

CANADIAN ISSUES THÈMES CANADIENS

Summer / Été 2011

Marcel Martel

Diane Guérin-Lajoie

Stéphane Lévesque

Chantal Déry et
Sylvain Decelles

Nathalie Piquemal
et Yves Labrèche

Nathalie Kermoal

Alexandre Lanoix

Laurie Carlson Berg

Marie-Claude Larouche

Claude Couture

Catherine Duquette

Jules Rocque

Luc Guay

Laura A. Thompson

Paul Zanazanian

Dominique Clément



Faire comprendre la
réalité francophone canadienne :
**LE DÉFI DE RENFORCER L'IDENTITÉ PAR
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE**

Understanding The Franco-Canadian Reality:
**THE CHALLENGES OF STRENGTHING
IDENTITY THROUGH TEACHING HISTORY**



0 61399 70412 2

04

Explorez notre passé...

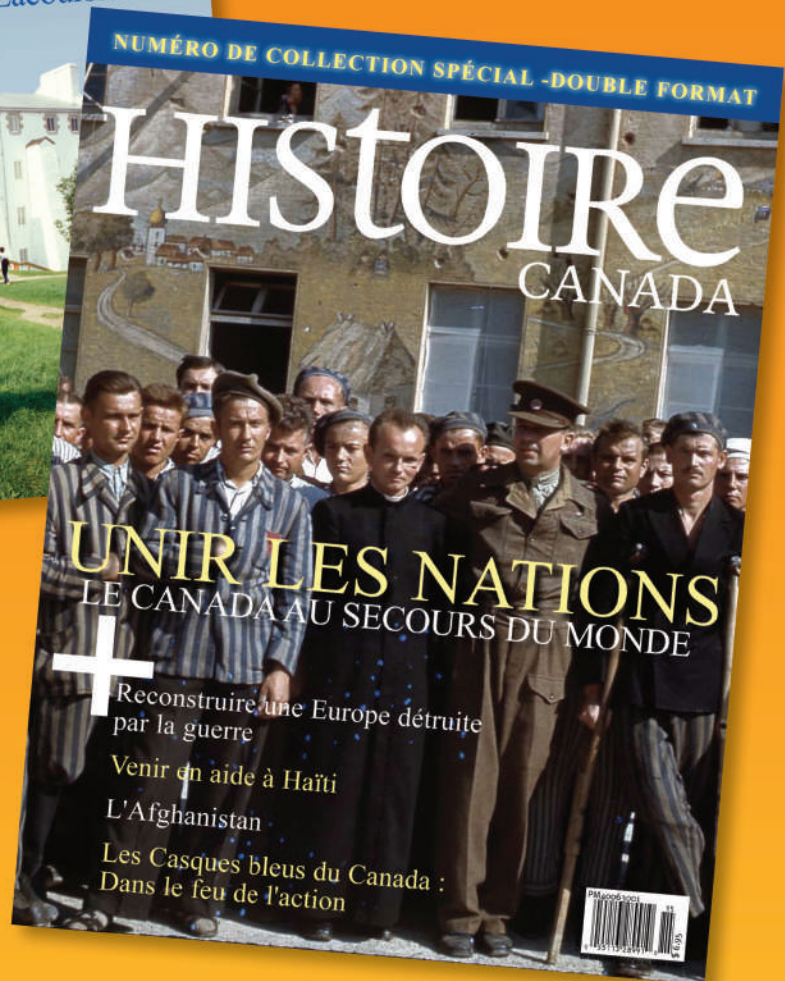
... à la maison
et dans le
reste du
monde



Commandez les
deux numéros pour
seulement 9,95 \$

Une économie de
40 %!

Histoire Canada est fier de vous offrir deux numéros spéciaux, une lecture essentielle pour tous ceux qui s'intéressent aux lieux historiques du Canada et au rôle que joue notre nation sur la scène mondiale!



