCATION HISTORIQUE ET QUESTIONS D'APPRENTISSAGE

L'intérêt pour les apprentissages et les contenus s'accompagne d'un souci de mieux comprendre leurs modalités de réception par les élèves, mais aussi la manière dont le public, une fois l'école quittée, aborde les problèmes d'histoire. Ce type d'interrogation occupe une place centrale dans les travaux sur l'éducation historique. Il révèle combien dans ses pratiques, l'enseignement s'est éloigné des dictats et des injonctions politiques pour se concentrer sur ses fonctions sociales, tout comme les chercheurs qui œuvrent dans le domaine de la didactique de l'histoire. L'article de Peter Seixas, Kadriye Ercikan et Viviane Gosselin rend compte d'un sondage mené auprès du grand public sur la façon dont celui-ci réagit face aux débats et guerres d'histoire. Quelles ressources intellectuelles et factuelles le public utilise-t-il pour départager les points de vue en présence ? Les données du sondage donnent à penser que plus les individus sont instruits, plus ils sont susceptibles de retourner aux sources pour procéder à la validation des connaissances en jeu.

Nicole Tutiaux-Guillon, cependant, montre combien les grandes enquêtes, en particulier celles sur les jeunes et leur rapport à l'histoire, sont semées d'embûches. Une des réalités les plus difficiles à cerner est le lien entre les identités des jeunes et leur relation à l'histoire. Comment le passé intervient-il dans la construction de leur citoyenneté selon les pays où ils habitent, selon leurs origines ? Plus les analyses menées sur la construction du rapport à l'histoire seront fines, plus les conclusions seront nuancées. Comment alors avoir un impact dans une société qui demande des réponses claires à des questions simples ? L'article soulève aussi le problème des retombées concrètes de ces enquêtes sur les contenus et les pratiques d'enseignement. Ce sont également les logiques empruntées par les enseignants qu'il convient de scruter, nous dit Mathieu Bouhon, pour cerner les processus complexes entourant l'apprentissage de l'histoire. Alors qu'auparavant, les enseignants étaient d'abord préoccupés d'organiser la matière des cours suivant la logique des contenus et du savoir à transmettre, les pratiques adoptées depuis les années 1970 se concentrent davantage sur des logiques liées à la découverte du savoir par les élèves. Dans ce contexte, quelles logiques les enseignants empruntent-ils pour construire le « fil conducteur » de leurs leçons ? En examinant les représentations sociales des enseignants, il devient possible de pondérer le poids des directives émanant des programmes réformés et celui des contraintes entourant l'enseignement dans la pratique des enseignants.

Une autre manière d'enrichir l'enseignement de l'histoire selon Penney Clark passe par la mise en commun des travaux, des réflexions et des expériences dans le domaine. Elle entrevoit plusieurs signes encourageant qui attestent d'un souci de plus en plus présent d'améliorer les pratiques en éducation historique. Elle en veut pour preuve les débats historiographiques récents sur le sujet, mais aussi les initiatives qui s'adressent au grand public, tant du côté des productions télévisuelles que dans les musées. La constitution récente d'un réseau canadien d'éducation historique s'inscrit dans ce contexte. Un de ses objectifs est de parvenir à mieux rendre compte des méthodes effectives d'enseignement dans les salles de classe, des initiatives adoptées par les enseignants, des pratiques d'apprentissage des élèves.

« Une des réalités les plus difficiles à cerner, explique Nicole Tutiaux-Guillon, est le lien entre les identités des jeunes et leur relation à l'histoire. »

IV. PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

Les exigences nouvelles des sociétés actuelles incitent à reconsidérer aussi les façons de faire sur le plan pédagogique. Les quatre articles composant cette dernière section traitent des possibilités qu'offre à cet égard le recours aux technologies d'information et des communications, communément désignées par l'acronyme TIC. Stéphane Lévesque rend d'abord compte d'une expérience qu'il a menée auprès d'élèves du secondaire en Ontario où ont été combinés l'approche par situation-problème et le recours au didacticiel « l'historien virtuel », conçu pour l'enseignement de l'histoire à ce niveau. Le

même travail d'enquête était demandé à deux groupes d'élèves, dont l'un s'est déroulé en classe et l'autre au moyen du didacticiel. La comparaison des travaux effectués indique que le recours au didacticiel a permis aux élèves d'enrichir davantage leurs connaissances et de mieux utiliser les compétences intellectuelles attendues.

Mais il y a encore loin de la coupe aux lèvres en matière d'utilisation des TIC nous dit Lorne Huston, dans un bilan sur la situation au niveau collégial. Plusieurs facteurs nuisent à leur recours, depuis les transformations incessantes des pratiques pédagogiques jusqu'aux conditions pour s'approprier des outils comme les sites web et les logiciels. L'auteur examine aussi l'usage que font les enseignants dans leur travail courant des outils informatiques, tels Powerpoint et le courriel. Il invite à réfléchir aux répercussions de leur usage sur les pratiques pédagogiques, notamment sur la manière d'organiser la matière et sur les modalités de communication entre enseignants et élèves. Luc Guay fait un constat analogue dans ses considérations sur l'usage des TIC, mais en situant cette fois le propos dans la perspective des étudiants universitaires actuels, qu'ils qualifient de « natifs numériques ». Leurs attentes pour un enseignement fondé sur les nouvelles technologies, mais aussi la nécessité de trouver moyen de les motiver face à l'apprentissage de l'histoire, constituent d'importants incitatifs pour introduire de nouveaux outils. Sans compter que ces outils, en facilitant l'accès aux diverses sources d'information et en incitant à la recherche active, se révèlent propices à un enseignement inspiré par le socioconstructivisme.

Comme le relate Ruth Sandwell, c'est dans le même esprit de tirer parti du potentiel des TIC qu'a été élaboré le projet « The great unsolved mysteries in Canadian history ». L'objectif de départ visait à trouver moyen de rendre accessibles aux élèves les matériaux des historiens – sources manuscrites et imprimées, documents figurés divers – afin de leur donner la possibilité de mener leurs propres enquêtes historiques. Né il y a plus de dix ans, ce projet porte sur une douzaine d'énigmes dans l'histoire canadienne. Si les élèves du secondaire auquel le projet est en premier lieu destiné répondent généralement bien à l'idée de mener des recherches, ils demeurent enclin à vouloir des réponses toutes faites, trouvant exigeant d'adopter dans toutes ses ramifications la démarche de recherche historique. Il reste que les projets menés dans cette optique, tout comme les autres s'appuyant sur les nouvelles technologies, semblent de plus en plus inévitables. C'est que désormais, celles-ci occupent une place centrale dans la vie quotidienne des élèves. Sans compter qu'un enseignement de l'histoire prenant appui sur ces technologies s'inscrit dans l'esprit même des réformes en cours. Car en effet, au Québec comme ailleurs dans le monde, l'éducation historique est désormais conçue comme un outil de formation de la pensée critique, susceptible de fournir aux élèves les outils nécessaires pour comprendre en toute autonomie un monde en changement rapide et constant.