

Bulletin d'histoire politique

Amener les élèves à construire leur identité collective ? Le grand défi québécois de la classe d'histoire

Chantal Provost



Volume 14, Number 3, Spring 2006

Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire : dix ans plus tard

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1054467ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1054467ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Provost, C. (2006). Amener les élèves à construire leur identité collective ? Le grand défi québécois de la classe d'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 109–124. <https://doi.org/10.7202/1054467ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2006

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Amener les élèves à construire leur identité collective ? Le grand défi québécois de la classe d'histoire

CHANTAL PROVOST
M.A. en histoire (UQAM)
Enseignante au Collège de Montréal

INTRODUCTION

Dix ans après la publication du rapport Lacoursière, il apparaît pertinent de s'interroger sur ce qu'il est advenu de ses recommandations. Ce rapport allait alimenter la réflexion sur des questions de fond, notamment les objectifs de l'éducation historique et la façon de les atteindre. Or il semble d'autant plus à propos de s'intéresser à cette question qu'une nouvelle réforme est amorcée depuis peu dans les écoles québécoises.

Se questionner sur les finalités de l'éducation historique et sur son produit est une posture de recherche relativement nouvelle en didactique de l'histoire. C'est qu'il existe selon Christian Laville deux axes dominants dans la recherche sur l'enseignement de l'histoire actuellement. D'une part, des recherches s'orientant sur l'apprentissage comme processus et produit, et d'autre part, des recherches centrées sur les fonctions sociales de l'histoire. Ce deuxième axe est selon Laville « une tendance de recherche plus nouvelle, qui consiste à aller voir chez les récepteurs de l'enseignement historique les effets que cet enseignement a eu sur eux »¹. De ces fonctions sociales, l'une semble intemporelle : la fonction identitaire. L'histoire, écrit Florescano, « s'est d'abord appliquée à doter les regroupements humains d'identité, de cohésion et de sens collectif »². Or que pensent les enseignants de cette fonction et comment l'abordent-ils aujourd'hui ?

De façon générale, les orientations ministérielles nous indiquent que l'école a pour objectif d'instruire, d'éduquer et de contribuer à la socialisation des jeunes à la société démocratique qu'est la nôtre. C'est dans cette grande finalité de socialisation que s'inscrit la construction de l'identité tant personnelle que collective des élèves. À cet effet, Galichet définit la socialisation comme

un ensemble d'attitudes inconscientes, acquises plus ou moins précocement, qui structurent la relation de l'individu à autrui selon un certain nombre d'habitus. (...) Associée au qualificatif « démocratique », elle signifie le souci, en toutes circonstances, de ne pas imposer autoritairement son point de vue, la capacité à participer à une discussion ou à une délibération entre égaux, la tolérance et le respect des différences. Elle signifie également la volonté de n'obéir qu'à des décisions légitimes, c'est-à-dire prises à la majorité du suffrage universel ; elle implique enfin un désir de confrontation, voire de compétition avec autrui mais selon des règles admises d'un commun accord³.

Comprenons bien que la socialisation démocratique souhaitée prend place dans tout le projet éducatif de l'école. Mais lorsqu'on se penche sur les orientations des programmes, force est de constater que ce mandat est tout particulièrement confié aux sciences humaines et surtout à l'histoire. Ce qui n'est pas sans susciter certaines questions. Comment contribuer à la socialisation des élèves en classe d'histoire ? Si cette dernière contribue à forger le sens commun, de quelle façon doit-on aborder la formation identitaire en classe et ce, particulièrement en regard de l'histoire nationale ? Ces interrogations impliquent d'une part de réfléchir à la fonction identitaire de l'histoire aujourd'hui et, d'autre part, de comprendre comment la classe d'histoire peut être un lieu fécond pour le développement d'un identitaire socialement partagé.

Pour tenter de répondre à ces questions, le présent texte propose dans un premier temps un bref survol historique du traitement de cette fonction identitaire dans l'histoire scolaire. Tenant compte des orientations actuelles concernant l'identité, nous abordons les enjeux en cause. Puis, à la lumière d'une recherche que nous avons effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise⁴, nous proposons au lecteur une réflexion sur le mode d'appréhension du passé qu'il est souhaitable de privilégier dans une visée identitaire citoyenne en classe d'histoire.