Composez le 1.888.816.0997 pour commander vos numéros dès aujourd'hui!

- Rabais spécial sur les commandes de 10 numéros ou plus.
- Prix régulier en kiosque pour les deux numéros : 16,90 \$ (taxes en sus)

HistoireCanada.ca

HISTOIRE
CANADA

3

Introduction

Claude Couture

6

La place des francophones dans l'histoire canadienne : Quelle place? Quelle francophonie? Quelle histoire?

Marcel Martel

9

Histoire et mémoire collective dans les écoles des minorités francophones

Diane Guérin-Lajoie

13

La pensée historique : pour le développement de la littérature critique en histoire

Stéphane Lévesque

17

Et la géographie dans tout cela? Bref survol historique de la fonction identitaire des programmes de géographie au Québec

Chantal Déry et Sylvain Decelles

21

La francophonie dans l'Ouest canadien : connaître, savoir-faire, et savoir-être

Nathalie Piquemal et Yves Labrèche

26

Surmonter les pesanteurs de l'histoire

Nathalie Kermaal

29

Débats sur l'enseignement de l'histoire : poser d'autres questions

Alexandre Lanoix

34

La couleur des relations sociales

Laurie Carlson Berg

40

Quelle place pour le patrimoine culturel en univers social au primaire, au Québec? Regard sur le programme de formation de l'école québécoise

Marie-Claude Larouche

45

L'identité internationale des francophones du Canada et le rôle de l'historiographie francophone

Claude Couture

49

L'interprétation des documents iconographiques : le multimédia comme adjuvant à l'enseignement de l'histoire

Catherine Duquette

54

Le phénomène des couples mixtes (interlinguistique/ interculturel) en milieu francophone minoritaire : constats du terrain et considérations pour le personnel enseignant

Jules Rocque

60

Homo Numericus à l'école d'Homo Sapiens

Luc Guay

64

Time to 'Play Catch Up': Towards a Postcolonial Understanding of Francophone Realities

Laura A. Thompson

69

Franco-Québécois Historical Consciousness and the "French-English Conflict": Towards Two Recommendations for Integrating Anglophone Realities and Experiences in Quebec's National History Classrooms

Paul Zanazanian

75

Generational Change and Writing Canadian History: Obstacles to An Inclusive National History

Dominique Clément



PRÉSIDENTE / PRESIDENT

Minelle Mahtani, University of Toronto

PRÉSIDENT ENTRANT / INCOMING PRESIDENT

L'honorable Gerry Gall

SECRÉTAIRE DE LANGUE FRANÇAISE / FRENCH-LANGUAGE SECRETARY

Herbert Marx

SECRÉTAIRE DE LANGUE ANGLAISE / ENGLISH-LANGUAGE SECRETARY

Lloyd Wong

REPRÉSENTANTE DES ÉTUDIANTS ET TRÉSORIÈRE /

STUDENTS' REPRESENTATIVE AND TREASURER

Nehal El-Hadi, University of Toronto

REPRÉSENTANTE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DU YUKON /

BRITISH COLUMBIA AND YUKON REPRESENTATIVE

Jean Teillet, Pape Salter Teillet

REPRÉSENTANTE DU QUÉBEC / QUEBEC REPRESENTATIVE

Caroline Desbiens, Université Laval

REPRÉSENTANTE DE L'ONTARIO / ONTARIO REPRESENTATIVE

Usha George

REPRÉSENTANT DES PRAIRIES ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST /

PRAIRIES AND NORTHWEST TERRITORIES REPRESENTATIVE

Dominique Clément, University of Alberta

REPRÉSENTANT DE L'ATLANTIQUE / ATLANTIC PROVINCES REPRESENTATIVE

Maurice Basque, Université de Moncton

DIRECTEUR GÉNÉRAL DE L'AEC / EXECUTIVE DIRECTOR OF THE ACS

Jack Jedwab

DIRECTEUR DES PROGRAMMES ET ADMINISTRATION /

DIRECTOR OF PROGRAMMING AND ADMINISTRATION

James Ondrick

DIRECTRICE DES PUBLICATIONS / DIRECTOR OF PUBLICATIONS

Sarah Kooi

DIRECTEUR DE RECHERCHE / DIRECTOR OF RESEARCH

Siddharth Bannerjee

CANADIAN ISSUES THÈMES CANADIENS

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTEUR EN CHEF

Jack Jedwab

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE À LA RÉDACTION

Sarah Kooi (Association for Canadian Studies)

EDITORIAL ASSISTANTS / ADJOINTS À LA RÉDACTION

Simon Jolivet & Marie-Kristine Landry

DESIGN / GRAPHISME

Bang Marketing: 514 849-2264 • 1 888 942-BANG

info@bang-marketing.com

ADVERTISING / PUBLICITÉ

sarah.kooi@acs-aec.ca

514 925-3099

ACS ADDRESS / ADRESSE AEC

1822, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (QC) H3H 1E4

514 925-3096 / general@acs-aec.ca



Canadian Studies Program

Programme des études canadiennes

Canadian Issues / Thèmes canadiens is a quarterly publication of the Association for Canadian Studies (ACS). It is distributed free of charge to individual and institutional members of the ACS. Canadian Issues is a bilingual publication. All material prepared by the ACS is published in both French and English. All other articles are published in the language in which they are written. Opinions expressed in articles are those of the authors and do not necessarily reflect the opinion of the ACS. The Association for Canadian Studies is a voluntary non-profit organization. It seeks to expand and disseminate knowledge about Canada through teaching, research and publications. The ACS is a scholarly society and a member of the Humanities and Social Science Federation of Canada.

Canadian Issues / Thèmes canadiens est une publication trimestrielle de l'Association d'études canadiennes (AEC). Elle est distribuée gratuitement aux membres de l'AEC. CIBC est une publication bilingue. Tous les textes émanant de l'AEC sont publiés en français et en anglais. Tous les autres textes sont publiés dans la langue d'origine. Les collaborateurs et collaboratrices de Thèmes canadiens sont entièrement responsables des idées et opinions exprimées dans leurs articles. L'Association d'études canadiennes est un organisme pancanadien à but non lucratif dont l'objet est de promouvoir l'enseignement, la recherche et les publications sur le Canada. L'AEC est une société savante et membre de la Fédération canadienne des sciences humaines et sociales.

Canadian Issues / Thèmes canadiens acknowledges the financial support of the Government of Canada through the Canadian Studies Program of the Department of Canadian Heritage for this project.

Canadian Issues / Thèmes canadiens bénéficie de l'appui financier du Gouvernement du Canada par le biais du Programme d'études canadiennes du ministère du Patrimoine canadien pour ce projet.

LETTERS/COURRIER

Comments on this edition of Canadian Issues?

We want to hear from you.

Write to Canadian Issues—Letters, ACS, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4. Or e-mail us at <sarah.kooi@acs-aec.ca>

Your letters may be edited for length and clarity.

Des commentaires sur ce numéro?

Écrivez-nous à Thèmes canadiens

Courrier, AEC, 1822A, rue Sherbrooke Ouest, Montréal (Québec) H3H 1E4.

Ou par courriel au <sarah.kooi@acs-aec.ca> Vos lettres peuvent être

modifiées pour des raisons éditoriales.

