Document généré le 12 oct. 2024 02:47

Phronesis

Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : de la transmission de la mémoire à une citoyenneté « subjective » et ouverte

Teachers of history and the history and citizenship education program: From the transmission of a memory to an open and subjective citizenship

Louis LeVasseur, Sabrina Moisan et Jean-François Cardin

Volume 2, numéro 2-3, avril–juillet 2013

Intervention et pratique éducative : Reflet et/ou tensions entre instruction, socialisation et qualifications ?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1018075ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1018075ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

LeVasseur, L., Moisan, S. & Cardin, J.-F. (2013). Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : de la transmission de la mémoire à une citoyenneté « subjective » et ouverte. *Phronesis*, *2*(2-3), 77–86. https://doi.org/10.7202/1018075ar

Résumé de l'article

L'actuel programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » pour le 2e cycle du secondaire, portant sur l'histoire du Québec, a suscité depuis 2006 de nombreux commentaires dans les milieux intellectuels en raison de son contenu. Certains affirment que la transmission des grands événements historiques qui structurent la mémoire collective ou nationale y est inexistante, d'autres soutiennent qu'il doit favoriser le développement des compétences critiques et citoyennes, donc, l'autonomie de l'élève face à la mémoire collective ou nationale. Quelle position les enseignants du secondaire occupent-ils dans ce débat ? Il est possible de le découvrir par l'entremise de la perception qu'ils se font du programme et de ses trois compétences.

Tous droits réservés © Institut de recherche sur les pratiques éducatives, 2013

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis
Institut de recherche sur les pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke
Volume 2, numéro 2-3 | avril-juillet 2013

Les enseignants d'histoire et le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté : de la transmission de la mémoire à une citoyenneté « subjective » et ouverte

Louis LEVASSEUR*, Sabrina MOISAN**, Jean-François CARDIN*

*Université Laval
2325, rue de l'Université
Québec (Québec) Canada G1V 0A6
louis.levasseur@fse.ulaval.ca
Jean-Francois.Cardin@fse.ulaval.ca

**Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) Canada J1K 2R1
Sabrina.moisan@usherbrooke.ca

Mots-clés : *Histoire, mémoire collective, citoyenneté, pluriethnicité, compétences.*

Résumé : *L'actuel programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » pour le 2e cycle du secondaire, portant sur l'histoire du Québec, a suscité depuis 2006 de nombreux commentaires dans les milieux intellectuels en raison de son contenu. Certains affirment que la transmission des grands événements historiques qui structurent la mémoire collective ou nationale y est inexistante, d'autres soutiennent qu'il doit favoriser le développement des compétences critiques et citoyennes, donc, l'autonomie de l'élève face à la mémoire collective ou nationale. Quelle position les enseignants du secondaire occupent-ils dans ce débat ? Il est possible de le découvrir par l'entremise de la perception qu'ils se font du programme et de ses trois compétences.*

Title: Teachers of history and the history and citizenship education program: From the transmission of a memory to an open *and* ***subjective citizenship***

Key words: *History, collective memory, citizenship, pluriethnicitiy, competencies*

Abstract: *The current program «History and Citizenship Education» for the second cycle of secondary education, on the Quebec history, raised many comments in intellectual circles because of its content since 2006. Some argue that the transmission of major historical events that shape the collective or national memory is non-existent, others argue that it should promote the development of critical thinking and citizenship skills, thus the autonomy of the student facing the memory collective or national. What position secondary teachers do they have in this debate? It's findable out through the teachers perceptions about program and its three skills.*

REVUE Phronesis
Institut de recherche sur les pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke

Introduction

L'enseignement de l'histoire, comme celui de toutes les matières touchant de près ou de loin aux questions culturelles et à l'identité des groupes sociaux, fait l'objet de débats incessants dans la société. L'implantation d'un nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire en 2004 n'a pas fait exception à la règle et a alimenté de nombreux débats non seulement dans les médias en général, mais également dans les milieux académiques. Le débat a d'ailleurs repris de plus belle à l'automne 2011 avec la publication d'un livre portant sur le rapport des Québécois à leur histoire (Bédard, 2011) et qui a suscité de nombreuses réactions.

Ce débat oppose les partisans d'un enseignement de l'histoire centré sur la transmission de la mémoire collective définie comme l'ensemble des événements, des personnages, des symboles fédérateurs qui tiennent lieu de lien social aux partisans d'un enseignement de l'histoire plus axé sur ce qui fait le propre de la méthode historique et de ce que les experts de la discipline et de la didactique appellent la « pensée historique ». Celle-ci doit conduire l'élève à faire l'acquisition non seulement de connaissances historiques, mais aussi de procédures analytiques lui permettant à la fois de devenir autonome face au discours identitaire national ou à la mémoire collective héritée et d'accéder à une vision de l'histoire plus réfléchie, savante et réflexive (Tutiaux-Guillon et Nourrisson, 2003). Ce second type d'enseignement, à tout le moins dans le cadre du programme d'enseignement d'histoire de 2004 au Québec, n'est pas dépourvu d'objectif social. La transmission de la mémoire se voit en quelque sorte substituée par le développement d'une conscience citoyenne. La différence est fondamentale et tient au fait que les partisans de la transmission de la mémoire collective supposent l'existence d'un sens de l'histoire a priori et nécessaire, substantifié, que l'élève doit intégrer alors que les partisans de la pensée historique postulent l'autonomie de l'élève face à ce sens (aléatoire) de l'histoire[1.]

La question se pose alors de savoir où se positionnent les enseignants par rapport à ce débat. En clair, adhèrent-ils au programme d'enseignement qui semble s'inscrire dans le prolongement de la pensée des partisans d'une histoire plus méthodologique ou procédurale que nationale ? Dans le cadre de la recherche que nous avons menée, nous avons investigué la question en demandant aux enseignants de nous parler du programme, des trois compétences qui le structurent et de la manière dont ils disent les intégrer dans leur propre enseignement. Le but étant de parvenir à identifier, en dernière instance, leur vision de la fonction sociale de l'enseignement de l'histoire.