DE LA TRANSMISSION À LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITAIRE COLLECTIF

D'emblée, on peut se demander si cette fonction identitaire a changé au fil des années et, le cas échéant, dans quelle mesure. Dans le programme d'histoire du Canada de 1959⁵, le caractère distinctif de la nation canadienne-française, de même que son projet apostolique rimaient avec patriotisme et fierté. La pédagogie utilisée pour la transmission de ce contenu se résumait à un enseignement magistral, une narration propre « à frapper l'imagination, [et] à toucher les cœurs. . . »⁶. Avant les années 1960 au Québec, la classe d'histoire nationale s'avérait le lieu tout désigné pour conforter l'identitaire collectif. Avec le changement de garde qui s'effectua dans la décennie suivante, on exigea de plus en plus que la formation de l'identité y cohabite avec le développement d'un esprit critique : « L'élève, lit-on dans le Rapport Parent, s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects des éléments d'un problème, s'habituerà à peser ou à nuancer ses affirmations »⁷.

Depuis le milieu des années 1960, il semble en effet que la visée de formation patriotique, voire messianique, de la classe d'histoire ait été quelque peu revisitée. Davantage orientée vers la fonction critique et visant surtout une compréhension objective et méthodique du passé, l'histoire scolaire nécessite de la part des élèves une démarche réflexive et la mobilisation de diverses habiletés intellectuelles, bref de penser. Or, explique Laville,

penser, c'est savoir reconnaître les problèmes, distinguer les vrais des faux, en prendre la juste mesure; c'est savoir les résoudre en identifiant et en recueillant les informations pertinentes, en sachant traiter ces informations par l'analyse; c'est savoir rassembler celles d'entre elles qui éclairent les problèmes afin de construire des explications ordonnées et prendre, s'il y a lieu, les décisions les mieux appropriées.⁸

Ces orientations ont continué d'habiter les programmes subséquents jusqu'à ce jour, et ce même en regard de la formation identitaire. Aussi peut-on lire dans le programme d'histoire de 1982 que « l'élève de quatrième secondaire entre dans cette phase de l'adolescence qui se caractérise par une recherche plus grande d'une identité individuelle et collective. . . »; plus loin, on indique que « l'histoire devrait l'aider à découvrir l'enracinement de ces dernières [les appartenances sociales] dans le temps et, graduellement, l'ouvrir à l'ensemble de la société à laquelle il appartient », et que « sa démarche doit favoriser la réflexion, affiner le sens critique et développer l'objectivité »⁹.

Plus récemment encore, le Groupe de recherche sur l'enseignement de l'histoire soutenait en 1996 à propos de cette formation identitaire que

[...] les identités personnelles comme les identités collectives, à diverses échelles, se définissent en fonction des origines. D'où vient-on, dans quelle filiation se situe-t-on ? Elles se définissent également par rapport à des identités voisines, construites elles aussi en rapport avec le passé, mais pouvant différer. De la conscience ainsi que de la compréhension des origines et des facteurs de la différence naît une identité personnelle, volontaire et réfléchie, qui permet de se situer par rapport à d'autres possibilités identitaires, de préciser ses lieux sociaux d'appartenance et ses liens de solidarité, de clarifier ses préférences et ses attachements. C'est à la conjonction de semblables identités que se développent et s'affirment les identités collectives, des identités plutôt raisonnées que spontanées, qui ont ainsi l'avantage d'être posées, plus fermes et plus riches¹⁰.

Dans le même esprit, on ne s'étonnera pas que les orientations du nouveau programme d'histoire mis en vigueur en 2003 visent la construction par les élèves d'une conscience citoyenne à l'aide de l'histoire, une conscience qui « repose sur une perception raisonnée de son identité, une adhésion lucide à des valeurs [...] »¹¹. Au demeurant, on comprendra qu'il s'agit ici d'une formation de nature civique et que si l'éducation historique va de pair avec une telle formation, la classe d'histoire doit y contribuer de façon critique et raisonnée. Léger défi pour l'école et ses enseignants.

L'IDENTITÉ COLLECTIVE, UN ENJEU POLITIQUE

Penser de manière raisonnée aux référents que nous suggère une histoire nationale largement politisée n'est pas une sinécure. On comprendra ici que l'histoire scolaire, un vecteur important d'identité, a des attendus éthiques au sens où elle fait partie d'un projet éducatif dont l'idéal identitaire s'inscrit à l'enseigne des valeurs de liberté, d'égalité et de démocratie. Mais en même temps, l'histoire nationale comme discipline à potentiel hautement mémoriel et politique, reste à charge de nombreuses représentations individuelles et collectives. Il en est l'effet d'une situation singulière au Canada, pays où les traditions politiques et historiques forment d'importants jalons des identités.