INTRODUCTION

Claude Couture a complété son doctorat en histoire en 1987 à l'Université de Montréal et est professeur titulaire en sciences sociales et études canadiennes au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta depuis 1999. Il a été de 2007 à 2011 directeur de l'Institut d'études canadiennes de l'Université de l'Alberta et a été en 2004-2005 boursier de la Fondation Fulbright Canada-États-Unis pour un séjour d'un an à la Jackson School de la University of Washington à Seattle où il occupa aussi la Chaire d'études québécoises en juillet 2006. Il a obtenu en 2006 le Rutherford Award de l'Université de l'Alberta et un prestigieux *Killam Professorship* en 2007-2008 de même que le 2008 *Cafa Distinguished Academic Award*. En 2009 il obtient la célèbre *University Cup* de l'Université de l'Alberta et le prix Eugène Trottier en 2010. Il est depuis mai 2005 rédacteur en chef de la *Revue Internationale d'études canadiennes*.

Enfin revenons sur la question de l'objectivité pour souligner d'abord que ce concept, hérité de l'époque triomphante du scientisme et du positivisme, ne convient guère pour caractériser la démarche de la science historique telle que nous la concevons aujourd'hui: la connaissance historique ne se détourne pas de la subjectivité; elle se construit à partir d'elle, elle s'en nourrit constamment.¹

Pour cette huitième conférence sur l'enseignement et la transmission de l'histoire canadienne, les organisateurs de l'AEC ont choisi le thème suivant: « Regard sur le patrimoine historique et géographique canadien: l'enseignement en milieu francophone ». Dans la documentation disponible et les invitations, on a pu lire que les objectifs de cette conférence seraient « d'examiner les défis relatifs à l'enseignement de la francophonie canadienne et de la transmission (en français et en anglais) de l'histoire des communautés francophones canadiennes ainsi que du patrimoine géographique et historique canadien ». La difficulté de ces défis est immense, à commencer par la définition même du problème comme en témoignent les différents titres qui ont été suggérés avant d'en arriver au titre ci-dessus pour cette conférence. Ainsi, au moins deux titres pour cette conférence ont été suggérés dont, à ma connaissance, le premier titre « Défis d'enseigner la francophonie canadienne ».

Ces deux titres mettent l'accent sur trois aspects qu'il n'est pas facile de cerner: le besoin de mémoire dans toutes les sociétés d'abord raconté, par écrit ou verbalement, et ensuite conservé dans le patrimoine; l'inévitable oubli que cherche à corriger, sans jamais y parvenir définitivement, l'enseignement de l'histoire² et, enfin, la francophonie canadienne qui par définition aujourd'hui dépasse la seule notion d'un Canada de langue française issu du vieil empire français d'Amérique.

Ce questionnement arrive à point nommé après une décennie au cours de laquelle le passé de la collectivité francophone du Canada a été constamment interpellé, en français ou en anglais, au niveau national et international, par des spécialistes de plusieurs disciplines et non seulement de

la seule discipline historique. L'historiographie des années 2000 a été riche et d'ailleurs plusieurs des auteurs de cette dernière décennie ont accepté de participer à ce colloque. Cela dit, quelques auteurs ont, selon moi, profondément marqué cette dernière décennie et ouvert des perspectives nouvelles qui devraient répondre à certains défis concernant l'enseignement de l'histoire de la francophonie canadienne.

Le premier de ces auteurs est Gérard Bouchard. Dans *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*, Bouchard propose un modèle d'analyse historique comparée qui ouvre des pistes de recherche essentielles en ces temps postcoloniaux. En montrant, aussi, autour des notions de continuité et de rupture, que le potentiel des sociétés du Nouveau Monde ne peut se développer que par une rupture avec les vieilles métropoles, Bouchard a beaucoup contribué à défaire cette notion d'un Québec francophone unidimensionnel, blanc, catholique et ethnique. Bouchard rappelle à juste titre l'attachement colonial du Canada de langue anglaise malgré sa profession de foi dans le multiculturalisme. Dans la même veine, Yvan Lamonde, notamment dans un petit essai intitulé *Allégeances et Dépendances*³, a aussi proposé une approche comparative ingénieuse pour faire ressortir les nombreuses influences subies par le Québec.