1. La fonction sociale de l'enseignement de l'histoire

Mais que faut-il entendre par fonction sociale de l'enseignement et pourquoi est-il important de parler du programme et de la représentation que les enseignants s'en font en termes de fonction sociale et non de pédagogie ? On peut considérer qu'un programme d'enseignement recèle toujours une conception de la société, de la culture, des liens d'appartenance à la société et se présente toujours, implicitement à tout le moins, comme une réponse devant être donnée à un contexte social (Durkheim, 1990, 1989 ; Forquin, 1989 ; LeVasseur, 2010, 2008 b).

Mais qu'y aurait-il à dire alors au sujet d'une telle fonction sociale du point de vue des enseignants du cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté ? Selon les premiers résultats de nos recherches (LeVasseur et Cardin, à paraître ; Moisan 2010), cette fonction sociale ne serait plus uniquement celle de la transmission d'une mémoire collective nationale héritée. Elle consisterait plutôt soit 1) en la formation de l'élève sur le plan identitaire ou subjectif, 2) en l'affirmation identitaire de certains groupes minoritaires longtemps réduits au silence dans nos sociétés occidentales et 3) en l'éveil de la conscience citoyenne de l'élève. La fonction sociale de l'histoire arrimée à la subjectivation de l'élève et celle plus liée à la formation citoyenne s'inscrivent plus largement dans un mouvement de la modernité qui consiste à produire des individus autonomes sur le plan de la pensée et de la conduite[2.] L'individualisme s'arrime en fait à une transformation des modes de socialisation depuis

1 La mémoire est présentée par les partisans du nouveau programme d'Histoire et éducation à citoyenneté au Québec comme devant passer par le crible de la critique ou comme objet de la méthode historique, quand ils soutiennent que « Le citoyen démocrate sait se libérer de la mémoire » et que « le citoyen a besoin d'un équipement intellectuel lui permettant d'examiner cette mémoire, d'en apprécier la valeur, de l'adopter ou d'y résister, de l'adapter à ses besoins ou de construire de toutes pièces la sienne propre. Cet équipement intellectuel, c'est encore l'histoire qui le lui procure. L'histoire pour se libérer de la mémoire, pour se libérer de l'histoire. L'histoire en question, c'est l'histoire-science, l'histoire-méthode (…) » (Martineau et Laville, 1998).

2 Martuccelli (1999) soutient avec justesse que la modernité peut être entrevue dans une perspective de « différenciation », de « rationalisation » et de « condition moderne ».

une trentaine d'années où l'identité se caractérise moins par l'intériorisation des référents normatifs qui préexistent à l'individu que par la capacité réflexive qu'a celui-ci de se déprendre de ses appartenances collectives et à devenir l'auteur de sa propre représentation du monde (Dubet, 1994 ; Dubar, 2000 ; Beck, 1998). Quant à l'affirmation des groupes minoritaires, ou des collectifs à qui l'on reconnaît une histoire qui leur est propre, il s'agit de favoriser leur émancipation face à une forme quelconque de domination sociale. Dans les trois cas, un sujet, soit un individu, un collectif ou encore un citoyen, cherche à donner un sens à son action, mais également un sens à sa présence au monde.
Quelle conception de l'enseignement de l'histoire correspond alors à la transformation du lien social que nous venons d'évoquer ? Une première conception, dite traditionnelle (Seixas, 2000), qui considère l'histoire comme une science exacte reconstituant le passé qu'il convient de transmettre et de faire apprendre aux élèves sous forme de faits et de personnages marquants ? Cette vision positiviste ou objectiviste est souvent conçue de manière à faciliter la construction d'une identité nationale et d'une mémoire historique commune (Griffiths, 2000; Granatstein, 1998). Le passé est alors remémoré par devoir et raconté dans un grand récit collectif qui parle du « Nous ». Ou une seconde conception, dite disciplinaire (Seixas, 2000), grandement influencée par les historiens du 20e siècle, notamment ceux de l'école des Annales et l'histoire-problème ? Selon cette vision, l'histoire est considérée comme un mode de pensée, qui porte sur le passé. C'est en fait le rapport au passé qui se transforme (Laville, 2004 ; Martineau, 1999, 2000, 2003 ; Martineau et Laville, 1998 ; Dalongeville, 2001). Les partisans de cette vision de l'histoire envisagent son apprentissage comme étant susceptible de développer des savoirs déclaratifs, mais également des savoirs procéduraux ou des compétences méthodologiques et intellectuelles. L'élève qui observe le passé est amené à prendre une distance critique par rapport à son identité et à ses préjugés. Il est supposé, au terme de sa formation, être libre de l'emprise du passé, de son récit unique et du devoir de mémoire. Il est même encouragé à participer à l'interprétation critique des sources, afin de reconstituer une version du passé appuyée sur les faits dégagés des sources. De plus, l'autonomie intellectuelle qu'acquerrait l'élève en classe d'histoire serait utile en vue de l'implication de ce dernier dans la vie démocratique et citoyenne. La pensée historique pouvant être définie comme une méthode, un ensemble de procédures ou d'opérations par lesquelles l'élève parvient à interpréter l'histoire et à lui donner un sens (Martineau, 2002) constitue la vision de l'histoire privilégiée dans les nouveaux programmes d'histoire.
Or, nous avons cherché à relier, ce qui n'a pas été fait à notre connaissance, ces conceptions de l'histoire et de l'enseignement à des formes différentes du lien social, c'est-à-dire à des processus d'appartenance par lesquels les individus parviennent à s'identifier à la société, à en faire partie à la fois symboliquement, sur les plans personnel et identitaire, et structurellement, sur les plans institutionnel, professionnel et civil. Comment les changements sociaux se transposent-ils dans le programme d'histoire et, surtout, dans la manière dont les enseignants eux-mêmes disent enseigner l'histoire ? Le fait que le programme comprenne une compétence relative à la conscience citoyenne ne donne-t-il pas à voir qu'il exerce une fonction sociale ?