Il n'y a pas si longtemps, le ministère canadien des Approvisionnements et des Services publiait une brochure dont le titre était *L'identité canadienne : des valeurs communes*¹². Cette brochure visait en somme à définir ce qu'est

un Canadien, en indiquant plusieurs valeurs auxquelles ce dernier pouvait s'identifier. Parmi celles-ci, la liberté, la primauté de droit, l'égalité et la diversité. Est-ce que ces valeurs suffisent ? Est-ce que la citoyenneté et ses droits fondamentaux incarnent une identité vécue et effective ? Même s'il semble que la figure du citoyen ait supplanté la figure du patriote dans les curriculums, il n'en demeure pas moins que la nécessaire mise en récit¹³ de l'histoire collective reste problématique à plusieurs égards. Car pour certains, la citoyenneté est une figure dissolvante ou encore une manière de jeter du lest concernant un identitaire collectif trop complexe et trop souvent malmené¹⁴. Voilà sans doute pourquoi depuis la publication du rapport Lacoursière, les orientations plus universelles et civiques de l'histoire scolaire ont été dénoncées par eux. On peut donc comprendre pourquoi ce rapport a fait resurgir des préoccupations très vives concernant le rapport des Québécois à leur passé¹⁵.

La création de repères collectifs demeure un défi de taille pour un pays comme le Canada. Le défi identitaire est non seulement un problème politique, mais historique. Déjà, à l'époque de la Confédération, nous dit Jacques Bernier

la diversité est bien implantée au Canada. Diversité qui s'exprime par l'existence non seulement de deux communautés d'origine française et britannique, mais aussi de sociétés qui se sont construites principalement dans un cadre régional. L'origine variée de ses habitants, l'histoire de son peuplement et l'isolement des foyers de population ont déjà suscité la régionalisation du pays en devenir. Ce dualisme et ce régionalisme, qui allaient déterminer le cadre institutionnel du Canada moderne, vont s'affirmer, se renforcer et devenir des éléments majeurs de la réalité sociale, économique et politique du Canada¹⁶.

Qui plus est, il y a au Québec, accolée à tout enseignement de l'histoire nationale, la délicate définition du « nous ». Comme si à chaque fois que se pose cette question, cela signifiait ouvrir une boîte de Pandore. « Car l'identité des gens qui peuplent le territoire québécois n'est pas simple. Le peuplement est divers, les appartenances, ambiguës ; les origines, lointaines. L'image de l'association simple d'un peuple et d'un territoire tient rarement »¹⁷. Un portrait complexe de référents identitaires auquel les instances éducatives ne sont pas indifférentes. C'est qu'en fait, aux dires des membres du Conseil supérieur de l'éducation, l'appartenance et le statut politique rendent complexe la définition de repères communs. En outre, « la question nationale propre au Québec affecte non seulement le processus d'intégration des immigrants

mais aussi la construction de l'identité collective chez toute personne vivant au Québec, quelle que soit son origine »¹⁸. Car les disparités régionales, les deux langues officielles et la diversité culturelle compliquent le casse-tête¹⁹. Ne serait-ce qu'ici, au Québec, les implications de la dualité linguistique entre francophones et anglophones ne sont pas anodines²⁰.

L'IDENTITÉ COLLECTIVE, UN ENJEU PÉDAGOGIQUE

Il faut savoir que l'enjeu face à l'identité collective est double. Il est non seulement politique mais aussi mémoriel. Car à l'épineuse question nationale s'ajoute celle du rapport à la mémoire, en l'occurrence à la mémoire collective, ou devrait-on dire aujourd'hui aux mémoires collectives. Comme le soulignent les membres du Conseil supérieur de l'éducation :

l'idée de faire de l'enseignement de l'histoire le véhicule du sentiment d'appartenance à la société québécoise et de la transmission des valeurs communes ne fait pas l'unanimité. Par ailleurs, les débats portent non seulement sur quelle histoire enseigner, mais aussi sur l'approche permettant de former à la citoyenneté²¹.

En somme, il ne s'agit pas uniquement de pouvoir répondre à la question « quelle histoire enseigner », mais bien aussi comment l'enseigner. La question mérite qu'on s'y attarde puisque la mémoire et l'histoire définissent des formes différentes d'appréhension du passé.

Paul Ricœur rappelle à ce propos que « c'est dans le rapport à l'identité que la mémoire est pratique ; plus que tout, les abus de la mémoire ont à voir avec l'identité des peuples »²². Selon Rousso, « la mémoire (...) relève d'une approche sensible, individuelle, presque sentimentale du passé, qui abolit la caractéristique première de l'histoire historienne, à savoir la mise à distance »²³. Pour Jean Volger, « la mémoire collective se situerait entièrement du côté du vécu, de l'affectif, du subjectif, avec un déroulement du temps en flux continu, alors que l'histoire serait un savoir abstrait, une construction rationnelle du temps et découpée en périodes, privilégiant les changements et les discontinuités »²⁴. C'est que la mémoire aurait davantage à voir avec les émotions et les expériences vécues, alors que l'histoire serait le résultat d'un travail d'objectivation. En effet, pour François Bédarida, il est possible d'historiciser le mémoriel en effectuant une mise en histoire en trois temps, soit ni plus ni moins à l'aide d'une démarche, d'une méthodologie à suivre. Ainsi, par exemple, dans l'étude d'un groupe social, il faut chercher quelles sont les fonctions de la mémoire, autrement dit, de quoi elle est porteuse. Or selon

