

L'élève, entre sujet historique et citoyen : deux facettes de l'apprentissage de l'histoire

Catinca Adriana Stan, docteure et chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval¹

Le document de consultation soulève de nombreuses questions qui demandent réflexion. Je ne tenterai donc pas de répondre à chacune. Au contraire, je me concentrerai sur celle-ci : « La référence systématique au présent, prévue par la compétence 1, devra-t-elle être éliminée ou atténuée ? ».

Selon Carr (1988), Marrou (1954) et Prost (1996), directement ou indirectement, les historiens répondent toujours à des questions du présent. En revanche, si plusieurs élèves se posent des questions sur le présent, d'autres ne s'en posent aucune, mais tous se font trop souvent imposer les réponses des autres. Les questions qui affectent le plus les élèves ne sont pas toujours celles auxquelles ils pensent spontanément, mais elles n'en sont pas moins importantes. L'histoire peut aider les élèves à se poser ces questions importantes et à y répondre avec rigueur. Je crois que l'école doit donc enseigner aux élèves à s'interroger sur leur monde et à chercher les causes des événements qui les touchent, car cela n'arrive pas spontanément : cela doit être appris (Westmeiher et Kahne, 2004).

Au premier rang de ces questions importantes se trouvent toutes celles qui regardent les injustices, l'oppression et l'exploitation : qui en souffre ? Qui en profite ? Comment est-ce arrivé ? Pourquoi y a-t-il des guerres et pourquoi refoule-t-on des réfugiés aux frontières ? Pourquoi des gens n'arrivent-ils pas à manger à leur faim ou à se loger, alors qu'ils ont un travail rémunéré et que des denrées sont jetées ? Pourquoi des enfants n'ont-ils pas accès à l'éducation ou sont-ils obligés de travailler dans de mauvaises conditions ? Pourquoi les femmes subissent-elles la violence domestique et institutionnelle ? Pourquoi y a-t-il des réserves pour les Premiers peuples ? Pourquoi des tragédies et des calamités évitables n'ont-elles pas été évitées ? Peut-on faire quelque chose pour avoir un monde plus juste ? Ces situations sont-elles constantes ? En quoi et pourquoi ont-elles changé ?

Ce sont des questions qui, posées en classe, permettront de faire des recherches approfondies sur le passé durant lesquelles l'élève, guidé par l'enseignant, parcourt les étapes de la pensée historique (Seixas, 2013) et construit sa vision sur des problèmes hérités du passé, qui s'imposent comme des défis à surmonter d'aujourd'hui. Selon les didacticiens :

Le mode de pensée historique suppose d'identifier non seulement les facteurs de continuité et de rupture, mais aussi les facteurs plus « subjectifs », notamment les intérêts, les biais et les

¹Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a lancé, en novembre 2013, une [consultation visant le renouvellement de l'enseignement de l'histoire du Québec](#). Dans le cadre de celle-ci, les organisations et personnes intéressées par l'enseignement de l'histoire ont été invitées à déposer un mémoire afin de présenter leur point de vue sur la question. Le texte ci-dessus est l'un des mémoires déposés lors de cette consultation.

motifs derrière les actes des agents historiques. Les causes expliquant à diverses échelles les changements sont en effet multiples, dynamiques et interdépendantes. L'on doit donc distinguer les facteurs sur lesquels l'agent considère, à tort ou à raison, pouvoir agir de ceux hors de son contrôle².

Si l'intention du Document de consultation est de recadrer l'histoire en tant que science, alors l'étude du passé ne doit pas être un but en soi, tel qu'il est suggéré, mais, bien au contraire, il devrait être mobilisé pour expliquer les phénomènes sociaux que l'élève observe autour de lui. Pour ce faire, il me semble indispensable d'enseigner l'histoire à partir d'une question de recherche, d'un problème posé aux élèves, par un enseignant bien formé, qui connaît les fausses représentations des élèves et qui veut les mettre en déséquilibre cognitif (Piaget, 1967), pour les rendre aptes à intégrer les nouveaux savoirs. L'approche par problème me paraît une stratégie à travers laquelle les enseignants peuvent planifier et enseigner l'histoire, plutôt que de se fier à l'inertie de l'approche chronologique. En effet, enseigner l'histoire à partir des questions posées au départ, permet de légitimer le recours au passé. Au fil du temps, les historiens ont insisté aussi sur l'interdépendance passé-présent. Selon Marcuse (1972), le passé et le présent s'expliquent mutuellement :

Sans rapport au passé, sans retracer au minimum l'histoire qui le précède, l'événement présent apparaît comme sorti de nulle part. La présence, de quelque objet que ce soit, demeure une énigme si l'on ignore d'où elle provient, si on la coupe de son histoire. Si l'histoire est rationnelle, alors le présent s'explique par le passé, comme un effet se comprend par sa cause³.