2. La méthodologie

Le présent article s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche qui vise à identifier l'incidence de changements sociaux et culturels comme le pluralisme, l'individualisme et la transformation du lien social sur l'enseignement des différentes matières scolaires. La première phase de ce programme de recherche a porté sur la contribution de l'ensemble des matières scolaires à la constitution de la culture commune (LeVasseur, 2007-2010), une seconde phase sur l'enseignement de la religion, et enfin, une troisième phase faisant l'objet du présent article porte sur l'enseignement de l'histoire (LeVasseur, 2008-2012)[3].

2.1 L'échantillon, les entretiens et les objectifs

Nous avons réalisé 22 entrevues[4] semi-structurées d'une durée d'environ une heure ayant pour but de permettre aux enseignants d'histoire du secondaire de construire leur propre légitimation de leur enseignement. Ces entrevues visaient à répondre à l'objectif principal que nous nous étions fixé, soit de déterminer l'établissement des liens par les enseignants entre l'histoire, le programme ministériel, la mission de socialisation de l'école québécoise et les caractéristiques de la culture contemporaine (individualisme et pluralisme assurément, mais également critique, nihilisme, relativisme culturel et relativisme épistémologique, etc.). Dans le présent article, nous examinons particulièrement l'appropriation que les enseignants font du programme ministériel, et nos données comprennent de nombreuses réflexions des enseignants qui présentent le programme et leur enseignement même comme une réponse possible aux défis spécifiquement reliés aux transformations

Mais la modernité avancée, celle qui se met en place à partir des années 1960, se caractérise par la montée de l'individualisme et l'autonomie du sujet face aux différentes formes d'appartenance sociale classique (Martuccelli et de Singly, 2009).
3 D'autres matières feront l'objet de recherches subséquentes.
4 Ceci exclut les trois entrevues réalisées dans la phase préliminaire de notre recherche (LeVasseur, 2007-2011) dont les résultats ont été présentés ailleurs (LeVasseur 2008a, LeVasseur, à paraître).

des sociétés occidentales.
Il importe de mentionner que l'échantillon a été constitué sur une base individuelle et volontaire. Les enseignants n'ont donc pas été sélectionnés en fonction de leur vision de l'histoire, du programme et de leur enseignement avant l'entrevue.
Mentionnons également que nous n'avons pas nécessairement cherché à rencontrer des enseignants de 4e secondaire qui donnent le cours d'histoire du Québec. Ce qui nous intéresse dans le discours de tous les enseignants d'histoire, c'est leur perception du programme et les liens qu'ils établissent entre celui-ci et plus largement, la culture, la société, l'individualisme, la modernité, et surtout, la formation de l'élève sur le plan identitaire et le rôle (citoyen) que celui-ci sera amené à jouer une fois faite son insertion dans la vie active. La recherche a priori ne portait donc pas sur le cours d'histoire nationale.

2.2 Description des enseignants

Nous disions avoir rencontré en tout 22 enseignants, soit 15 hommes et 7 femmes. Pour des raisons reliées à l'organisation matérielle de la recherche et des contraintes administratives de plusieurs ordres, 20 des 22 enseignants travaillaient dans des établissements situés dans la grande région de Montréal (donc 2 seulement ailleurs, soit dans la ville de Québec et ses environs), dans des milieux sociaux contrastés tant sur le plan économique que sur le plan ethnique (clientèle monoethnique francophone, italophone, anglophone, pluriethnique avec les francophones de souche constituant une forte ou une faible majorité ou minorité). Ces établissements accueillaient des élèves « forts », « moyens » ou « faibles » sur le plan des apprentissages. Quelques enseignants (2) travaillaient dans des établissements anglophones de Montréal dans un programme d'immersion française. Quant aux années d'expérience, il y avait tout autant des enseignants en début (5 ans ou moins d'expérience) qu'en milieu de carrière (entre 6 et 15 ans d'expérience) que des enseignants dont la carrière était bien avancée (15 années d'expérience ou plus). En somme, l'échantillon se caractérise par un nombre important de variables que nous n'avons pas cherché à isoler dans nos analyses, même si nous sommes conscients de l'importance de tenir compte de la variable géographique et sociale montréalaise.

2.3 La méthode d'analyse

Précisons enfin que les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Grawitz, 2001). Celle-ci vise à identifier des thèmes qui émergent de la lecture même des entrevues, à regrouper ces thèmes dans le but d'identifier la fonction sociale reliée à l'enseignement de l'histoire. Rappelons que parmi tous les thèmes identifiés à la suite de l'analyse, c'est celui de la perception que les enseignants se font du programme et des trois compétences qui le structurent qui fait l'objet du présent article.

2.4 L'hypothèse de départ et sa nécessaire révision à la lumière des données obtenues

Notre hypothèse de départ fondée sur l'ensemble de nos recherches sur l'enseignement des matières scolaires (LeVasseur, 2007-2010 ; 2008-2012) consistait en un enseignement de l'histoire dual ayant pour but de transmettre soit une mémoire collective unitaire, soit, au contraire, de laisser plus de latitude à l'élève dans sa propre construction identitaire. Les premiers résultats de la recherche montrent que la transmission de la mémoire unitaire, surtout dans la région de Montréal où l'essentiel de la recherche a eu lieu (LeVasseur, 2008-2012), cède le pas à un enseignement structuré autour de trois principales orientations : la subjectivation, le communautarisme, et la citoyenneté (LeVasseur et Cardin, à paraître). Dans le présent article, nous prenons les choses à rebours. Plutôt que de chercher à déterminer si les enseignants se préoccupent d'abord de la construction de l'identité collective ou de l'identité individuelle des élèves, nous cherchons à déterminer comment ils conçoivent les trois compétences du programme, comment ils les articulent et à laquelle ils accordent le plus d'importance. Cela dit, ce sont les propos des enseignants concernant la troisième compétence, « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire », qui retiennent davantage notre attention, car ils illustrent éloquemment leur vision de la finalité de l'enseignement de l'histoire. Nous avons soutenu précédemment que tout programme d'enseignement contient en creux une conception du lien social. Le fait d'interroger les enseignants sur le programme nous amènera donc à voir comment ceux-ci conçoivent leur rôle par rapport à la transmission d'une mémoire collective unitaire (construction de l'identité collective), à la construction de l'élève par lui-même (identité subjective) et à l'éducation à la citoyenneté.

