L'HISTOIRE PORTE-PAROLE DE LA CULTURE OU POURQUOI IL NE FAUT PAS REMPLACER LES COURS D'HISTOIRE PAR DES COURS DE MATHÉMATIQUES

CATHERINE DUQUETTE, PhD est professeur régulier en didactique de l'histoire à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle a complété un doctorat en didactique de l'histoire à l'Université Laval (Québec) à l'automne 2011. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ) et du Histoire et Éducation en réseau/The History Education Network (THEN-HiER), ses intérêts de recherche sont le développement de la pensée et de la conscience historiques chez les élèves du primaire et du secondaire ainsi que la progression des apprentissages en classe d'histoire. Elle a contribué en tant qu'auteur à plusieurs livres traitant de l'enseignement de l'histoire et elle a publié des articles à la fois dans des journaux scientifiques tels que les *Cartables de Clio* et dans des revues professionnelles telles que *The Beaver*, *Traces*, et *Enjeux de l'univers social*.

RÉSUMÉ

L'histoire peut être considérée comme une discipline qui favorise le dialogue entre la culture première et la culture seconde. L'histoire, en ce sens, ne transmet pas uniquement un héritage culturel, elle permet également d'interpréter cet héritage et de le mettre à distance. L'histoire scolaire devrait, selon cette définition, aider l'élève à construire des ponts entre sa culture première et sa culture seconde pour ainsi développer la conscience historique. Néanmoins, si l'on désire promouvoir un enseignement de l'histoire qui contribue à entretenir ce dialogue, il semble nécessaire de mieux connaître les éléments constituant la culture première de l'élève québécois. Comment l'élève conçoit-il la culture et quel est, selon lui, le rapport qu'entretiennent la culture et l'histoire ? Pour répondre à cette question, nous avons entrepris une étude empirique à caractère qualitatif avec 50 élèves de cinquième secondaire provenant des plusieurs centres urbains québécois. Les participants étaient invités à répondre à un questionnaire traitant de la culture québécoise et des conséquences de l'immigration sur cette dernière.

En 1996, le ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs (MELS) publie ses États généraux sur le système d'éducation québécois[1]. Ce document souligne qu'il existe au secondaire d'importantes lacunes tant au niveau des demandes des programmes qu'au niveau de la pédagogie à favoriser en classe. L'ouvrage soutient, à l'instar du rapport Inchauspé[2], la nécessité d'un rehaussement culturel des programmes doublée d'un retour aux disciplines essentielles et conclut qu'il est impératif de « reconstituer les curriculums, en particulier au secondaire, pour