Bédarida, la mémoire est vecteur d'identité par sa volonté unifiante. Conséquemment, on doit en premier lieu interroger le rapport au temps présent qu'elle implique et la projection de l'action dans le futur qu'elle rend possible. Dans un deuxième temps, on doit être averti des usages de la mémoire, donc se méfier de tout désir abusif d'un culte de mémoire. Troisièmement, concrétiser cette mise en garde dans un démarche qu'il qualifie de « scientifique, distanciée et argumentée » ; c'est là précisément qu'il faut « d'une part se méfier des émotions, des passions, voire des indignations, d'autre part affirmer les droits de la connaissance rationnelle, afin d'expliquer l'apparement inexplicable [...] »²⁵. De là enfin, on peut procéder à la médiation et au passage du passé au présent. On voit bien comment, dans une telle conception, la production de l'identité implique une capacité auto réflexive qui conduit à faire des choix lucides, volontaires et conscients.

Il faut reconnaître que les enseignants d'histoire jouent un rôle central dans la transmission de valeurs collectives et ont cette capacité d'amener les élèves à réfléchir à leurs référents identitaires. Comme l'indique Dominique Borne, « les enseignants et la manière dont ils sont formés sont plus importants que les programmes et plus capitale encore est la cohérence de la mission que la nation leur assigne »²⁶. François Audigier poursuit en ce sens :

La réalité de l'éducation à la citoyenneté au quotidien dépend donc beaucoup de l'image de l'enseignant, en tant que personne, donne à ses élèves du comportement qu'il convient d'avoir face aux autres, mais aussi du fonctionnement pédagogique qu'il instaure à chaque instant de la vie de la classe [...] ²⁷.

Cela porte à croire qu'en matière identitaire, l'enjeu en cause n'est pas tant la quantité ou la nature de l'histoire enseignée, mais c'est la manière de l'apprendre qui importe.

Dans la perspective du Rapport Lacoursière, l'apprentissage d'une manière de penser d'inspiration historienne en classe d'histoire serait susceptible d'amener les jeunes à une construction raisonnée de leur identité collective²⁸. Or Jean-Pierre Charland soutient qu'en général, les enseignants « mettent l'accent sur la présentation de "l'histoire produit", c'est-à-dire l'exposition du "grand récit" de l'expérience québécoise et canadienne, plutôt que "l'histoire démarche", la pratique historique proprement dite »²⁹. En outre, un constat similaire a été fait ailleurs Canada anglais³⁰. Comment alors y arriver, alors que ces études montrent une prégnance de telles pratiques traditionnelles dans l'enseignement de l'histoire ?

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ COLLECTIVE : CHOISIR UN MODE D'APPRÉHENSION DU PASSÉ

Rappelons que les auteurs du Rapport Lacoursière souhaitaient que la constitution de repères identitaires s'effectue de manière raisonnée et suppose un investissement éducatif de la part des élèves. Une telle construction active de son identité semble pensable dans la mesure où celle-ci n'est pas « donnée » ou « dictée ». C'est que l'identité n'est pas qu'un senti, mais aussi une manière de penser, de se concevoir et de concevoir ses rapports à l'autre. À ce propos, Canet souligne que l'identité « n'est pas donnée une fois pour toutes, elle est un processus évolutif dont l'altérité est une dimension constitutive »³¹. La construction de son identité n'est donc pas aisée, surtout en regard du passé collectif.

Nicole Allieu soutient qu'il existe deux formes importantes d'appréhension du passé :

L'histoire s'apprend selon un double mouvement : par une compréhension « naturelle » et par l'exercice du processus de « mise à distance ». Parce que les connaissances historiques aspirent à la fois à la reconnaissance scientifique et à la construction identitaire, leur mode d'apprentissage ne peut qu'être ambivalent. L'histoire enseignée-apprise met en jeu des processus complémentaires et paradoxaux : curiosité et esprit critique, familiarité et étrangeté, enjeu d'appartenance et enjeu de distanciation, comprendre et expliquer³².

La dialectique mémoire-histoire s'impose donc également au champ de l'histoire scolaire, alors qu'elle était depuis peu au cœur des débats historiographiques³³. La fonction identitaire et la fonction critique peuvent sembler peu compatibles. « L'une (la mémoire) peut se définir comme le rapport empirique, pour une grande part irrationnel et implicite, que la société entretient avec son passé, tandis que l'autre est l'entreprise rationnelle et explicite d'élucidation de ce rapport »³⁴. Mais à tout le moins, nous pouvons admettre que les frontières entre ces deux modes d'appréhension ne sont pas étanches. Et que si on procède autant à cette distinction entre les deux, c'est que dans la construction des identités, les deux peuvent se rejoindre. « C'est, nous dit Berque, que le subjectif et l'objectif sont en l'occurrence deux faces intimement liées du même processus identitaire »³⁵.