3. Présentation des données d'entrevues

Que disent les enseignants du nouveau programme d'histoire ? Chose certaine, plusieurs d'entre eux ont tendance à le critiquer, mais nous croyons que malgré certaines critiques, ils adhèrent fondamentalement à son esprit. Ainsi, les enseignants diront s'opposer à bien des égards au programme et au MELS en raison de leur divergence par rapport aux modalités d'évaluation de l'élève, des compétences et de la pondé-

ration des notes[5]. Mais le refus d'imposer une vision de l'histoire, le but d'amener l'élève à interpréter l'histoire par lui-même en l'initiant à la « pensée historique » et celui de participer à la vie citoyenne font autant partie du discours du programme que de celui des enseignants de notre échantillon. Dans la présente section, nous insisterons sur la compétence que les enseignants estiment la plus importante du programme, soit la compétence citoyenne[6]. Et même lorsqu'ils estiment que la compétence la plus importante est plutôt la première, soit l'investigation de l'histoire, ou encore la seconde, soit l'acquisition d'une méthode historique, c'est toujours pour montrer, comme on l'avance dans le programme, que l'une ou l'autre conduit à la connaissance des enjeux de la société contemporaine, donc in fine, à l'exercice d'une citoyenneté éclairée[7].

3.1 Ce que disent les enseignants des compétences 1 et 2

La première compétence consiste à interroger les réalités sociales dans une perspective historique, à mettre en relation le passé et le présent, à se servir du passé afin de montrer l'origine des événements ou débats contemporains. Mais selon le programme, reconstituer ainsi la genèse d'un événement ou d'un débat et montrer comment les différentes sociétés s'y sont prises pour répondre à certaines questions qui se posent aux hommes ou aux sociétés au fil de l'histoire déborde largement les limites de l'interrogation du passé. Quant à la seconde compétence, « interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique », elle porte plus spécifiquement sur le développement d'une méthode historique qui permet aux élèves d'interroger et d'interpréter le passé, de comprendre la genèse des phénomènes historiques. La méthode historique consiste donc en la démarche intellectuelle qui doit amener l'élève à investiguer le passé, à découvrir les faits historiques, à les interroger, à documenter les événements et à formuler des hypothèses à leur sujet.

Près du tiers des enseignants de notre échantillon estime que les compétences 1 ou 2 sont les plus importantes du programme[8]. Cependant, ils sont majoritaires à ajouter qu'elles ne prennent leur pleine signification qu'en lien avec la 3e compétence (éducation à la citoyenneté) qui constitue selon eux le principe structurant de tout le programme. Conséquemment, nous ne présenterons ces deux premières compétences que sommairement, et encore, que la seconde, car elle semble occuper une place importante dans la culture scolaire québécoise depuis le début des années 1980 (nous y reviendrons à la fin de la présente section). Un enseignant mentionne que la seconde compétence axée sur l'acquisition d'une méthode historique est la plus importante en ce qu'elle permet à l'élève de prendre ses distances critiques face aux différents discours environnants :

> *La deuxième. Interpréter. C'est interpréter les documents. Donc on part des documents d'époque et l'élève doit se faire une idée de ce que ça veut dire. Donc, les interpréter. Pourquoi est-ce la plus importante ? Parce que dans la vie de tous les jours, l'élève fait face à des documents — discours politiques, articles de journaux, whatever, agenda de son ami, courriel de son ami, n'importe quoi — et il doit les interpréter. Ça, c'est fondamental. C'est la compétence 2. Et d'ailleurs, en secondaire IV, ils ont changé les pondérations, donc la compétence 2 est rendue à 60 %. Les deux autres à 20 %.* (sujet 19)

5 Il y a donc des raisons pour lesquelles les enseignants affirment que la compétence 1 ou 2 est la plus importante alors qu'en réalité, c'est la 3e compétence qu'ils estiment la plus fondamentale. L'importance à accorder à telle ou telle compétence peut varier en fonction de plusieurs éléments : 1) de la pratique des enseignants, de ce qu'ils font concrètement en raison des contraintes du programme, de ce qui est réalisable, des moyens qui leur sont donnés. Des enseignants peuvent alors trouver que la 3e compétence est la plus importante, mais néanmoins la considérer comme étant irréalisable ; 2) de ce qu'ils croient être le plus important et souhaitable de faire ; 3) de ce qu'ils croient être la grande finalité de l'enseignement de l'histoire selon le Ministère ; 4) de l'importance que le Ministère accorde à l'évaluation de la deuxième compétence qui compte pour 60 % de la note finale, ce qui ne fait pas pour autant de cette seconde compétence la plus importante aux yeux des enseignants ; 5) du contenu de l'examen ministériel. Quelques enseignants, environ 5 sur 22, ont affirmé que l'évaluation de la troisième compétence dans l'examen ministériel en fait une compétence « bidon ». Les élèves n'ont qu'à donner leur opinion sur un sujet d'actualité ou un sujet à controverse, ils savent anticiper la « bonne réponse » en fonction des orientations du programme et savent répondre selon une stratégie de désirabilité sociale qui rendrait ainsi l'épreuve des plus faciles.