accorder plus de place aux disciplines pouvant servir de fondement à l'enrichissement culturel recherché[3] ». Dans cette perspective, le cours d'histoire est amené à jouer un rôle primordial puisque l'histoire est comprise comme étant naturellement porteuse de culture[4]. C'est-à-dire que l'histoire permet à l'élève d'une part de mieux comprendre l'évolution de sa société et d'autre part de développer une ouverture sur le monde. Dans ce contexte, l'histoire devient une discipline essentielle au développement de l'identité collective de l'élève puisque c'est à partir de son étude, qu'il développera ses habitudes citoyennes basées sur sa connaissance et sa compréhension des enjeux passés et présents auxquels fait face sa société d'appartenance. Le rapport Lacoursière[5] sur l'enseignement de l'histoire abonde dans le même sens en soulignant dès ses premières pages la fonction d'alphabétisation sociale de l'histoire. C'est d'ailleurs vers le rapport Lacoursière[6] qu'il faut se tourner pour réellement saisir l'origine des fondements didactiques retrouvés au sein nouveau programme d'histoire par compétences. En effet, le document réinstaure[7] l'impératif de s'éloigner d'un enseignement de la discipline basée sur la mémorisation d'un récit unique et fixe qui renie la nature évolutive et changeante de l'histoire. Au contraire, l'histoire à l'école, selon les membres du rapport, doit avoir pour but le développement d'une pensée critique nécessaire à une participation sociale avisée, une ouverture sur le monde ainsi que la construction d'une compréhension du présent à partir du passé[8]. Toutefois, les changements apportés à l'enseignement de l'histoire ne font pas l'unanimité et certains chercheurs[9] prônent un retour à l'enseignement d'un récit unique visant la passation de l'héritage culturel québécois. Ils expliquent que le contexte pluriethnique du Québec ainsi que le manque de cohésion sociale nécessitent un retour à un apprentissage plus traditionnel de l'histoire dont l'objectif n'est pas de développer une pensée critique mais bien, de transmettre un héritage culturel commun. Ce point de vue remet en question le rôle de l'histoire à l'école. Doit-on privilégier un enseignement de l'histoire qui vise la transmission d'une culture québécoise ou un enseignement de l'histoire qui permet de développer la pensée critique des élèves ? Quelle est la place de la culture dans le cours d'histoire ? Afin de véritablement répondre à cette question, il convient, en amont, de s'interroger sur la conception de la culture chez les élèves en classe d'histoire. Comment ces derniers conçoivent-ils la culture ? Plus encore, doit-on faire en sorte de modifier leurs conceptions ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons entrepris une recherche empirique de nature qualitative avec des élèves de 5e secondaire (n=50) de la province de Québec. Cet essai a pour objectif de présenter les résultats de cette enquête. Avant d'aborder nos résultats, nous présenterons brièvement notre conception de la culture et de l'histoire puis, nous traiterons de notre méthodologie de recherche.

CONCEPTION DE LA CULTURE ET DE L'HISTOIRE

Il convient, avant d'aller plus loin, de préciser notre compréhension de la culture et de l'histoire. Définir le terme de culture est un processus complexe puisque, comme le souligne Forquin, le terme culture est polysémique, c'est-à-dire que la définition du terme regroupe un nombre de conceptions complémentaires[10]. Forquin propose une définition de la culture divisée en cinq acceptions : la conception perfective, l'acceptation positive ou descriptive des sciences sociales, la culture patrimoniale, la culture humaine et l'usage philosophique[11]. Toutefois, dans le cadre de cette enquête, il nous semble préférable de privilégier une définition générale de la culture. C'est pourquoi, nous utiliserons la définition de Geertz qui stipule que la culture est : « un système de significations incarnées dans des symboles transmis à travers le temps au moyen duquel les humains communiquent, perpétuent et développent leurs savoirs sur la vie et leurs attitudes à leur égard[12] ». Cette définition qui peut être, nous en sommes consciente, matière à débat, a tout-de-même l'avantage de souligner que la culture est un bagage de symboles volontairement transmis d'une génération à une autre. L'histoire, selon cette définition, peut être considérée comme un véhicule à partir duquel la société actuelle transmet des éléments de culture à la prochaine génération. Toutefois, cette compréhension de l'histoire nous apparaît lacunaire. En effet, l'histoire n'est pas uniquement le véhicule de la culture, elle est également la science qui permet l'interprétation critique du passé. C'est à partir du travail de la pensée historique qu'il est possible d'interroger et de mettre à distance les récits véhiculés par la mémoire collective[13]. En ce sens, l'histoire en tant que science, joue un rôle dans le développement d'une pensée critique. Comment, dans ce cas, concilier l'histoire en tant que science avec la définition que nous avons accordée à la culture ?