Effectuer, comme invite à le faire le nouveau programme d'histoire, l'examen de ses référents sociaux à l'aune de la raison se veut en quelque sorte un passage obligé devant une donnée identitaire complexe. Si le besoin d'identité

semble atemporel, il n'en demeure pas moins qu'il faut réviser les stratégies mises de l'avant pour la constitution d'une telle identité. Car, note Jocelyn Létourneau,

L'individu se comporte de plus en plus tel un « caméléon », changeant d'allégeance, manipulant les codes et les symboles « identificatoires », se définissant par rapport à plusieurs lieux d'appartenance à la fois (. . .). De plus en plus, l'espace-temps d'appartenance et d'attachement de l'individu est multiple, son patriotisme est pluriel et ses convictions désintégréées³⁶.

S'ajoute à cela une certaine valeur marchande de l'histoire. C'est qu'il y aurait en fait une dichotomie entre les désirs face à l'histoire et ses bénéfiques éducatifs. La demande ne correspondant pas nécessairement à ce à quoi peut conduire un enseignement historique. Car « il existe depuis plus de vingt ans un fort attrait pour l'histoire, entendue non comme une ressource de connaissance mais comme une forme de divertissement, un objet culturel »³⁷. En fait, dans cette optique et aux dires d'André Ségal, l'enseignant dans une mesure comparable à l'historien, doit se distancier des demandes sociales face à l'histoire.

Enseignants, nous opérons, d'une certaine manière, la transmission de la mémoire collective. Cette manière est déterminée par la société dans laquelle nous vivons, par l'État qui incarne cette société et qui nous impose des programmes, par les auteurs des manuels et par nous mêmes. Cependant, notre métier n'est pas de raconter la mémoire. Les médias font cela beaucoup mieux que nous. Notre métier est d'expliquer l'histoire, c'est-à-dire de donner un enseignement « scientifique ». Et la science n'est pas une accumulation de faits, ni un tas d'histoires ; la science est une méthode rationnelle pour comprendre le réel. [. . .] il s'agit d'une opération toute différente de la simple transmission de la mémoire. En termes scolaires, il ne s'agit plus tant d'apprendre un contenu, que d'apprendre une méthode, à penser historiquement³⁸.

Face à tout ceci, est-il possible de garder cet esprit de distanciation que souhaitent les programmes d'histoire ? C'est-à-dire utiliser à la fois des référents de la mémoire collective tout en soumettant ceux-ci à un examen critique ; en bref cultiver un idéal d'objectivation comme le veut la discipline elle-même ?

Dans une recherche récente menée dans le cadre de la maîtrise en histoire (didactique), nous avons fondé une proposition théorique selon laquelle il

existerait deux registres relatifs à la construction de toute représentation de la réalité, y compris de l'identité, à savoir un registre rationnel et un registre émotif. Basée sur des écrits et des recherches en psychologie sociale, en éducation et en épistémologie de l'histoire, cette proposition nous révèle également que dans chaque cas existaient des stratégies pédagogiques mobilisables en classe d'histoire.

Les recherches récentes sur la cognition montrent en effet que les individus se construisent des catégories mentales servant non seulement au traitement de l'information, mais aussi à la constitution de repères sociaux. Nous n'avons qu'à penser aux travaux d'Esptein et ses collègues³⁹ ainsi que ceux de Paul A. Klaczynski⁴⁰, qui lui s'est penché sur la pensée des adolescents. Ces recherches nous montrent que face à l'information, l'individu peut procéder par un traitement plutôt expérientiel et sensitif ou encore par un procédé plutôt distancié. Cette idée d'un fonctionnement binaire de la pensée demeurerait oiseuse si elle ne rejoignait pas certains des fondements mêmes de l'apprentissage chez les jeunes. En effet, une recension des études récentes en éducation nous indique qu'il existe différents types d'apprenants et qu'une meilleure connaissance de ceux-ci et des profils dominants dans un groupe permet d'en tenir compte dans le choix des stratégies pédagogiques à utiliser en classe. Par exemple, les travaux de Carolyn Mamchur sur les styles cognitifs des élèves distinguent le « *thinker learner* » du « *feeling learner* ». Dans le premier cas, l'élève pense de manière analytique, évalue la situation en dehors de celle-ci. Il cherche souvent à obtenir une vision globale de la situation et possède un bon jugement critique. Un enseignant voulant soutenir un tel type d'apprenant doit organiser ses cours de manière très structurée en montrant les objectifs de la leçon et en favorisant des tâches précises. À l'opposé, le « *feeling learner* » évalue une situation de l'intérieur (en participant à celle-ci). Il prend donc position personnellement et immédiatement dans une situation donnée. Son jugement s'effectuant de manière empathique, cet apprenant valorise le consensus et la coopération. Conséquemment, au niveau de sa pratique, un enseignant désirant supporter un tel élève, « *will passionately strive to achieve personal goals and bring to fruition her personal vision of education* »⁴¹.