6 Est-ce pour autant que les enseignants de notre échantillonnage incorporent « réellement » dans leur enseignement l'une ou l'autre des compétences auxquelles ils disent accorder de l'importance ? Selon S. Moisan (2010), les enseignants ne pratiqueraient pas la méthode historique en classe, car elle consommerait trop de temps comparativement à l'enseignement magistral qui occuperait encore 80 % de leur temps d'enseignement.

7 L'arrimage entre les trois compétences fait qu'elles sont intimement reliées et les enseignants ne les distinguent pas nécessairement dans la pratique. Une enseignante mentionne : « La compétence deux, selon moi, c'est la plus importante. C'est quand même une base de connaissances… Bien, la deux et la trois, en réalité, parce que la une, c'est vraiment les connaissances de base, le petit "par cœur". La deux, c'est vraiment plus axé sur la compréhension, sur la capacité de transfert de l'élève. Et la trois, le lien avec la citoyenneté… Elles vont tout ensemble, finalement. La deux ne sera jamais bonne si la une n'est pas bien développée, et la trois va sombrer si les unes et deux ne sont pas développées. C'est sûr que la deux est un petit peu plus poussée, un peu plus au cœur, oui, c'est pour ça qu'ils lui ont donné un pourcentage plus important, aussi, je suis d'accord avec ça. Mais… les trois vont ensemble, assez bien. » (sujet 6). Mentionnons que l'ensemble des enseignants semble effectivement adhérer à l'idée que l'apprentissage de l'histoire doit servir à comprendre la société contemporaine, notamment dans l'exercice de la citoyenneté, et que c'est par les commentaires qu'ils font sur l'actualité ou par leurs discours sur les valeurs et sur le bon comportement à adopter en société que plusieurs enseignants affirment faire l'éducation à la citoyenneté.

8 Nous n'avons pas de compilations statistiques, notre étude étant qualitative, mais il ressort de nos données que la majorité les enseignants de notre échantillon estime la compétence citoyenne (la 3e du programme) comme étant la plus importante du programme, en esprit à tout le moins. Nous avons néanmoins environ 7 enseignants sur 22 qui avancent que la compétence 1 ou la compétence 2 est la plus importante, notamment parce que la seconde compétence vaut plus dans l'évaluation des élèves que la troisième.

Nous avons dit que les enseignants en valorisant une compétence ne se trouvent pas dans les faits à déconsidérer les deux autres. Bien au contraire. Il se pourrait que dans l'extrait que nous venons de citer, l'enseignant ait répondu en fonction de l'importance que le Ministère accorde à l'évaluation de la deuxième compétence, car ailleurs dans l'entretien, il a plutôt fait une analyse de l'importance de la troisième compétence en tant que principe fondamental structurant les deux autres compétences, ce qui correspond plus au type de réflexion vers lequel nous voulions amener les enseignants lorsque nous leur avons demandé de nous dire laquelle des trois compétences ils estimaient la plus importante. Un autre enseignant affirme adhérer à la deuxième compétence, ce qui ne l'empêchera pas non plus de dire ailleurs au cours de son entrevue pourquoi il estime que la troisième compétence est la plus importante. Voici donc ce qu'il dit de la méthode historique :

> *C'est dans le raisonnement, l'esprit critique et tout ça, ça les aide, je pense, à argumenter, à trouver des liens logiques (...) des comparaisons, peut-être aussi.* (sujet 3)

Nous sommes en présence ici d'une des caractéristiques les plus importantes de la culture scolaire depuis les années 1980, soit l'importance accordée aux procédures par rapport aux contenus (LeVasseur, 2002, 1999, 1997). Il s'agit en fait d'une forme de neutralisation des contenus d'enseignement ou des contenus culturels qui sied tout à fait dans un contexte de pluralisme, soit idéologique, culturel, moral, esthétique, ethnique ou religieux, mais également d'individualisme en tant que valeur cardinale de la civilisation occidentale. Montrer comment aborder ou résoudre un problème méthodologiquement permet d'éviter l'imposition de tout contenu normatif, soit à une collectivité d'individus qui se définit sur la base d'une croyance ou d'une vision du monde particulière, soit à l'individu dont on doit respecter la liberté de pensée. Or, mettre l'accent sur l'acquisition d'une méthode historique, sur le développement d'habiletés intellectuelles comme l'analyse, la problématisation, la comparaison, la critique et la synthèse, ce n'est pas la même chose que de transmettre aux élèves le sens de l'histoire, de leur indiquer le développement souhaitable de la société ou encore, de leur imposer un idéal culturel ou politique soupçonné de tirer sa source des valeurs occidentales dominantes. Et cela permet en même temps de laisser l'individu ou l'élève devenir l'auteur de sa propre lecture des choses. L'institution scolaire marque donc un retrait important par rapport à l'imposition normative de contenus culturels (LeVasseur, 2003, 2002, 2000, 1999, 1998).

3.2 Ce que disent les enseignants de la compétence 3

La troisième compétence consiste à construire (ou consolider, pour le 2e cycle) l'exercice de la citoyenneté à l'aide de l'histoire. Le MELS la définit ainsi : « Identité sociale, participation à la vie collective, délibération, institutions publiques et vie démocratique constituent donc les cinq composantes de la compétence consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. C'est sur la conjugaison de ces composantes, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence. » (MELS, 2007, 22). Elle constitue à notre avis la pierre angulaire de tout le programme. Nous avons mentionné précédemment la forte imbrication des trois compétences, les deux premières étant présentées dans le programme comme si elles devaient, en dernière instance, conduire à un exercice d'une citoyenneté éclairée chez l'élève.