Pour répondre à cette question, nous avons décidé d'élargir notre définition de la culture pour y inclure l'idée de culture première et de culture seconde proposée par Dumont[14]. La culture première, selon Dumont, est : « […] un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'action, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison[15] ». La culture seconde, quant à elle, réfère à une prise de distance entre : « un sens premier du monde disséminé dans la praxis propre de mon contexte collectif et un univers second où ma communauté historique tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même[16] ». C'est grâce au dialogue entre culture première et culture seconde qu'il est possible de concilier les rôles attribués à l'histoire. La fonction interprétative de l'histoire « suppose une mise à distance de la mémoire collective par la médiation des savoirs de culture seconde, de manière à mieux comprendre et à en saisir les origines »[17]. Ainsi l'histoire peut être considérée comme une discipline qui favorise le dialogue entre la culture première et la culture seconde. L'histoire, en ce sens, ne transmet pas uniquement un héritage culturel, elle permet également d'interpréter cet héritage et de le mettre à distance. L'histoire scolaire devrait, selon cette définition, aider l'élève à construire des ponts entre sa culture première et sa culture seconde pour ainsi développer ce que Dumont appelle, la conscience historique[18]. Néanmoins, si l'on désire promouvoir un enseignement de l'histoire qui contribue à entretenir ce dialogue, il semble nécessaire de mieux connaître les éléments constituant la culture première de l'élève québécois. Comment l'élève conçoit-il la culture et quel est, selon lui, le rapport qu'entretiennent la culture et l'histoire ?

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à cette question, nous avons entrepris une étude empirique à caractère qualitatif avec 50 élèves de cinquième secondaire provenant des plusieurs centres urbains québécois (Montréal, Québec, Sherbrooke, Nicolet pour en nommer quelques uns). Les participants étaient invités à répondre à un questionnaire traitant de la culture québécoise et des conséquences de l'immigration sur cette dernière. Le questionnaire proposait la mise en situation suivante :

> *« En 1995, lors du dernier référendum sur la souveraineté du Québec, le camp du « non » a remporté de justesse la victoire avec seulement 50,6 % des voix contre 49,4 % pour le camp du « oui ». Après l'annonce du résultat, Jacques Parizeau, le premier ministre du Québec à cette époque et chef du camp du « oui », affirme : « On a été battus, au fond, par quoi ? Par l'argent puis des votes ethniques, essentiellement ».*
>
> *Cette affirmation choque l'opinion publique, mais pour plusieurs Jacques Parizeau a osé dire ce que tout le monde pensait tout bas : que les immigrants, peu importe le temps qu'ils passeront au Québec, ne deviendront jamais de « vrais » Québécois. Ils ne pourront jamais s'intégrer complètement à la culture québécoise et seront toujours la cause de tensions. Au contraire, ils risquent de faire perdre nos valeurs et nos traditions. »*

Une fois cette affirmation lue, les élèves devaient répondre à deux questions, la première leur demandait prendre position face à au débat et la seconde, de nature plus historique, lui demandait d'expliquer les causes et les conséquences de l'immigration sur la culture québécoise. Nous avons préféré mettre l'élève dans une situation qui l'amène naturellement à traiter de la culture plutôt que leur poser directement la question : « Qu'est-ce que la culture québécoise ? ». En effet, nos précédentes expériences[19] indiquent que les élèves ont du mal à expliquer leur conception de la culture. Ces derniers s'en tiennent souvent à une énumération des particularités culinaires du terroir québécois. Pour éviter ce problème, la mise en situation du questionnaire amenait les élèves à comparer leur culture avec la culture de l'Autre[20]. Cette comparaison avait l'avantage de faire émerger une conception plus riche de la culture québécoise ainsi que son rapport avec les cultures immigrantes. C'est à partir de l'analyse de ce rapport qu'il est possible de répondre à nos questions de recherche.

Les données récoltées ont été analysées le programme à l'aide du programme NVivo 8. Lors de l'analyse, nous avons procédé par catégorisation émergente[21]. Les données ont été regroupées d'abord par thème puis, ces thématiques sont devenues les catégories de sens utilisées

pour l'ensemble de l'analyse. Ce travail a permis dans un premier temps de déterminer la conception de la culture pour les élèves issus de notre échantillon. Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressées au rapport à l'Autre et à la conception de la culture de l'Autre entretenu par l'élève. Les résultats de cette analyse seront présentés dans les sections 4 et 5 de ce travail.