À mon avis, en enseignant l'histoire, on doit toujours recourir au passé et au présent, et cela non seulement pour expliquer ce qui change et ce qui reste en place. Les élèves doivent saisir l'évolution d'une société à travers les acteurs sociaux qui la composent. Et le premier de ces acteurs est l'État lui-même qui, à travers ses institutions, prend des décisions qui concernent toute la population et parfois ces mesures sont prises malgré la volonté populaire ou contre les citoyens. Et cette situation est d'autant plus patente quand il s'agit des rapports inégaux institués entre des métropoles et leurs colonies. Ensuite, il y a les acteurs économiques qui cherchent avant tout le profit. La population gouvernée, elle-même divisée selon des critères arbitraires qui ont leur racine en histoire, par exemple les minorités visibles ou religieuses, les travailleurs de villes ou de campagnes, les artisans, les intellectuels, etc., se dispute le pouvoir et lutte pour ses droits. Une société est constituée par des rapports de forces qui s'installent entre tous ces groupes sociaux. Selon la conjoncture historique, que ce soit au niveau des alliés ou des crises qui rythment le système capitaliste, toute société se trouve dans une permanente dynamique et de changements de rapports de forces. C'est toute cette complexité que l'élève est appelé à comprendre, et non des éléments disparates, comme le veut l'approche chronologique, qui ne permet pas d'envisager que, même si on avance dans le temps, on peut régresser comme société, ni que deux sociétés ne sont pas, en un même moment, au même niveau de développement.

² David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers, « Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin, dir., *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 63.

³ Herbert Marcuse, *L'ontologie de Hegel et la théorie de l'historicité*, Paris, Éditions de minuit, 1972, p. 13.

Les chercheurs s'accordent à dire, comme Barton et McCully (2010), que l'élève, pour se représenter en tant que sujet de l'histoire, doit trouver des points en commun avec des personnages ou des membres de groupes sociaux qui lui sont semblables. Si ces personnages, qui ne font pas partie de l'élite sociale, mais qui sont des gouvernés, sont capables d'agir dans le passé et de créer des événements, alors il pourra croire que lui aussi, dans le présent, a le pouvoir de changer son monde, de le rendre plus juste.

Le programme actuel, ainsi que la progression des apprentissages, conduit plusieurs enseignants à transmettre une histoire faite par des entités comme l'État, le gouvernement, etc., et par des grands personnages. Il m'apparaît que, si on ne confronte pas les élèves à des exemples concrets où des groupes sociaux se sont mobilisés pour faire valoir leur point de vue et déterminer ainsi les dirigeants à leur accorder plus de droits, les élèves ne peuvent pas faire preuve d'agentivité (Barton, 2012), ni au niveau individuel ni au niveau collectif (militantisme, mobilité sociale). Il ne s'agit toutefois pas de créer par avance une histoire toute faite niant que des personnages ont agi de façon contraire à leurs intérêts, n'ont pas agi du tout ou encore n'avaient pas de pouvoir sur telle situation. Au contraire : il s'agit de donner aux élèves accès à un ensemble d'éléments propres à les faire réfléchir, y compris en les confrontant à des idées qui contredisent leurs aprioris, qu'ils en soient conscients ou pas.

Si l'histoire doit refléter la singularité du passé québécois, elle doit refléter et expliquer aussi la spécificité de la société québécoise d'aujourd'hui, notamment en ce qui concerne « la transformation des classes sociales ou celle des rapports sociaux de sexe ». De ce point de vue, l'histoire nationale ne devrait pas être envisagée seulement par le truchement des faits politiques, mais aussi comme rapports de force entre divers acteurs sociaux, entre des classes sociales différentes, rapports de force qui ont contribué à la formation d'une classe dominante et d'une classe dominée.

Dans la même veine, je crois que l'élève ne doit pas être tenu à l'écart des débats publics. Et que ces débats, amenés en classe par le biais des questions socialement vives, « qui renvoient à des choix éthiques et politiques »⁴, permettent de voir, dans le présent comme dans le passé, le conflit permanent entre des acteurs politiques et des classes sociales qui ont des intérêts opposés. L'élève est exposé à des grèves, il entend parler de projets de loi, il subit peut-être la discrimination ou le racisme. Il ne peut pas et il ne doit pas rester neutre face à ces débats qui polarisent la société. L'élève doit se créer le réflexe, dans la salle de classe comme à l'extérieur, de penser de façon critique, de juger la pertinence des arguments invoqués par les acteurs sociaux, d'investiguer à la manière de Dewey (1916) et de prendre position.

En lien avec les questions sur l'inégalité sociale ou sur l'oppression que certains groupes subissent aujourd'hui, les élèves peuvent arriver à en identifier les causes profondes et à chercher des pistes de solutions. Ainsi, ils peuvent cheminer et se demander si la structure sociale génère ces inégalités : la reproduction de classes sociales, les tendances de polarisation (les pauvres qui deviennent plus pauvres et plus nombreux, les riches qui s'enrichissent davantage et qui réduisent leur nombre, etc.), la propriété privée des moyens de production, etc.

Je crois qu'une finalité de l'histoire est et doit rester la préoccupation de former un citoyen : pas une personne conformiste, qui adhère aux valeurs démocratiques promues par le

⁴ Alain Beitone, « Enseigner des questions socialement vives : note sur quelques confusions ». Contribution présentée à la 7^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 15 avril 2004, en ligne, p. 3.

programme actuel, sans juger quant à leur pertinence, mais une personne autonome intellectuellement.