Pour éduquer à la citoyenneté par l'histoire, tel que le souhaitent les concepteurs du nouveau programme, il semble falloir encourager ce rapport distancié et critique favorisant une appréhension plus rationnelle du passé d'autant plus qu'on fait face ici à des enjeux identitaires de taille. Les travaux d'Evans, aux États-Unis, ont en effet montré que des enseignants adhérant à une telle conception de l'enseignement scolaire de histoire influençaient

par leur pratique en classe leurs élèves dans le même sens : « Students report that the course is having an impact on their beliefs and report becoming more “critical”, more “analytical”, and more “aware” »⁴². En outre, les résultats des recherches de Sears et Hughes ont aussi montré qu’une visée d’éducation à une citoyenneté active gagnait à ce que soit traité en classe un contenu plus diversifié (particulièrement les expériences non-occidentales) et que l’enseignant adopte une approche d’apprentissage plus active et plus inductive : « teaching and learning are conceived of in non-traditional ways. Teachers and students are co-learners in finding out about and solving global issues »⁴³. De leur côté, McCully et ses collègues⁴⁴ se sont penchés sur les activités d’une classe d’histoire où dominaient l’enquête et le traitement d’informations ainsi que la considération et la confrontation de plusieurs points de vue à propos d’un épisode controversé de l’histoire nationale. Par des activités d’enquête et de traitement de l’information, par la considération de plusieurs opinions sur le thème à l’étude, par des discussions et par l’invitation à prendre position, l’enseignant cherchait à développer une pensée critique chez les élèves. Dans une perspective de construction identitaire, il visait à développer chez eux une compréhension historique des événements et par là, les amener à revoir leurs valeurs et leurs croyances politiques spontanées à la lumière du questionnement effectué. Au terme de leur étude, ils ont constaté que les élèves avaient pris conscience de leur propre processus de réflexion. Ils avaient pris position et manifestaient une ouverture non perceptible dans leurs conceptions de départ, sans que toutefois ait été occultée dans le cours de leur démarche la dimension affective.

Il semble aussi que la récupération critique d’un événement à forte connotation émotive par les élèves implique d’abord qu’ils aillent au delà des lieux communs et des représentations spontanées. Évelyne Charlier⁴⁵, soutient à ce propos que l’enseignant peut agir sur les représentations des élèves afin de favoriser un passage à des représentations dites régulées, soit s’apparentant à la connaissance scientifique. S’appuyant sur les travaux de Closset, elle met en évidence l’importance de « déstabiliser » ces représentations premières chez l’élève en faisant ressortir qu’elles ne permettent plus de résoudre des problèmes ou de répondre adéquatement d’une situation. Il y a alors invitation au changement dans le schéma explicatif chez l’élève. Dans cette foulée, les recherches concernant l’enseignement de l’histoire et des sciences humaines nous orientent vers des stratégies dites de controverse ou de débat. Dans son rapport sur l’éducation à la citoyenneté, le Conseil supérieur de l’éducation soutenait d’ailleurs il y a quelques années que ce type de stratégie demeure le plus approprié à utiliser en classe dans la mesure où il intègre des « confrontations d’idées et d’interprétations des événements »⁴⁶.

En d'autres termes, les stratégies pédagogiques visant la maîtrise de la parole et de l'argumentation, de même que l'apprentissage de la délibération sont au nombre de celles à privilégier pour favoriser chez les élèves la construction d'une identité citoyenne. À cet égard, devant les limites de l'enseignement magistral pour l'éducation à la citoyenneté, le Conseil supérieur de l'éducation, favorisait plutôt les stratégies pédagogiques dites « actives », notamment l'enseignement coopératif, la pédagogie par projet et par découverte et la pédagogie différenciée, parce qu'elles impliquaient en général la confrontation d'interprétations et la prise de position contribuant au développement d'un esprit critique. Bien qu'une posture rationnelle soit parfois plus difficile à soutenir lorsque l'objet de la discussion est controversé ou suscite l'émotion, un enseignant s'inscrivant dans un registre plus rationnel peut alors proposer « d'historiciser » l'événement, c'est-à-dire le replacer dans une perspective de la durée. Une démarche qui peut trouver de multiples échos dans des applications concrètes en classe.