UNE CULTURE PATRIMONIALE ET UNE CULTURE CITOYENNE

La première partie de notre analyse avait pour objectif de préciser la conception de la culture des élèves québécois. Lors de cette analyse, deux conceptions peu compatibles de la culture se sont dégagées de la lecture des données de recherche. En effet, les élèves composant notre échantillon proposaient soit une acception patrimoniale de la culture ou soit une acception citoyenne de la culture.

UNE CULTURE PATRIMONIALE

Pour 80 % de nos participants, se dire Québécois, c'est se définir, si nous reprenons le terme de Forquin[22], à partir d'une acception patrimoniale de la culture. Selon eux, les Québécois partagent une culture commune héritée du passé qu'il faut transmettre aux générations futures. La culture québécoise aurait deux caractéristiques principales : la langue française et la religion catholique : « La culture québécoise est basée sur la liberté, le christianisme et la famille. Cette culture a toujours été très ouverte » Colq005[23]. La langue française est d'ailleurs la caractéristique la plus fréquemment mentionnée lorsque les participants tentent de définir la culture québécoise (25 % des répondants). Elle est, pour certains le pilier central de la culture québécoise : « Tant que notre langue demeure stable, je ne pense pas voir de gros changements pour notre culture » Colq022. À ce propos, 13 % des élèves soulignent qu'il est essentiel pour un immigrant d'apprendre le français : « Le seul « hic » qui me déplait est de perdre ma langue française. Je crois que les immigrants devraient au moins apprendre à parler notre langue française, question de respect pour nous » Colq014. En ce sens, être Québécois c'est d'abord et avant tout parler français d'où l'importance accordée à la transmission de la langue française tant aux générations futures qu'aux nouveaux arrivants pour assurer leur intégration à la culture québécoise.

Outre la langue française, le Québécois se distingue également par son appartenance à la religion catholique (13 % des participants). La récurrence de la religion dans nos données est surprenante surtout lorsque l'on connaît le faible pourcentage de Québécois qui se disent pratiquants[24]. Cependant, nos données ont été recueillies à l'automne 2008 et à l'hiver 2009 pendant les débats entourant le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse. Peut-être que cette controverse a eu un impact sur l'importance accordée à la religion comme élément de culture. En effet, plusieurs élèves associent la possibilité de perdre la culture québécoise à la disparition de la religion catholique. Ils indiquent : « Elle (la culture) se perd puisque les immigrés amènent de nouvelles croyances, alors le christianisme prend un peu le bord et nous ne savons plus trop qui croire » Colq005. Dans nos données, la religion catholique fait partie intégrante du patrimoine culturel qu'il faut protéger et transmettre.

De manière générale, les élèves qui semblent comprendre le terme culture québécoise à partir d'une acception patrimoniale perçoivent la culture comme un amalgame de valeurs, de traditions et de mœurs. La culture est patrimoniale, car les éléments qui la composent prennent leur source dans le passé. En effet, la langue française et la religion catholique renvoient à une conception du Québécois comme étant le descendant des colons français. Associée à cette acception patrimoniale de la culture est l'importance de transmettre cet héritage aux générations futures pour ainsi assurer leur intégration à la société. L'histoire, en ce sens, devient pour ces élèves un moyen efficace de transmettre le patrimoine culturel québécois.

UNE CULTURE CITOYENNE

L'acception patrimoniale de la culture n'est pas partagée par l'ensemble de nos participants. Au contraire, 20 % d'entre eux associent la culture québécoise à la citoyenneté québécoise. En d'autres mots, le terme « vrai » Québécois n'est plus abordé par les participants dans une acception patrimoniale, mais bien dans une acception citoyenne. Ainsi, la culture réfère à une appartenance civique : « Non, je crois qu'un immigrant peut être un vrai Québécois à partir du moment où il a sa citoyenneté » Colq008. L'obtention de la citoyenneté canadienne (ou québécoise) va de pair, selon ces élèves, avec la participation sociale : « En les acceptant dans

