POUR UN ENSEIGNEMENT INTELLECTUELLEMENT « RICHE » DE L'HISTOIRE : UN DISCOURS DE LONGUE DATE

Historien de formation, **Jean-François Cardin** est professeur titulaire en didactique de l'histoire à l'Université Laval. Il est responsable du Groupe de recherche sur l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire (GRECEH).

RÉSUMÉ

Contrairement à certaines idées reçues, le discours didactico-pédagogique plaidant en faveur de ce que nous appelons un enseignement intellectuellement riche de l'histoire est ancien. Ce discours est même très cohérent d'une période à l'autre, quelque soit le profil des auteurs ou la variété des documents dans lesquels on le retrouve. Son message est simple : on peut véritablement éduquer les jeunes à l'histoire en misant sur les habiletés intellectuelles propres à cette discipline. Cet article développe quelques exemples autour de cette idée.

Dans le cadre de cette courte présentation, sur le thème « Pédagogies d'hier, pédagogies d'aujourd'hui », nous voudrions développer quelques constats découlant du regard rétrospectif que nous portons sur le discours didactico-pédagogique relativement à l'enseignement de l'histoire au Québec. Il nous semble en effet utile de ramener un certain nombre d'évidences devant le champ de vision de tous ceux qui interviennent dans l'opinion publique au regard de l'histoire scolaire. Nous ne nous le cachons pas, nos propos ici sont en partie « militants » et découlent notamment de notre expérience personnelle dans le cadre du débat de 2006 relativement au nouveau programme d'histoire nationale au Québec[1]. Ce débat fut notamment pour nous l'occasion de prendre davantage conscience des idées que partagent la majorité de la population à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités. Nos propos sont également issus de notre enseignement en formation initiale des maîtres, des recherches que nous menons – avec bien d'autres – relativement à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que de notre réflexion personnelle dans le cadre de l'avènement des nouveaux programmes d'histoire québécois au secondaire, programme dont l'implantation sera terminée cette année.

Nous développerons, dans l'ordre, les trois propositions suivantes.

D'abord, nous rappellerons et situerons une certaine confusion qui nous semble revenir souvent dans le discours public concernant l'enseignement de l'histoire. Il s'agit de ce que nous appelons « l'illusion d'un discours nouveau », de cette idée selon laquelle le discours en faveur d'un enseignement épistémologique de l'histoire serait quelque chose de nouveau, une nouvelle « mode » parmi les gens du MELS et les didacticiens de l'histoire. Par enseignement épistémologique, nous entendons un enseignement visant notamment à faire développer par les élèves, par la pratique active de l'histoire et de sa démarche, des habiletés intellectuelles utiles pour bien vivre en société, à commencer par le sens critique.

À cette illusion d'un discours qui serait récent et nouvellement conçu – et donc peu crédible aux yeux de plusieurs parce que n'ayant pas traversé l'épreuve du temps… –, j'aimerais avancer la proposition inverse, à savoir que ce discours est au contraire ancien, que depuis longtemps ceux qui réfléchissent à l'enseignement de l'histoire, notamment dans une perspective pratique, ont

avancé l'idée qu'il serait bien plus profitable, en termes de formation intellectuelle, d'aller au-delà d'une transmission unidirectionnelle de contenus historiques déjà tout mâchés. Nous ferons trois sauts dans le passé afin d'illustrer l'ancienneté de cette conception d'un enseignement plus « riche » au plan des apprentissages, histoire de montrer qu'il a traversé l'épreuve du temps et des modes pédagogiques.

Dans cette même perspective, nous rappellerons que l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire forment un vieux couple, et que par conséquent on ne doit pas se surprendre du choix du ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS) d'avoir intégré la formation citoyenne au programme d'histoire.

L'ILLUSION D'UN DISCOURS NOUVEAU

Alors que faisait rage le débat du printemps et de l'été 2006 – et qui revient de temps à autres à la surface, du moins parmi les spécialistes –, on notait dans le discours de beaucoup d'intervenants, y compris des historiens et des universitaires en principe bien informés de ce dont ils parlent, l'idée que le nouveau programme marquait une nette rupture quant à l'enseignement de l'histoire. On laissait entendre que le MELS et les auteurs du programme d'« histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) » — de son nom officiel — tentaient d'imposer une sorte de révolution, de surcroît néfaste, par laquelle des didacticiens et autres pédagogues déconnectés du réel et prisonniers de certains phantasmes à la mode, proposaient carrément de passer à côté des contenus, pourtant essentiels en histoire, et ce au profit de nébuleuses compétences.

