

Histoire et citoyenneté : présent, passé, avenir

Frédéric Yelle et Alexandre Joly-Lavoie, étudiants au 2^e cycle à l'Université de Montréal, et Julia Poyet, professeure à l'UQÀM¹

Dans le document *Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*², les auteurs nous invitent entre autres à réfléchir sur la nature et l'histoire et sur son rôle quant aux objectifs de développement de la citoyenneté. Dans le présent mémoire, nous proposons nos réponses aux deux questions suivantes :

- Le programme actuel vous semble-t-il conforme aux exigences de l'histoire comme science ?
- Les objectifs d'éducation à la citoyenneté, tels qu'ils sont formulés dans le programme actuel, vous semblent-ils compatibles avec les exigences scientifiques de l'histoire ?

Ainsi, nous démontrerons non seulement que l'enseignement de l'histoire, tel que présenté par le programme actuel, contient tous les outils nécessaires pour se revendiquer de l'histoire scientifique, mais qu'il permet aussi de donner sens à l'apprentissage de l'histoire. Enfin, nous exposerons pourquoi, à notre avis, le développement d'une citoyenneté active est indissociable d'un apprentissage réel de l'histoire.

L'histoire pour l'histoire

Si nous acceptons les liens fondamentaux qui unissent le produit de l'histoire à son processus, comme l'entendent plusieurs historiens et philosophes marquants³, nous avons le devoir, afin d'éviter de la dénaturer, d'être conséquents dans la transposition didactique que nous en faisons. L'histoire, apprise comme le produit d'un processus, est un processus de construction qui permet de développer des outils intellectuels qui s'inscrivent dans une conception de la citoyenneté qui n'est ni instrumentale, ni directive, ni propagandiste. Débattre de la pertinence ou non de la valeur citoyenne de l'histoire nous apparaît donc futile, mais établir la posture nécessaire à un développement de la citoyenneté qui rend libre, autonome et critique nous semble être le réel enjeu.

Ce qui est en jeu

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.

²Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [Document de consultation : Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire](#), Québec, Gouvernement du Québec, 2013, 23 p.

³Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1949, 110 p. ; Edward H. Carr, *Qu'est-ce que l'histoire?* Paris, La Découverte, 1988, 238 p. ; John Dewey, *Démocratie et Éducation. Suivi de Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, 516 p. ; Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Paris, Éditions du Seuil, 1954, 300 p.

Afin d'inscrire notre discussion dans un cadre conceptuel clair et partagé, empruntons à Weisthemer et Kahne⁴ leur conception des différents types de citoyens. Nous choisissons celle-ci puisqu'elle a l'avantage d'être claire et évocatrice. De plus, elle présente des liens intéressants avec la nature actuelle du programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* et, ultimement, avec ce vers quoi il pourrait évoluer. Selon Weisthemer et Kahne, il existe trois types de citoyens : le *citoyen responsable*, le *citoyen participatif* et le *citoyen orienté vers la justice*. Le citoyen responsable est ce que l'on pourrait appeler dans le langage commun le « bon citoyen ». Il s'agit d'une citoyenneté plutôt conformiste qui respecte la loi et l'ordre. Il n'est pas contestataire et préfère faire preuve d'honnêteté et de responsabilité sociale sur le plan individuel. Le deuxième type, le citoyen participatif, apparaît plus engagé (dans sa communauté, par exemple) et dépasse le cadre individuel au profit du collectif. Celui-ci connaît et comprend les institutions démocratiques dans lesquelles il vit et sait comment y participer. Le troisième type de citoyen est orienté vers la justice et peut donc remettre en cause le système dans lequel il évolue. Il est capable, car éduqué, d'interroger les réalités sociales et politiques qui l'entourent afin de poser des actions dans le but d'induire des changements profonds qui visent à rendre plus juste la société dans laquelle il vit. À notre sens, le programme actuel propose une conception plutôt délibérative de la citoyenneté qui se rapproche surtout de la conception du citoyen participatif. Est-ce le type de citoyens que nous espérons pour notre société ? Ne devrions-nous pas envisager une éducation qui permettrait aux élèves de développer des outils intellectuels qui leur permettraient de dépasser la simple compréhension de la société dans laquelle ils évoluent et des principes qui la régissent ? Ne devrions-nous pas envisager une éducation qui leur permettrait plutôt de manier des outils pour analyser la société, la penser, la faire évoluer ?

L'histoire et la citoyenneté : Quelle relation et quel sens ?

La relation entre le développement d'une citoyenneté délibérative et critique comme le propose le MELS dans le programme actuel demande le développement d'outils intellectuels. Selon nous, une centration trop grande sur un récit historique sélectionné (parmi d'autres possibles) correspondrait, au contraire, à une vision de la citoyenneté moralisatrice et conformiste. Le programme d'histoire ne doit donc pas faire du produit historique un outil de formation citoyenne. Au contraire, un développement cohérent avec l'histoire d'une citoyenneté participative ou orientée vers la justice ne peut être directif et est, par essence, formateur sur le plan de la pensée. C'est cette formation de la pensée, utile à tout citoyen délibératif qui se veut capable d'esprit critique, qui devrait constituer la formation citoyenne. Néanmoins, le développement et le transfert des outils de pensée qui doivent servir le citoyen éclairé se font dans un cadre particulier, ils ne sont pas intuitifs. En d'autres mots, il faut rendre explicite ce qui est implicite et donner un sens réel (et authentique) aux apprentissages que font les élèves. Retirer l'éducation à la citoyenneté et revenir à un paradigme de la transmission par le récit où la méthode occuperait un rôle de second plan, revient à vider l'histoire de son sens. Dans son ouvrage *L'Histoire*, Christian Ruby affirme que « Dater des événements, retenir des dates, accompagnés ou non des noms de lieux et de "grands hommes" ne contribue guère à la compréhension des changements dans les affaires humaines, à l'établissement de la signification des transformations des visages du monde »⁵. Respecter la nature de l'histoire et lui permettre d'avoir du sens pour les élèves, ce n'est pas l'organiser selon une trame classique linéaire et narrative, c'est plutôt lui permettre

⁴ Joel Westheimer 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.