Comment appliquer de telles approches dans le cadre du cours d'histoire nationale ? Et surtout, comment aborder la problématique de la diversité dans l'histoire nationale ? Si la narration peut être rassembleuse, d'autres auteurs prônent une histoire ouvrant au comparatisme. L'enseignement thématique permet selon White d'aborder une période historique plus en profondeur.⁴⁷ Dans une telle approche, des objets d'études comme les religions ou des questions relatives à l'unité nationale en regard de la diversité peuvent être abordées. Par exemple, l'auteur propose le thème suivant : « What is an American ? ». « Is America a melting pot or a cultural stew ? ». En ce sens, White suggère de discuter directement avec les élèves des problèmes identitaires. L'utilisation de citations, d'écrits personnels, de documents légaux et constitutionnels, de divers articles contribuent au développement d'habiletés d'analyse nécessaires dans l'étude de telles problématiques. Enfin, une démarche d'enquête peut être utilisée sur des thèmes ou notions particulièrement sensibles à l'identification.

Par delà les résultats de tous ces travaux, notre recherche menée récemment semble en confirmer les conclusions. Une enquête de type quantitative menée auprès d'élèves de quatrième secondaire dans une quinzaine de classes des écoles québécoise, et cherchant à mettre en lumière le lien entre l'enseignement reçu et la formation de l'identité, suggère en effet que des enseignants qui s'inscrivent dans un registre d'enseignement et d'apprentissage rationnel favorisent davantage le développement d'une identité de type civique que ceux dont l'enseignement s'inscrit davantage dans un registre émotif.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Christian Laville, « La recherche empirique en éducation historique, mise en perspective et orientations actuelles », *Perspectives documentaires en éducation*, no. 53, 2001, p. 75.
2. Enrique Florescano, « La fonction sociale de l'histoire », *Diogène*, no. 168, 1994, p. 44.
3. François Galichet, « Éducation à la citoyenneté et socialisation démocratique » dans Michel Tozzi (dir.), *Vers une socialisation démocratique*, Les Cahiers du CER-FEE, Université Paul-Valéry-Montpellier III, no. 15, 1998, p. 31-32.
4. Voir Chantal Provost, *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude des procédés de formation de l'identité collective*, mémoire de maîtrise en histoire (in-édit), UQAM, 2005.
5. Département de l'instruction publique, *Programmes d'études des écoles élémentaires : Histoire du Canada*, Québec, 1959, p. 483.
6. *Ibid.*
7. On y souligne également : « L'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé, en prenant appui sur les textes », p. 150. et p. 147. Dans le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Les structures pédagogiques du système scolaire. B-Les programmes d'études et les services éducatifs*, tome II, 1964.
8. « Le rôle de l'éducation historique », *Traces*, vol. 26, no. 1, 1988, p. 34.
9. Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada*, 4e secondaire, avril 1982, p. 11 et 13.
10. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1996, p. 4.
11. Ministère de l'Éducation du Québec, *Le programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle : le domaine de l'univers social*, Gouvernement du Québec, 2002, p. 2.
12. Gouvernement du Canada, 1991, 26 p.
13. L'identité est « d'abord un récit dans lequel une communauté établit ses thématiques de rassemblement, évoque ses origines, rétablit la prééminence de son espace mémoriel et récite ses incantations », nous dit Jocelyn Létourneau. Voir « La production historique courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle », *Recherches sociographiques*, vol. 36, no. 1, 1995, p. 13.
14. Voir à cet effet les articles de Jacques Beauchemin « Dire *Nous* au Québec » et de Joseph-Yvon Thériault « La mise à distance comme cautionnement d'une mémoire honteuse sur le Canada français » dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 11, no. 2, hiver 2004.