Le concept de compétence est ici important car une partie de la confusion vient de là. En effet, le concept de compétences, même s'il a une longue histoire en pédagogie, n'a été introduit dans les programmes québécois que dans le cadre de l'actuelle réforme du curriculum. Nos nouveaux programmes d'histoire sont donc désormais articulés autour de « compétences ». Et, quand on lit ces programmes à un premier niveau, il est vrai qu'ils donnent moins de place aux contenus historiques proprement dits, comparativement avec les programmes précédents. Donc, dans l'esprit de beaucoup de personnes, on proposait désormais une histoire sans contenus par laquelle on allait interdire aux enseignants de jouer leur rôle traditionnel consistant à transmettre des connaissances. D'où cette impression de rupture et de nouveauté.

Un autre élément ajoutait à la confusion, soit les appuis théoriques dont se réclamait le programme, à savoir les concepts de cognitivisme, de constructivisme et de socioconstructivisme. Ces trois concepts servent effectivement d'assises théoriques à l'approche par compétences choisie par le MELS pour TOUS ces programmes du primaire et du secondaire. Certes, ce sont des « étiquettes théoriques » relativement récentes dans le langage pédagogique. Toutefois, quand on se situe du point de vue de l'enseignement-apprentissage réel en salle de classe, notamment en histoire, ce qui apparaît à prime abord comme une « lessive nouvelle et améliorée » renvoie en fait à des pratiques qui existent depuis longtemps chez de nombreux enseignants qui, d'une manière ou d'une autre, ont décidé de ne pas se limiter au cours magistral. De même, quand on gratte un peu, cela nous semble renvoyer à des idées de longue date qui circulent parmi ceux qui, à un titre ou à un autre, ont réfléchi à l'enseignement de l'histoire et aux finalités de cet enseignement.

Comme nous avons eu l'occasion de le dire sur d'autres tribunes, l'approche par compétences n'a personnellement rien d'un dogme. Nous l'avons toujours perçue comme une invitation faite aux enseignants d'histoire d'aller au-delà d'un enseignement « pauvre » de l'histoire, limité à la transmission de connaissances déclaratives sans qu'il n'y ait de réelle appropriation de sens par l'élève. À titre de didacticien qui intervenons en formation des maîtres, nous nous soucions moins de nous situer dans une chapelle théorico-idéologique que de développer avec nos étudiants une réflexion sur l'enseignement le plus riche possible d'une discipline particulière.

« Dans cette même perspective, nous rappellerons que l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire forment un vieux couple. »

LA RÉALITÉ D'UN DISCOURS ANCIEN

Notre deuxième proposition est à l'effet que depuis très longtemps il se trouve des gens, pédagogues, didacticiens et autres personnes ayant réfléchi et discouru en connaissance de cause sur l'éducation historique, pour prôner un enseignement de l'histoire ne se limitant pas à un simple récit événementiel prodigué par l'enseignant. En nous limitant au seul contexte québécois, nous vous proposons trois exemples de ce discours.

Jean Langevin

Le premier exemple remonte à 1865, dans l'ouvrage d'un de nos premiers pédagogues, le prêtre Jean Langevin, principal de l'École normale Laval de Québec et futur évêque de Rimouski. Son livre, *Cours de pédagogie ou Principes d'éducation*, se présentait à l'époque comme un manuel du bon enseignant[2]. Véritable traité de pédagogie, on y retrouve – vieux dilemme en éducation – des principes théoriques et des conseils très pratiques. Une partie de l'ouvrage passait en revue chaque matière à enseigner, en donnait l'objectif de base, en précisait les limites et en proposait une gradation selon chaque niveau. En somme, Langevin y présentait le programme et prodiguait des conseils pratiques pour l'enseigner.

Dans la quatrième partie de l'ouvrage, intitulée « De l'instruction », un chapitre est consacré à l'histoire et son enseignement. L'auteur débute par des considérations générales qui, malgré une prose marquée par son époque, s'avèrent fort modernes quand on les interprète avec nos critères d'aujourd'hui :

> Il est facile de faire comprendre aux élèves combien il est instructif et intéressant tout ensemble d'étudier ce qui s'est passé sur ce globe avant nous […]. Mais pour que les écoliers le fassent avec fruit, le maître ne doit pas se contenter de leur faire apprendre par cœur et mot à mot une leçon d'Histoire, comme malheureusement la chose se pratique trop communément ; il doit chercher à exercer, dans l'étude de cette branche, au moins autant leur intelligence que leur mémoire. Il les habituera donc à en rendre aussi compte à leur manière. Les phrases seront sans doute moins correctes, l'expression moins châtiée ; mais en revanche *les choses* se graveront mieux dans leur esprit. (p. 183)[3]