⁵ Christian Ruby, *L'Histoire*, Paris, Quintette, 1988, p. 11.

de former l'esprit par sa pratique. Les faits importent, ils sont même indispensables, mais il faut éviter de ramener l'histoire scolaire à une dimension principalement passive.

Les situations d'apprentissage

Alors, comment y parvenir ? À notre sens, l'enseignement de la méthode historique permet d'atteindre ces objectifs. De surcroît, des approches pour y arriver existent, misant sur des situations d'apprentissage « [...] signifiantes, ouvertes et complexes [...] et variées »⁶. La signifiante s'obtient lorsque « [...] les élèves sont en mesure de percevoir les liens qui existent entre les apprentissages qu'ils réalisent et leur utilisation ultérieure⁷ » et ce réinvestissement se traduit notamment dans la construction par l'élève d'une citoyenneté active et éclairée qui est, comme nous l'avons souligné plus tôt, indissociable d'une pratique de l'histoire s'appuyant sur la méthode historique.

Ces formules nous apparaissent particulièrement intéressantes, dans la mesure où elles permettent d'articuler les trois compétences disciplinaires inscrites au programme (CD1 : interroger les réalités sociales dans une perspective historique ; CD2 : Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ; CD3 : construire/consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire). Utilisées adéquatement, ces situations reconnaissent le rôle actif de l'élève dans ses apprentissages et misent sur le développement de son autonomie en lui confiant la tâche d'apprendre. Dans un premier temps, l'enseignant-e veille à faire émerger les représentations qu'ont ses élèves de l'objet d'enseignement-apprentissage afin d'y puiser ou de construire à partir d'elles un ou des obstacles (*conflit cognitif*/processus de problématisation, CD1). Cela rend possible la recherche (l'étude) outillée par la méthode historique (CD2) qui, rappelons-le, est au cœur du travail de l'historien et qui permet de développer la pensée historique. Ce processus permet à l'élève d'accéder aux différentes euristiques propres à la méthode historique et, par le fait même, donne à l'élève la possibilité de consolider les compétences lui permettant d'atteindre un niveau de citoyenneté participatif ou orienté vers la justice sociale (CD3). Ce développement de la compétence à penser et à agir est au cœur de ce qui lui permet de donner un sens à l'histoire. Le concept de sens n'est pas anodin et ne doit pas simplement être associé à la compréhension du produit historique. Certes, comprendre est une première étape, mais le sens d'un apprentissage se réalise lorsque celui-ci permet à l'apprenant d'accomplir quelque chose qu'il ne pouvait accomplir auparavant, qu'il en a conscience et qu'il en retire quelque chose ; d'où l'importance du transfert des savoirs. En dernier lieu, précisons que la structure telle que nous la présentons ici n'est pas figée et que le temps alloué à chaque phase peut être modulé en fonction du but à atteindre.

Force est de reconnaître que la planification et la mise en œuvre de telles situations d'apprentissage représentent un investissement important en temps et en énergie pour l'enseignant. Sans oublier l'élève qui peut (et doit) se retrouver confronté à de nouvelles difficultés (de nouveaux obstacles à surmonter). Cependant, n'est-ce pas à cela que l'école devrait aspirer ? À un enseignement pertinent, complexe et signifiant ? Cette vision de l'enseignement est incompatible avec un retour à l'enseignement magistral du récit tel que proposé par les tenants d'une (contre) réforme du programme de HÉC. Est-ce à dire que l'enseignement frontal doit être mis au rancard ? Non. Celui-ci peut s'avérer utile et être un

⁶ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006, p. 9.

⁷ *Ibid.*

outil de choix, dans certains contextes, mais il ne peut, de par sa nature, assurer à lui seul l'apprentissage de la pensée critique.

En conclusion : l'École, un projet de société

La vision que nous proposons ici est certes exigeante, mais elle reflète une volonté de voir l'École (et pas seulement l'enseignement de l'histoire) s'inscrire dans un projet de société ambitieux qui saura motiver nos élèves par sa pertinence et sa signification scolaire et sociale. Figer l'enseignement de l'histoire dans l'étude du récit des grands noms et événements du passé non seulement dénaturerait l'histoire comme discipline, mais serait aussi l'aveu d'une non-prise en considération de sa fonction sociale. L'histoire permet de se penser comme société, de comprendre d'où nous venons, mais aussi de se construire au présent pour agir librement et en connaissance de cause à l'avenir (se bâtir un projet de société). Ainsi, selon nous, un enseignement de l'histoire cohérent permet de rompre avec le présentisme dans lequel nous vivons (un présentisme consommatoire qui favorise l'individualisme) et encourage l'élève à se projeter vers l'avenir pour bâtir, dès à présent, un véritable projet de société qui s'appuie sur une étude méthodique, critique et autonome du passé.

Pour en savoir plus

BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris, Armand Colin, 1949, 110 p.

CARR, Edward H. *Qu'est-ce que l'histoire ?* Paris, La Découverte, 1988, 238 p.

DEWEY, John. *Démocratie et Éducation. Suivi de Expérience et Éducation*. Paris, Armand Colin, 2011, 516 p.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [*Document de consultation : Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*](#). Québec, Gouvernement du Québec, 2013, 23 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 2006, 612 p.

RUBY, Christian. *L'Histoire*. Paris, Quintette, 1988, 60 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.