Plusieurs enseignants de notre échantillon font de la 3e compétence la plus importante du programme et ils l'opposent même à la mémoire, un peu comme le fait le programme lui-même qui prenait acte des nouveaux modes de construction identitaire moins redevables d'une appartenance à une culture, à une nation et à des institutions que de la capacité du sujet à se déprendre de ses diverses appartenances afin de se doter d'une identité par lui-même et pour lui-même (Dubar, 2000). La manière dont les enseignants parlent de la troisième compétence amène à voir deux choses interreliées que nous verrons successivement : l'importance 1) de prendre congé d'une identité collective fondée sur la mémoire en tant qu'héritage, et 2) d'amener l'élève à relever les défis de la société contemporaine. Ce faisant, le sujet se définit moins par rapport au passé de la nation qu'en fonction de son insertion dans la société et de sa capacité à comprendre et à relever les défis sociaux contemporains qui ne sont pas nécessairement spécifique à la société québécoise, mais plus caractéristique des sociétés occidentales, comme l'ouverture à l'altérité ou aux minorités ethniques, la reconnaissance de la personne dans une perspective à la fois morale et juridique, la défense des fondements démocratiques de la société et de ses principales institutions, la conservation de la planète sur le plan écologique, etc.

3.2.1 Une compétence que les enseignants définissent en opposition à la mémoire en tant qu'héritage

L'oblitération de la mémoire en tant qu'héritage est omniprésente dans le discours des enseignants. Si le passé est objectivable grâce à la méthode historique, il n'est plus pour autant mémoire, soit la réminiscence de ce qu'était la collectivité et de ce qui permettrait à celle-ci de se définir. Essayons de circonscrire cette mémoire évanescente. Il ne s'agit pas tant d'une mémoire anthropologique, celles des mœurs, des coutumes, des mentalités que l'on pourrait associer à l'école des Annales, ni d'une mémoire politique à contenu citoyen, celle faisant référence

à l'origine du régime parlementaire, des institutions démocratiques et qui semblent bien présentes dans l'enseignement, à tout le moins dans le programme. C'est plutôt une mémoire politique, voire nationaliste, celle qui fait des Canadiens français un peuple discriminé et opprimé par l'envahisseur britannique. Dans l'extrait suivant, un enseignant répond à la question de savoir si la transmission de la mémoire (politique ou nationale) a plus d'importance que l'éducation à la citoyenneté. Selon lui, ni la mémoire en tant que mémorisation des connaissances, ni la mémoire fondée sur les rapports de force entre les francophones et les anglophones au Québec n'ont de pertinence ou de signification pour les élèves :

> *J'aimerais ça dire que c'est la mémoire : je suis un prof d'histoire. Mais je pense que c'est plus la citoyenneté. Parce que la mémoire veut, ne veut pas, ce qu'ils vont apprendre à l'Université sur l'histoire du Québec, les petits détails et tout ça, il y a de grandes chances qu'ils ne s'en servent plus. Peut-être que oui, il va y avoir certains trucs précis, des éléments dont ils vont se souvenir. Non. Je dirais que c'est plus la citoyenneté. Parce qu'ils ne vont pas se souvenir de tous les détails. Ils vont s'en souvenir pour l'examen, mais une fois au Cégep, mettons qu'ils vont en sciences de la nature, ils n'en ont pas besoin de l'histoire du Québec. Alors je dirais plus la citoyenneté, mais ça dépend. Une personne pour qui la mémoire québécoise est importante, là… Mettons qu'on prend Pierre Falardeau, qui est décédé, je suis sûr que lui vous dirait que c'est la mémoire, parce qu'il faut se rappeler son histoire, il est arrivé des trucs importants, on a subi de la discrimination, etc. Mais je ne pense pas que c'est pour la majorité. Pour la majorité, c'est la citoyenneté, les valeurs qui viennent avec le fait de vivre au Québec, d'être Québécois.* (sujet 22)

Un autre enseignant va tout à fait dans le même sens que l'enseignant précédent. Selon lui, la mémoire (ou un certain type de mémoire à la fois ethnicisée, politisée et substantifiée) renvoie à quelque chose de révolu, à une identité vétuste dont il importerait de se départir afin d'entrer de plain-pied dans la citoyenneté québécoise actuelle :

> *Citoyenneté, c'est clair, en tout cas, pour les jeunes. Il n'y a rien qui compte plus comme leur vie actuelle, là. Et ce qui va faire qu'ils vont adopter la société, ou en tout cas, qu'ils vont se sentir appartenir à une société, c'est justement ce qu'ils vivent, là, actuellement, par rapport à la société. Pas la mémoire. Je veux dire… savoir que tu es descendante des Filles du roi, c'est le fun, mais je veux dire, ce n'est pas ça qui va faire… Ils le savent, les jeunes, que notre société n'ait malheureusement ou heureusement plus rien à voir vraiment avec les Filles du roi. Bref. Donc c'est dans l'action, c'est aujourd'hui. Et le passé… l'histoire c'est un prétexte pour mieux explorer l›humain. J›adore ça, l›histoire ! Je suis un prof d›histoire, et je trouve que c›est la meilleure matière au monde ! Mais ça reste un prétexte pour s›explorer, nous. Et se poser des questions, et voir comment les autres ont répondu à ces questions-là. À des questions que l'on se pose encore aujourd›hui ! Il y a des choses d›histoire que›on ne va pas aller étudier parce que›actuellement, on ne se les pose plus, ces questions-là.* (sujet 19)

L'histoire, selon cet enseignant, a pour fonction de paver la voie à l'action citoyenne d'aujourd'hui. L'histoire en tant que mémoire cède ainsi le pas à une histoire à visée plus pragmatique articulée à la mise sur pied d'une société confrontée à des défis inédits. Cette vision de l'histoire, par laquelle l'étude du passé sert à mieux comprendre le présent, a d'ailleurs été retrouvée dans d'autres recherches portant sur les représentations sociales des enseignants d'histoire (Moisan, 2010).