Cette citation est fascinante compte tenu de son avant-gardisme. En effet, Langevin réfère directement, près de 125 ans avant que cette théorie n'acquière ses lettres de noblesse au Québec, à des principes de base du cognitivisme. Ainsi, suggérer que les élèves rendent compte dans leurs propres mots de la matière vue afin de se l'approprier et de mieux la « graver » dans leur mémoire est dans le droit fil du discours cognitiviste dont s'inspirent, entre autres, le nouveau programme d'histoire. L'auteur poursuit dans la même veine :

> […] nous désirons que l'on aille au-delà [de la récitation littérale], et que l'on fasse *réfléchir* les enfants sur l'Histoire. (p. 183)

Avec des propos comme ceux-ci, Jean Langevin pourrait aujourd'hui occuper un poste de didacticien dans nos universités ! De même, dans l'extrait suivant, il réfère à une des difficultés les plus récurrentes en enseignement de l'histoire :

> Mais prenez garde de mettre de la confusion dans leurs notions historiques ; guidez-les au contraire au milieu de ce labyrinthe d'événements et de dates à retenir, en les accoutumant à distinguer les faits principaux des faits secondaires […]. Comme des leçons détachées d'Histoire peuvent empêcher les élèves d'y mettre de l'ensemble, faites leur faire des récapitulations fréquentes, et même des résumés écrits, s'ils en sont capables, afin qu'ils lient mieux les faits les uns aux autres. (p. 184)

En fait, ce que dénonçait l'auteur, bien avant les didacticiens d'aujourd'hui, c'est l'enseignement encyclopédiste et factuel dans lequel se réfugient, pour mieux s'y perdre ainsi que leurs élèves, nombre d'enseignants d'histoire. Quand on ne connaît pas bien la logique de la discipline, son épistémologie, on se contente de l'enseigner en surface, c'est-à-dire de n'en transmettre que le produit le plus simple, soit le récit événementiel. Pourtant, dès 1865, Langevin invitait les futurs maîtres qu'il formait à « faire réfléchir » les élèves sur la matière historique, tout comme le préconisent les trois compétences autour desquelles est structuré le nouveau programme d'histoire au secondaire. Ainsi, sans parler d'éducation à la citoyenneté, l'auteur concluait :

> Profitons encore des leçons que nous donne si souvent l'Histoire, pour travailler à leur *éducation* intellectuelle et morale, en rectifiant leurs idées sur certains événements et sur leurs causes, et en sachant en tirer des réflexions salutaires. (p. 188)

De ces propos se dégage très nettement un message qui va dans le sens d'un enseignement de l'histoire cherchant à éduquer et à développer l'intelligence, c'est-à-dire à éduquer historiquement.

Le rapport Parent

Notre deuxième exemple nous amène en 1964, à l'époque où est publié le volume 3 du Rapport Parent[4]. La commission Parent est cette vaste enquête publique menée de 1961 à 1966 et dont le rapport visait à dresser un bilan complet de la situation de l'éducation au Québec et à proposer un vaste programme de réformes dans ce secteur. La commission fit une analyse sans complaisance de la manière dont était enseignée l'histoire dans les écoles primaires et secondaires du Québec, et proposait une conception de l'enseignement de cette discipline dans laquelle les programmes ultérieurs ont tenté de s'inscrire, y

compris celui qui s'implante actuellement dans nos écoles.

Dans une section intitulée « Discipline de l'esprit », les auteurs de cette partie du rapport plaident pour un enseignement intellectuellement riche de l'histoire :

> L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent ; […] elle habitue l'esprit à ne s'aventurer que prudemment dans les interprétations qu'on peut être tenté de donner au sujet d'événements ou de textes même tout à fait contemporains : en effet la confrontation de textes d'une même époque passée, les explications tirées des coutumes et des institutions d'un pays, du caractère d'un personnage, de ses intentions, du peuple à qui il s'adresse, voilà autant de précautions à utiliser et de recherches à ne pas négliger lorsqu'on essaie de comprendre un fait, un texte ou un problème historiques. (paragr. 841)

Et le rapport d'en appeler à un renouvellement de la didactique de cette discipline :