notre société, comme citoyens, on accepte qu'ils aient leurs opinions sur nos débats, sinon, il faudrait arrêter d'accepter l'immigration » Colm072. L'histoire perd également sa fonction de transmission d'un patrimoine commun. En effet, la discipline sert plutôt à former un citoyen critique capable d'une participation réfléchie aux débats publics : « Oui, je suis d'accord, car si tu votes sans connaître le fond de l'histoire, c'est un vote avec ignorance » Colb127. En somme être Québécois serait, selon ces participants, partager un ensemble de droits et de responsabilités civiques.

UNE COMPRÉHENSION SUPERFICIELLE DE LA CULTURE

Forquin[25] ainsi que Goyer[26] soulignent la polysémie du terme culture et y attribuent au moins cinq principales acceptions dont la complémentarité permet de comprendre la complexité et la richesse du terme. Il s'agit de l'acception perfective, l'acception anthropologique, l'acception patrimoniale, la culture humaine et l'acception philosophique. Dans notre échantillon, la conception patrimoniale et la conception citoyenne[27] sont les deux seules acceptions retrouvées. De plus, les élèves qui privilégient une conception patrimoniale ont tendance à rejeter l'acception citoyenne et vice-versa. Ces résultats semblent indiquer que les élèves du secondaire ont une compréhension superficielle de la culture puisque d'une part, les élèves n'abordent pas l'ensemble des acceptions de la culture et d'autre part, parce qu'ils s'en tiennent aux éléments issus de leur culture première. En effet, les élèves évoquent les éléments de culture qui leur sont familiers sans toutefois s'interroger sur leur signification. Par exemple, les participants soulignent l'importance du français pour la culture québécoise sans toutefois s'interroger à propos de cette dernière. Pourquoi le français est-il si important au Québec ? Comment cette importance se traduit-elle dans la société ? Ce genre de réflexion est complètement absent de nos données. Cela nous porte à croire que nos participants ont peut-être du mal à entretenir le dialogue entre leur culture première et leur culture seconde. Puisqu'ils n'interprètent pas leur culture première, les élèves ne font que présenter une conception de la culture empruntée à la société. Ainsi, la conception de la culture retrouvée à la maison, à l'école et dans les médias serait acceptée en bloc par l'élève sans que ce dernier se questionne sur sa valeur. Cette situation fragilise, selon nous, la culture car, les élèves n'ont pas les outils pour prendre du recul devant la culture de l'instant. Le MELS désire former des citoyens critiques capables d'une participation réfléchie aux débats sociaux[28]. Cependant, comment les futurs citoyens peuvent-ils participer aux débats sociaux s'ils n'ont pas appris à interroger leur culture première ? Plus encore, comment l'école peut-elle aider les élèves à se libérer de leur culture de l'instant ?

L'HISTOIRE : CETTE GRANDE ABSENTE

L'un des objectifs de cette enquête était de mieux connaître la conception de la culture des élèves dans le cours d'histoire. En ce sens, nous voulions étudier l'influence de la pensée historique sur la compréhension de la culture des élèves. Suite à l'analyse des données, force est de constater que l'histoire est fréquemment absente des réponses des élèves. La majorité des réponses recueillies s'en tiennent plus souvent qu'autrement à des événements récents ou qui datent de quelques années tout au plus. Peu d'élèves font des liens entre les événements du passé et ceux du présent. Par exemple, les participants semblent oublier les nombreuses vagues d'immigration qui ont ponctué l'histoire de la province. Quelques élèves font référence à l'arrivée des premiers colons français, mais ces derniers demeurent des éléments marginaux de notre échantillon (moins 4 % des participants). De manière générale, l'immigration n'est pas considérée comme un phénomène historique. La culture, lorsqu'elle est comprise sous son acception patrimoniale, entretient un rapport particulier avec l'histoire. Pour les élèves qui soutiennent une conception de la culture comme un héritage, il ne semble pas exister de distance entre le passé et le présent. La culture, en ce sens, serait figée dans le temps. Les participants qui proposent une conception de la culture comme un patrimoine en transition ont plutôt tendance à utiliser l'histoire pour souligner les changements culturels survenus au cours des ans. Cependant, cette utilisation de l'histoire nous semble passer au côté de la principale fonction de la discipline, celle d'interpréter le passé pour y dégager les éléments de continuité et de changement pour ainsi mieux comprendre le présent. Notre analyse nous porte à croire que bien peu d'élèves arrivent à véritablement comprendre le rôle de l'histoire. Comment, alors, les aider à développer leur compréhension de l'histoire et de son rapport à la culture ?