3.2.2 Une compétence axée sur l'autonomie du sujet et l'action citoyenne dans la société contemporaine

On peut voir que pour plusieurs des enseignants de notre échantillon, l'enseignement de l'histoire se pense étroitement en lien avec l'éveil de la conscience citoyenne des élèves et la constitution d'une société démocratique[9]. Il serait d'ailleurs faux d'affirmer que le programme d'histoire a été vidé de son contenu politique. Ce serait même plutôt le contraire. Le programme est chargé de la mission de réaliser une société dont la modernité inclue l'autonomie du sujet, l'ouverture, la démocratie et la responsabilité citoyenne. Mais l'histoire ne se pense plus tant en termes d'éveil de la conscience nationale héritée et unitaire. Par exemple, dans l'extrait suivant, l'enseignant commente l'importance de la citoyenneté dans son enseignement et en vient implicitement à discréditer l'idée d'indépendance politique dont l'enseignement de l'histoire nationale, à tort ou à raison, a longtemps été considéré comme un terreau fertile de développement :

> *Je dirais… valeurs d'autonomie, valeurs de liberté, valeurs… pas d'indépendance dans le sens d'indépendance nationale, mais*

9 Il faut noter toutefois, tout comme l'avait relevé Moisan (2010), que les enseignants mentionnent très rarement ce concept fondamental de démocratie pour l'éducation à la citoyenneté.

d'indépendance dans le sens de République. Des valeurs démocratiques. Moi, je sais que je transmets ces valeurs-là, et je souhaite que ça ait un impact. (…) C'est une façon d'éduquer à la citoyenneté. Et de développer le sens de la responsabilité citoyenne. C'est un cours qui sert beaucoup à conscientiser les jeunes à ça. Et je peux dire que, cette année, j'y arrive de plus en plus. (sujet 5)

L'enseignant suivant montre que la finalité du programme consiste à développer la 3e compétence qui doit s'inscrire dans le prolongement des deux premières compétences. Le but du cours étant d'amener l'élève à jouer un rôle citoyen dans la société qui sera la sienne au terme de ses études :

Quelle compétence je développe le plus ? Moi j'aime beaucoup stimuler la troisième. Ils n'ont pas le bagage culturel, ils n'ont pas la vie en société assez développée pour vraiment pouvoir commencer à être engagés. Son engagement de citoyen, de futur citoyen, sa conscience citoyenne… Je la stimule pour qu'elle se développe peut-être en 2e et en 3e secondaires, mais je pense que c'est plus quand ils vont avoir un rôle dans la société qu'ils vont pouvoir la développer. Là, on essaie de mettre des éléments en place, mais les deux autres compétences permettent d'aller à la trois. (sujet 4)

Un autre enseignant va dans le même sens que l'enseignant précédent. Le but du cours est d'amener l'élève à s'insérer dans une société et d'y jouer un rôle actif, de comprendre les principaux enjeux ou défis auxquels la société fait face et d'adopter un comportement responsable :

La troisième demeure importante ; si elle était développée, si elle était évaluée un peu plus, parce que dans le fond, les nouveaux programmes c'est pour que le jeune soit socialement plus intégré, meilleur citoyen là, meilleur citoyen c'est large là, c'est dans le fond l'environnement, c'est de prendre le métro, on fait attention. L'environnement est très présent dans tout ça, le droit de vote, aller voter ça va être soit aux élections municipales, soit aux élections scolaires. Le taux de participation aux élections canadiennes est à peu près le même qu'en Afghanistan et nous, on a le droit de vote, on s'est battus, mais… (sujet 11)

Ne conserve-t-on pas cependant l'impression que ces trois derniers enseignants subsument, en partie du moins, la dimension historique de leur cours par la dimension citoyenne ? Un enseignant soutient que telle serait en fait la grande caractéristique du programme :

On dirait que le programme, on veut l'aseptiser, on ne veut pas le rendre politique. Je pense que moi la grosse affaire c'est ça. On accusait, à tort ou à raison, l'ancien programme de vouloir former des séparatistes ou des indépendantistes ou appelle ça comme tu veux. Je pense que chaque peuple qui se respecte a sa propre conception de l'histoire. Quand tu te fais raconter l'histoire par ton voisin, il va l'arranger à sa façon, c'est normal, il va en oublier des bouts. Il y a toujours des perceptions qui se font de ton histoire, dépendant qui l'a vécue. Le conquérant a une façon bien différente d'enseigner l'histoire que le conquit alors on fait pu ça, puis ça, c'est un gros manque, on l'a pu avec l'histoire de la citoyenneté. Et évidemment il faut que je tienne compte du fait que j'ai 40 % de multiethnique dans ma classe. (sujet 17)

Mais l'enseignant ajoute cependant que la réalité de la classe a changé, surtout à Montréal et qu'il n'est pas nécessairement possible d'enseigner comme au temps de l'ancien programme. Désormais, avec la citoyenneté, certains des thèmes les plus importants abordés par les enseignants touchent au fonctionnement des institutions et du régime politique, à la démocratie, à une réflexion éthique sur des enjeux sociaux importants, à la morale civique élémentaire axée sur le respect de l'autre et à la procéduralisation des normes sociales (de Munck et Verhoeven, 1997) grâce à la rationalité délibérative, au vivre ensemble comme projet et non comme héritage identitaire.

Conclusion

Il serait conséquemment faux de prétendre que la question du collectif et du politique disparaît du programme et de l'enseignement, qu'elle se dilue dans le subjectif et dans l'irénisme citoyen qui traverse le programme de part en part. Cette question du collectif et du politique est maintenue, mais elle est redéfinie sous forme de projet, ce que nous avons appelé ailleurs la procéduralisation des normes sociales (LeVasseur, 2003, 1999) qui remplace ou à tout le moins redéfinit le statut de la culture en tant que mémoire héritée. Cela se voit dans la compétence citoyenne où il s'agit pour l'élève de faire l'apprentissage de la vie démocratique, où il s'agit également d'apprendre à fonctionner ensemble,

mais en fonction d'un lien social qui n'est plus donné a priori sous forme d'héritage, mais d'un consensus à construire dans le cadre d'une délibération rationnelle et collective. Or, l'individu, en tant que citoyen, doit participer à cette définition du consensus et s'investir dans la chose publique.