> En histoire comme dans les autres matières, la pédagogie active sera la plus fructueuse, si le professeur y a été bien entraîné. Pour que l'histoire soit vraiment une discipline formatrice pour l'esprit, pour qu'elle habitue à l'objectivité, à la conjecture fondée sur des intuitions et des inductions justes, à la lecture critique et comparée des textes, il faudra entraîner l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif. Pour éveiller sa curiosité et l'alimenter, le film, la photographie, les gravures, la visite de musées, de lieux historiques, d'archives, les volumes de toutes sortes serviront de complément à la leçon. (paragr. 851)

Et au terme de ce plaidoyer, le rapport recommande : « […] que les programmes et la didactique pour l'enseignement de l'histoire visent à en faire une discipline qui habitue l'élève à l'objectivité, à la précision, aux jugements mesurés. » (paragr. 856)

Bref, avec certes plus de raffinement dans le discours et dans un contexte et un esprit fort différents du premier exemple, il n'en demeure pas moins que la parenté nous apparaît ici évidente avec les prescriptions de Jean Langevin. Aussi, il est intéressant de constater que tout l'esprit du nouveau programme d'histoire au secondaire se retrouve, selon nous, dans ces passages qui datent pourtant de plus de quarante ans.

Les programmes de 1982

Poursuivons dans la même veine avec notre troisième exemple, soit les programmes d'histoire de 1982, les programmes dits « par objectifs »[5]. Parmi les « principes directeurs » du programme de quatrième secondaire, on peut lire :

> Le programme vise à développer l'aptitude de l'élève à interpréter objectivement les réalités historiques. [Il] engage l'élève à considérer les temps forts de l'histoire du Québec et du Canada par le biais d'objectifs d'apprentissage qui stimulent sa réflexion personnelle. L'élève doit constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer sa pensée critique et finalement tenter ses propres interprétations des situations historiques. Il se familiarise ainsi avec une démarche logique qui lui servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés. (p. 12)

On a toujours affaire au même message, au même esprit, et cette filiation se prolonge jusqu'à aujourd'hui avec les deux premières compétences du nouveau programme d'histoire au secondaire. Rappelons que la première de ces compétences est « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et que la deuxième consiste à « Interpréter les réalités historiques avec la méthode historique ».

On le voit, c'est la continuité qui caractérise ce parcours de plus de 140 ans et le fil conducteur de cette continuité est la conviction, chez des auteurs pourtant de diverses époques et de divers horizons, que l'histoire est une discipline qui, à l'école, doit permettre de développer l'esprit des élèves plutôt que devant se limiter à une simple transmission unidirectionnelle de connaissances.

HISTOIRE ET CITOYENNETÉ : UN VIEUX COUPLE

Passons à notre troisième proposition, cette idée que, contrairement à ce qu'on a dit dans la foulée du débat d'il y a deux ans, l'histoire scolaire a toujours été associée à une volonté d'éduquer les jeunes à être des citoyens dans leur présent.

Commençons cette fois-ci en évoquant la situation actuelle. Ainsi, la troisième compétence du nouveau programme d'histoire invite l'élève à « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire »[6]. Pour certains, notamment du côté des historiens universitaires, l'insertion de l'éducation citoyenne dans les programmes d'histoire est alors apparue comme une indésirable nouveauté[7]. Or, encore-là, il faut remettre les pendules à l'heure.

Dès la naissance de l'école publique, on reconnaissait à l'histoire scolaire le mandat de former les citoyens. Rappelons que pour les fondateurs de l'école publique au Québec, au milieu du 19e siècle, comme pour les penseurs des Lumières, il fallait désormais instruire l'ensemble de la population parce que la démocratie, ou à tout le moins la représentativité du peuple à travers le processus électoral, demandait un électorat instruit pouvant comprendre les enjeux publics et conscient de ses choix politiques. Et on comprend que l'histoire allait jouer un rôle de premier plan dans cette entreprise.