L'HISTOIRE ET LE DIALOGUE ENTRE LA CULTURE PREMIÈRE ET LA CULTURE SECONDE

Au début de cette étude, nous nous étions interrogées sur la fonction de l'histoire en tant que discipline scolaire. Nous avions alors formulée la question suivante : l'histoire scolaire doit-elle favoriser la passation d'un héritage ou la passation d'une pensée critique ? Les résultats de cette étude nous font croire que ces deux fonctions sont, en fait, indissociables puisque ces dernières doivent être travaillées ensemble pour que l'apprentissage de l'histoire ait du sens pour l'élève. En effet, le rôle traditionnel de passation d'un héritage répond au besoin de former l'identité collective de l'élève. Cependant, il ne faut pas commettre l'erreur de simplement transmettre cet héritage, il faut amener les élèves à le questionner. C'est pourquoi, il importe d'interroger les récits patrimoniaux[29] à partir d'une pensée historique critique pour ainsi développer chez les élèves une conscience historique réfléchie. C'est à partir de cette prise de conscience que les élèves, libérés d'une pensée emprisonnée dans le présent, peuvent entrer en dialogue avec la culture de l'Autre car, « dorénavant, déchiffrer dans l'histoire des traditions d'humanité consiste autant à les promouvoir qu'à les accueillir[30] ».

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous nous proposons de répondre à notre question de départ : doit-on modifier la conception de la culture des élèves ? Suite à notre enquête, il semble important d'aider les élèves à approfondir leur conception de la culture et ce pour deux raisons : d'une part, pour répondre aux demandes du programme de formation et, d'autre part, pour les aider à s'ouvrir sur le monde et sur la différence. Le programme de formation par compétences vise le développement culturel des jeunes et espère ainsi les voir devenir des interprètes de la culture[31]. L'une des missions de l'école est, par conséquent, d'aider les élèves à établir un dialogue entre leur culture première et leur culture seconde[32]. Cependant, pour répondre à ces attentes, il est nécessaire de promouvoir en classe, une vision moins cloisonnée de la culture. C'est-à-dire qu'il faut amener les élèves à comprendre que la culture ne se résume pas qu'à son acception patrimoniale ou à son acception civique mais qu'elle est plutôt composée de plusieurs acceptions qui permettent de comprendre la complexité du monde dans lequel ils résident[33]. Nous ne disons pas que les jeunes doivent rejeter leur conception patrimoniale ou citoyenne de la culture mais bien, qu'ils doivent ajouter à leur modèle les autres facettes de cette dernière. L'histoire est un moyen privilégié de les aider à y parvenir car, la discipline invite les élèves à s'interroger sur leurs conceptions de la culture à partir de l'étude de leur société. En ce sens, l'étude de l'histoire permet à l'élève de devenir un véritable interprète de la culture.