Autrement dit, à mon avis, former des citoyens ne consiste pas à développer le civisme, mais à encourager la pensée critique, c'est-à-dire amener l'élève à comprendre l'environnement dans lequel il se trouve afin d'être en mesure d'agir sur les conditions concrètes qui le constituent. Selon Zask (2001), un citoyen a le droit non seulement de s'exprimer et d'agir dans l'espace public, mais aussi de « recevoir l'éducation qui le rendra capable »⁵. Comment l'histoire pourra-t-elle éduquer à la pensée et devenir libératrice ? Les didacticiens affirment qu'il serait possible de former un citoyen critique, si on cessait de faire de la transmission d'une liste de dates et des noms propres une fin plutôt qu'un moyen, et si on commençait à prioriser les méthodes de l'historien :

Il s'agit de rendre premiers non le repérage, la consommation et la mémorisation de données produites par autrui, mais l'examen autonome, méthodique et impartial de controverses publiques signifiantes. Nous croyons que cela passe par la manipulation d'outils et de processus de pensée spécifiques au domaine de l'histoire pour dépister et traiter l'information pertinente, puis pour débattre avec douceur, rigueur et vigueur des causes historiques et des solutions sociopolitiques de ces problèmes publics et des intérêts (convergenents et divergenents) en jeu⁶.

En effet, si on ne fait pas comprendre à l'élève que, au-delà des contraintes objectifs, l'histoire peut (au moins dans une certaine mesure) être faite et non pas subie, non seulement il ne pourra pas « s'inscrire dans le temps long de sa communauté, et, par là, de comprendre et de s'y inscrire en tant que sujet de cette histoire », mais il ne pourra non plus concevoir qu'il peut agir en tant que citoyen.

Je crois qu'enseignée de façon adéquate, selon l'approche par problèmes et en conjuguant les instruments de recherche et la pensée historique, l'histoire pourra faire sa part pour répondre à la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier (MELS, 2006).

Pour en savoir plus

BARTON, Keith C. « Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making ». *Citizenship Teaching & Learning*, vol. 7, n° 2 (25 avril 2012), p.131-142.

BARTON, Keith C. et Allan W. MCCULLY. « "You Can Form Your Own Point of View" : Internally Persuasive Discourse in Northern Ireland Students' Encounters With History ». *Teachers College Record*, vol. 112, n° 1 (janvier 2010), p. 142-181.

BEITONE, Alain. « Enseigner des questions socialement vives : note sur quelques confusions ». Contribution présentée à la 7^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon (15 avril 2004). [En ligne] http://www.grainelr.org/reseau-regional-education-sante-environnement/wakka.php?wiki=JourneeDeuxAgricultureAlimentation/download&file=qs_vconfusions-ab-2004%20Beitone.pdf.

⁵ Joëlle Zask, « L'élève et le citoyen, d'après John Dewey », *Le Télémaque*, vol. 20, n° 2, 2001, p. 56.

⁶ David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers, « Jalons pour une... », p. 4.

STAN, Catanca Adriana. « L'élève, entre sujet historique et citoyen : deux facettes de l'apprentissage de l'histoire ». *HistoireEngagee.ca* (16 décembre 2013), [en ligne]. <http://histoireengagee.ca/?p=3850>.

CARR, Edward H. *Qu'est-ce que l'histoire ?* Paris, La Découverte, 1988, coll. « Armillaire », 228 p.

DEWEY, John. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan, 1916, 460 p.

ÉTHIER, Marc-André et David LEFRANÇOIS. « Faut-il toujours remonter jusqu'à Mathusalem ? Un pas en avant, deux pas en arrière ». *Enjeux de l'univers social*, vol. 9, n° 2 (automne 2013), p. 28-32.

LEFRANÇOIS, David, Marc-André ÉTHIER et Stéphanie DEMERS. « Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire ». Dans ÉTHIER, Marc-André, David LEFRANÇOIS et Jean-François CARDIN, dir. *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 59-93.

MARCUSE, Herbert. *L'ontologie de Hegel et la théorie de l'historicité*. Paris, Éditions de minuit, 1972, 344 p.

MARROU, Henri-Irénée. *De la connaissance historique*. Paris, Le Seuil, 1954, 300 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise. Chapitre 7. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/>.

PIAGET, Jean. *La psychologie de l'intelligence*. Paris, A. Colin, 1947, 212 p.

PROST, Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Éditions du Seuil, 1996, coll. « Points Histoire », 330 p.

SEIXAS, Peter et Tom MORTON. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson Education, 2013, 200 p.

WESTHEIMER, Joel. et Joseph KAHNE. « [What kind of citizen? The politics of educating for democracy](#) ». *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 2 (été 2004), p. 237-269.

ZASK, Joëlle. « [L'élève et le citoyen, d'après John Dewey](#) ». *Le Télémaque*, vol. 20, n° 2 (2001), p. 53-64.