Très vite, cependant, ces nobles idéaux se sont incarnés concrètement dans une conception plutôt restreinte de la citoyenneté, axée sur le développement du patriotisme et sur la transmission des valeurs de base de la nation. Dans le Québec francophone, par exemple, à la veille de la Révolution tranquille, le programme d'histoire du Canada était particulièrement explicite à ce sujet, et invitait les enseignants d'histoire à transmettre aux jeunes, futurs citoyens, un ensemble de connaissances et de valeurs bien campées, telles que le caractère français et catholique de la société canadienne-française, nos valeureuses luttes contre l'adversité et notre destin de survivant dans un milieu hostile, le respect et la gratitude envers nos figures héroïques et nos ancêtres en général. Dans l'édition de 1963 du programme d'« histoire du Canada » pour les 8e et 9e années[8], certains objectifs de formation sont sans équivoque à cet égard :

> Développer l'intelligence de notre histoire et en utiliser les éléments éducatifs en vue d'une saine formation patriotique. […]
> Montrer combien la vie laborieuse, la ténacité, la persévérance, la vie de famille et la vie paroissiale de nos gens ont contribué à la survivance de notre peuple. (p. 194)

C'est ce type de citoyenneté qui fut vertement dénoncée par les auteurs du Rapport Parent. Ces derniers prônaient en quelque sorte un retour à l'esprit initial d'une formation historique et citoyenne, où la connaissance raisonnée du passé sert d'assise à une compréhension du présent et de ses enjeux :

> [Le] contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté. Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérait pas ; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif. (paragr. 839)

Dans les programmes par objectifs de 1982 – ces programmes adoptés par le parti Québécois et qui ont contribué pendant plus de vingt ans à former une bonne proportion de ceux qui ont dénoncé la place trop grande de la citoyenneté dans le nouveau programme ! –, l'éducation à la citoyenneté était déjà très présente. S'inscrivant dans l'esprit du rapport Parent cité précédemment, et suivant l'évolution de la société québécoise elle-même, le programme d'histoire invitait les enseignants à développer chez leurs élèves une citoyenneté plus ouverte, ouverte à la diversité culturelle notamment[9]. De même, peu de gens semblent avoir remarqué le fait que quatre des sept « Objectifs de formation » du programme d'histoire du Québec et du Canada de 1982 concernaient l'éducation à la citoyenneté :

> 4. Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.
> 5. Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.
> 6. Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.

« S'inscrivant dans l'esprit du rapport Parent cité précédemment, et suivant l'évolution de la société québécoise elle-même, le programme d'histoire invitait les enseignants à développer chez leurs élèves une citoyenneté plus ouverte, ouverte à la diversité culturelle notamment. »

> 7. Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité. (p.13)

CONCLUSION

Au terme de cette modeste exploration, nous retenons la récurrence d'un discours ancien en faveur d'un enseignement intellectuellement plus « riche » de l'histoire, et ce par delà la succession des modes pédagogiques. Bien souvent, en éducation comme en d'autres domaines, les nouvelles étiquettes théoriques et conceptuelles recouvrent des idées et des réalités de pratique qui existent depuis longtemps et traversent les époques sans trop d'altérations. Quand on y regarde de plus près, des concepts tels que « constructivisme » ou « compétences », qui présentement prennent tantôt l'allure de slogans, tantôt l'allure de dogmes complexes réservés à des initiés, renvoient tous deux à cette idée toute simple qu'on n'apprend pas à nager en regardant nager quelqu'un d'autre – fut-il champion olympique ! – mais bien en se jetant à l'eau et en suivant les conseils de son instructeur... De même, pour développer le sens de l'histoire et élaborer des interprétations historiques, il faut pratiquer cette discipline sous les conseils d'un spécialiste de la discipline, l'enseignant d'histoire. Et c'est durant ce passage par l'action que de nouvelles connaissances seront acquises, mais surtout comprises.

NOTES

[1] J.-F. Cardin, « "L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit" : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire », *Bulletin d'histoire politique*, vol.15, n° 2, hiver 2007, pp. 67-84.

[2] J. Langevin, *Cours de pédagogie ou Principes d'éducation*, Québec, Imprimerie Darveau, 1865.

[3] Dans cette citation et les suivantes, les italiques sont de Langevin.

[4] Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 3, 1964.

[5] Gouvernement du Québec, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire*, ministère de l'Éducation, avril 1982.

[6] Au deuxième cycle du secondaire, cette compétence devient « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ».

[7] Dans une lettre ouverte au ministre de l'Éducation, plusieurs historiens s'inquiétaient « de la subordination de l'histoire au profit de l'éducation à la citoyenneté » dans le projet de programme d'histoire du deuxième cycle du secondaire (*Le Devoir*, 28 septembre 2006, p. A-7).

[8] Gouvernement du Québec, *Programme d'études des écoles secondaires 1963*, Département de l'Instruction publique, 1963.

[9] « La société québécoise se caractérise par la pluralité et le changement », affirmait-on solennellement en page 11 de ce programme, pourtant l'œuvre d'un gouvernement souverainiste.