La société du Québec est de plus en plus pluriethnique. Face à cette réalité, l'école doit apprendre aux élèves à s'ouvrir à la différence et à relativiser leur propre culture. Pour y parvenir, il importe que les élèves connaissent leur culture respective et qu'ils s'ouvrent à la connaissance des différences[34]. Selon nos données, il existe de sérieuses lacunes à cet effet puisque les élèves semblent mal connaître leur culture et avoir de la difficulté à s'ouvrir à la culture de l'Autre. Ici encore, l'enseignement de l'histoire apparaît comme une solution possible à ce problème. En effet, comme l'indique Ségal, l'étude de l'histoire aide au développement de la tolérance car : « l'attention historienne révèle la genèse des sociétés, elle explique les aboutissements dans les mœurs, les mentalités, les institutions, par les conditions d'évolution »[35]. Ainsi, l'histoire permet à la fois de mieux connaître sa propre culture et de s'ouvrir à la culture de l'Autre. Cependant, malgré les avantages associés à l'enseignement de l'histoire, cette dernière est souvent mise à mal dans les programmes scolaires. Récemment, le gouvernement français faisait part de sa volonté de retirer du programme scientifique des lycées le cours d'histoire pour ainsi laisser plus de place à l'enseignement des mathématiques et autres disciplines scientifiques[36]. Cette décision aurait, selon nous, pour conséquence de priver des élèves d'une discipline qui se fait la porte-parole de la culture au sens où l'histoire permet à la fois de développer le dialogue entre la culture première et la culture, de mieux connaître sa propre culture et de favoriser une ouverture à l'Autre et à la différence. Comme de quoi, il ne faut pas remplacer l'histoire par des cours de mathématiques.

NOTES

[1] Le cycle primaire n'est toutefois pas pris en compte dans les États généraux de 1996 ; Gouvernement du Québec (1996). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Québec : Ministère de l'Éducation.

[2] Rapport Inchauspé, (1996), [en ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm consulté le 03/03/13.

[3] Les États généraux de l'éducation, [en ligne] http://www.uquebec.ca/menu/chap3.htm#QUESTION consulté le 03/03/2013.

[4] *Ibid.* consulté le 03/03/2013.

[5] Lacousière, Québec, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. (1996). *Se souvenir et devenir*, Québec, Ministère de l'éducation, 80p.

[6] *Ibid.*

[7] Les demandes de rapprochement entre l'histoire scolaire et l'histoire dite scientifique ne sont pas propres au programme par compétences. Au contraire, cette demande est répétée depuis l'instauration des programmes cadres en 1967.

[8] Lacoursière, 1996, *op. cit.* : 1-6.

[9] Comeau, R. et J. Rouillard, (2007). « La réforme de l'enseignement de l'histoire et la marginalisation de l'histoire politique dans les universités francophones », *Bulletin d'histoire politique*, 15(3), printemps : 173-180.

[10] Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck. Cette idée est reprise par Goyer dans : Goyer, C. (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*. 28(1): 216.

[11] Forquin, *Ibid*.

[12] Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures – selected essays –* New York, Basic Books, 417p.

[13] La mémoire collective sera comprise dans ce texte comme un regroupement de récits plus ou moins mythiques communs à une société en particulier. Par exemple, le récit de Conquête des Français par les Britanniques fait parti de la mémoire collective des Québécois.

[14] Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire.* Montréal, HMH.

[15] *Ibid*.: 51

[16] *Ibid*.: 41

[17] Duquette C. et H. Côté. (2007). « Comment penser l'initiation culturelle des élèves dans les classes d'histoire au secondaire ? L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire ». *Le cartable de Clio*, 7: 217.

[18] Dumont F. (1995). *L'avenir de la mémoire*, Nuit blanche éditeur, Montréal: 79.

[19] Nous tirons notre expérience d'une recherche effectuée par 38 étudiants du BES en univers social dans le cadre du cours « Approches culturelles en classe d'histoire (INT-200) » que nous avons donné à l'hiver 2009 à l'Université de Sherbrooke. Les étudiants devaient interroger des élèves du secondaire sur leur conception de la culture.

[20] Dans ce texte, le terme « Autre » réfère aux groupes sociaux et aux individus qui ne font pas partie, selon l'élève, de son groupe socioculturel.