Il n'en demeure pas moins que tout programme d'enseignement, et tout programme d'histoire qui construit à sa manière une modalité du vivre ensemble, comprend en lui-même un programme caché, un « hidden curriculum » (Giroux et Purple, 1983) qu'il importe néanmoins de mettre au jour. Dans le cas qui nous intéresse, le programme n'interdit sans doute pas aux enseignants d'évoquer les rapports conflictuels entre le Québec et le Canada, entre le provincial et le fédéral (Cardin, 2006), mais les enseignants eux-mêmes ne semblent pas faire de ces éléments le cœur de leur enseignement. Certes, la présence au Québec de jeunes issus de l'immigration et réclamant voie au chapitre, ce qui est tout à fait légitime, a une très forte incidence sur la manière d'enseigner l'histoire (Moisan, 2010), surtout, nous venons de le voir, à Montréal. L'histoire du Québec change et l'éducation en général doit permettre d'incorporer l'ensemble des identités afin que chacun puisse s'y retrouver dans l'enseignement (Leroux, 2007). Ce processus ne doit toutefois pas laisser de côté l'étude d'enjeux qui structurent encore aujourd'hui la société québécoise, par exemple, l'origine des tensions entre le provincial et le fédéral. Les résultats de notre étude indiquent toutefois que ce thème n'occupe pas nécessairement une place centrale dans la classe d'histoire.

Références bibliographiques

Beck, U. (1998). Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités. *Lien social et politique-RIAC, 39*, 15-25.

Bédard, É. (2011). *Recours aux sources. Essais sur notre rapport au passé*. Montréal : Boréal.

Cardin, J.-F. (2006, 29 avril). *Enseignement de l'histoire — Les programmes d'histoire nationale : une mise au point.* Le Devoir, p. B5.

Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire. Une expérience de l'altérité*. Paris : L'Harmattan.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Durkheim, É. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.

Durkheim, É. (1989). Éducation et sociologie. Paris : Presses universitaires de France.

Forquin, J.-C. (1989). École et culture. Paris : DeBoeck.

Giroux, H. A. & Purpel, D. (1983). *Hidden curriculum and moral education*. Berkeley, CA : McCutchan Publication.

Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Griffiths, R. (2000, 18 septembre). *Mistakes of the past*. The Globe and Mail

Granatstein, J. L. (1998). *Who killed Canadian History?* Toronto : Harper Collins Publishers.

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

Leroux, G. (2007). Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme. Montréal : Fides.

LeVasseur, L. et Cardin J.-F. (à paraître). L'enseignement de l'histoire au secondaire : du récit sur la nation au récit sur la modernité. *Journal of Social Science Education*. *1*(3).

LeVasseur, L. (2012). L'enseignement des matières scolaires et la transformation des modes de socialisation. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (p. 233-253). Québec : Presses de l'Université Laval.

LeVasseur, L. (2007-2010). *La contribution des matières scolaires à la constitution de la culture commune*. CRSH.

LeVasseur, L. (2008-2012). La contribution de l'enseignement de l'histoire à la constitution de la culture commune, FQRSC.

LeVasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2000) ». Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 51-73). Québec : Presses de l'Université Laval.

LeVasseur, L. (2008a). Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise. Éducation et francophonie, *XXXVI (*2), 140-155.

LeVasseur, L. (2008b). The social function of the school and the work performed by Montreal teachers in the context of Quebec student integration policies ». Dans D. Gérin-Lajoie (dir.), *Educators » Discourses On Student Diversity In Canada: Context, Policy, and Practice* (p133-162). Toronto : Canadian Scholars' Press Inc.

LeVasseur, L. (2003). Transformations culturelles et normatives dans le système d'éducation au Québec. Dans J.-P. Dupuis (dir.), *Des sociétés en mutation* (p. 201-225). Montréal : Éditions Nota Bene.

LeVasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformation de la culture scolaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation, XXVIII*(1), 21-38.

LeVasseur, L. (2000). La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec. *Sociologie et sociétés*, *32*(1), 197-211.

LeVasseur, L. (1999). La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec. *Les cahiers de recherche sociologique, 32*, 143-162.

LeVasseur, L. (1998). La formation générale en tant que projet critique et herméneutique. *Revue Globe, Université McGill, 1*(2), 29-43.

LeVasseur, L. (1997). *Savoirs traditionnels, savoirs modernes et enseignement philosophique de niveau collégial dans la modernité québécoise* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser…* Montréal/Paris : L'Harmattan.

Martineau, R. (2000). La pensée historique… une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p.281-309). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Martineau, R. (2002). Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références. Québec : Association pour l'éducation interculturelle du Québec.

Martineau, R. (2003). L'éducation à la citoyenneté et le patrimoine culturel historien. Éducation Canada, *40*(3), 8-12.

Martineau, R. & Laville, C. (1998). L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ? *Vie pédagogique*, 109, 35-38.

Martuccelli. D. (1999). *Sociologies de la modernité*. Paris : Gallimard.

Martuccelli, D. et de Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.

Moisan, S. (2010). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne (thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, Canada.

Munck, J. de et Verhoeven, M. (1997). *Les mutations du rapport à la norme*. Paris : De Boeck.

Seixas, P. (2000). Schweigen ! Die Kinder ! Or Does Posmodernist History Have a Place in the School ?. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives* (p. 19-37). New York : New York University Press.

Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Lyon : Publication de l'Université de Saint-Étienne.