15. Josée Legault dans un article du *Devoir* du 17 juillet 1996 intitulé « Histoire d'exister », déplorait que ce rapport fasse du pluriethnisme la nouvelle grille de lecture de l'histoire nationale. Ce faisant, elle s'interrogeait à savoir ce qu'il restait et retournerait de la nation québécoise. Ce refus de nommer la majorité francophone la conduisait à condamner fermement ce rapport.
16. Jacques Bernier, « Géographie et unité canadienne », *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 24, no. 61, 1980, p. 84.
17. André Ségal, « Enseigner la différence par l'histoire », dans Fernand Dumont et Yves Martin (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard et après ?*, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 249.
18. Conseil Supérieur de l'Éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, Gouvernement du Québec, 1998, p. 20.
19. Pour un traitement plus approfondi de la question identitaire au Canada, voir l'article de Robert Martineau, « Minorités, majorités et identité dans la réalité canadienne. La contribution de l'histoire et de son enseignement à la construction de "raisons communes" », dans N. Tutiaux-Guillon, et D. Nourrisson (dir.), *Identités, Mémoire, conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2003, p. 83-100.
20. Jocelyn Létourneau soutient que les Canadiens anglais se représentent par le multiculturalisme, la modernité, la citoyenneté, valorisant une liberté fondée sur des rapports contractualisés, alors que les Canadiens français se distingueraient surtout par leur ambivalence entre une prétention de réussite et la peur de perdre. Voir « Sur l'identité québécoise francophone » dans Bernard Andrès et Zilä Bernd (dir.), *L'identitaire et le littéraire dans les Amériques*, Québec, Nota Bene, 1999.
21. Conseil Supérieur de l'Éducation, *op. cit.*, p. 42.
22. Paul Ricoeur, « Passé, mémoire et oubli », dans Martine Verlhac (dir.), *Histoire et mémoire*, Grenoble, Centre régional de documentation pédagogique, 1998, p. 40.
23. Henry Rousso, « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », dans Martine Verlhac (dir.), *op. cit.*, p. 83.
24. Jean Volger, *Pourquoi enseigner l'histoire à l'école ?*, Hachette, Paris, 1999, p. 8.
25. « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine », dans Martine Verlhac (dir.), *op. cit.*, p. 96.
26. « Communauté de mémoire et rigueur critique », *Autrement*, no. 150-151, 1995, p. 133.
27. François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, Collection Enseignants et Chercheurs, synthèse et mise en débat, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, p. III.
28. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se Souvenir et devenir... op. cit.*, p. 4.

29. Jean-Pierre Charland, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 103.
30. « Several of the studies however (Conley & Osborne, 1983; Hodgetts, 1968; Osborne & Seymour, 1988) indicate that despite curricula emphasizing issues exploration and active student participation, the majority of teachers continue to teach in very traditional ways emphasizing static content and avoiding student participation in community issues ». Dans « Citizenship Education and Current Educational Reform », *Canadian Journal of Education*, vol. 21, no. 2, 1996, p. 133.
31. Raphaël Canet, *Du sentiment national au nationalisme : étude sociologique de la genèse et de l'affirmation de l'identité nationale québécoise*, thèse de Doctorat en sociologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2002, p. 36.
32. « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, no. 53, 2001, p. 61.
33. Patrick Hudon écrit : « Memory has become a pressing problem for history itself. Since 1980, historians have focused more directly on the relationship between memory and history as an historiographical problem ». Dans « Recent Scholarship on Memory and History », *The History Teacher*, vol. 33, no. 4, août 200, p. 534.
34. André Ségal, « Enseigner la différence par l'histoire », dans *op. cit.*, p. 242.
35. « Identités collectives et sujets de l'histoire », dans Guy Michaud (dir.), *Identités collectives et relations interculturelles*, Bruxelles, Complexe et Paris, PUF, 1978, p. 14.
36. Jocelyn Létourneau (dir.), *La question identitaire au Canada francophone, Récits, parcours, enjeux, hors-jeux*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p. IX.
37. Henry Rouso, « Réflexions sur l'émergence de la notion de mémoire », dans Martine Verlhac (dir.), *op. cit.*, p. 81.
38. André Ségal, « Sujet historien et objet historique », *Traces*, vol. 30, no. 2, mars-avril 1992, p. 42.
39. Seymour Epstein *et al.*, « Irrational Reactions to Negative Outcomes : Evidence for Two Conceptual Systems », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, no. 2, 1992, p. 328-339.
40. Paul A. Klaczynski, « Analytic and Heuristic Processing Influences on Adolescent Reasoning and Decision-Making », *Child Development*, vol. 72, no. 3, 2001, p. 844-861.
41. Carolyn Mamchur, *A Teacher's Guide to Cognitive Type Theory & Learning Style*, Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996, p. 42.
42. Ronald W. Evans, « Educational Ideologies and the Teaching of History », dans *Teaching and Learning in History*, Gaea Leinhardt, Isabel L. Beck, Catherine Stainton (dir.), Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994, p. 188.

43. Alan M. Sears et Andrew S. Hughes, « Citizenship Education and Current Educational Reform », *Journal of Education*, vol. 21, no. 2, 1996, p. 128.
44. Alan McCully *et al.*, « Don't Worry, Mr. Tribble, We Can Handle It. Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics », *Teaching History*, no. 106, 2002, p. 6-12
45. Evelyne Charlier, *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck, 1989, 154 p.
46. Conseil supérieur de l'Éducation, *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation*, Gouvernement du Québec, 1998, p. 44.
47. « How Thematic Teaching can transform History Instruction », *Clearing House*, vol. 68, no. 3, janvier-février 1995, p. 160-162.