[21] Paillé, P et A. Muchielli, 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Colin, 211p.

[22] Forquin, 1989, *op. cit.*: 9

[23] Il s'agit du code permettant d'identifier les participants.

[24] En 2005, selon statistique Canada, seulement 15,7 % des 25 à 44 ans se rendent à la messe une fois par semaine tandis que 36,0 % avouent ne jamais y assister [en ligne] http://www.statcan.gc.ca/pub/89-630-x/2008001/c-g/10650/5201030-fra.htm visité la dernière fois le 01/03/2013.

[25] Forquin, 1989, *op. cit.*: 9

[26] Goyer, 2002, *loc. cit.*: 216

[27] Il faut noter que les acceptions de la culture de Forquin ne sont pas exclusives et que l'auteur mentionne que les plus courantes. C'est pourquoi, nous prenons la liberté d'ajouter une acception citoyenne à la culture à cette définition.

[28] Ministère de l'éducation, du sport et des loisirs du Québec (MELS), (2004) *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*, 7: 337.

[29] Le terme récit patrimoniaux renvoie aux récits à partir desquels une société fonde son identité dans le temps.

[30] Dumont, 1995, *op.cit.*: 80

[31] MELS, 2004, *op.cit.*: 7

[32] *Ibid*.

[33] Duquette et Côté, *loc. cit.*: 216-217

[34] Martineau, 2005, *loc. cit.*: 228

[35] Ségal, A. 2005. « L'histoire, la culture et le civisme à l'école » dans Simard et Mellouki, *L'enseignement, Profession intellectuelle*, Québec, PUL: 145.

[36] Piedalet, P. 2009, « Supprimer l'histoire en terminale scientifique, un choix politique », *Le Monde.fr* article disponible en ligne à l'adresse suivante [en ligne] http://www.lemonde.fr/opinions/chronique/2009/12/09/supprimer-l-histoire-en-terminal-scientifique-un-choix-politique_1277800_3232.html dernière visite le 01/03/13.

REFERENCES

Comeau, R. et J. Rouillard, (2007). « La réforme de l'enseignement de l'histoire et la marginalisation de l'histoire politique dans les universités francophones », *Bulletin d'histoire politique*, 15(3), printemps : 173-180.

Dumont F. (1995). *L'avenir de la mémoire*, Montréal, Nuit blanche éditeur.

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire.* Montréal, HMH.

Duquette C. et H. Côté. (2007). « Comment penser l'initiation culturelle des élèves dans les classes d'histoire au secondaire ? L'approche culturelle dans l'enseignement de l'histoire ». *Le cartable de Clio*, 7: 208-219.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles : De Boeck.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures – selected essays –* New York, Basic Books.

Gouvernement du Québec (1997). *L'école tout un programme*, Québec, Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1996). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Québec : Ministère de l'Éducation.

Goyer, C. (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*. 28(1): 215-236.

Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école*, Québec, Gouvernement du Québec.

Lacousière, (1996). *Se souvenir et devenir* Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Québec, Gouvernement du Québec.

Martineau, S. (2005). « L'éducation interculturelle : problématique, fondements et principes » dans Simard et Mellouki, *L'enseignement, Profession intellectuelle*, Québec, PUL: 207-236.

Ministère de l'éducation, du sport et des loisirs du Québec (MELS), (2004). *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Paillé, P et A. Muchielli. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Colin.

Piedalet, P. (2009). « Supprimer l'histoire en terminale scientifique, un choix politique », *Le Monde.fr* article disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.lemonde.fr/opinions/chronique/2009/12/09/supprimer-l-histoire-en-terminal-scientifique-un-choix-politique_1277800_3232.html dernière visite le 14/12/09.

Ségal, A. (2005). « L'histoire, la culture et le civisme à l'école » dans Simard et Mellouki, *L'enseignement, Profession intellectuelle*, Québec, PUL: 135-151.