Sur la scène internationale, l'ouvrage de David Hackett Fischer *Champlain's Dream*⁴, a déjà, à mon avis, fait date, en montrant comment le rêve colonial de Champlain différait du rêve colonial des colons de ce qui devint les Treize Colonies. Dans le contexte de l'influence du paradigme postcolonial, cette étude sur Champlain, même si l'auteur n'entend aucunement s'inscrire dans ce courant, est

essentielle parce qu'elle montre les différences de perception coloniale importantes entre les Français, surtout avant 1789, et les premiers colons de ce qui deviendra plus tard l'Empire britannique et dans le cas de l'Amérique du Nord les États-Unis. Or, un livre malheureusement « oublié » aujourd'hui mais pourtant très intéressant de Lisa Lowe, intitulé *Critical Terrains*⁵, est une étude fondamentale dans la littérature postcoloniale où l'auteure montre comment les deux grands orientalismes occidentaux fonctionnaient à partir de paradigmes différents. L'étude sur Champlain confirme les analyses de Lowe et ce principe de différences essentielles entre le projet colonial français et le projet colonial britannique, dans le contexte canadien, devrait servir de points de repère important dans toute étude postcoloniale.

Mais pour comprendre l'articulation complexe et le rapport à la modernité tout aussi complexe des orientalismes de langue anglaise et l'orientalisme français, au Canada, il importe de ne pas oublier certains aspects du passé. Ainsi, dans un autre livre fascinant des années 2000, l'historien José Igartua montre avec beaucoup d'érudition comment l'Autre révolution tranquille s'est produite, c'est-à-dire celle du Canada d'origine britannique⁶. Ce faisant, Igartua nous rappelle, malgré l'omniprésence des institutions britanniques dans le Canada contemporain, à quel point nous avons oublié l'attachement encore récent, voire toujours présent, de nombreux Canadiens à une vision moins élogieuse de supériorité « raciale » de l'Empire britannique.

Nous pourrions continuer ainsi avec de nombreux exemples de l'historiographie de la dernière décennie. Le présent numéro de *Thèmes Canadiens* offre un échantillon de la diversité et de la complexité des thèmes de recherche autour de l'histoire et de son enseignement, notamment ces notions d'analyse comparée, de colonialismes différents et d'oubli par rapport à la matérialité de l'empire britannique qui nous hante encore mais dont les aspects les plus affreux sont systématiquement mis sous le boisseau. Cela dit, dans ce numéro, l'historien Marcel Martel s'interroge d'un point de vue épistémologique sur les définitions de la francophonie, de l'histoire et de la place d'un groupe linguistique. Il conclut en rappelant le projet d'étudier le rapport à la modernité des francophones. Diane Gérin-Lajoie s'interroge par ailleurs sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles de la francophonie ontarienne alors que Stéphane Lévesque

rappelle avec beaucoup d'à-propos certains débats des dernières décennies sur l'enseignement de l'histoire au Canada et montre l'importance de la didactique de l'histoire et de ses principales composantes. Chantal Déry et Sylvain Decelles rappellent pour leur part le rôle primordial de la géographie dans l'évolution des identités. Nathalie Piquemal et Yvan Labrèche nous rappellent le paradigme de minoritaires des francophones de l'Ouest alors que Nathalie Kermoal évoque au contraire, à partir de la controverse d'une murale représentant entre autres monseigneur Grandin, le passé colonial dominant des francophones de l'Ouest, du moins tel que perçu par plusieurs Albertains. Trois autres articles, de Lanoix, sur les débats sur l'histoire « nationale » au Québec, de Carlson-Berg sur les écoles minoritaires francophones en Saskatchewan et l'intégration des immigrants, enfin l'article de Marie-Claude Larouche sur le patrimoine culturel au niveau de l'enseignement primaire font ressortir la variété des situations et des groupes qui se réclament de l'histoire enseignée.

Enfin, dans le dernier groupe de textes, Couture rappelle simplement l'importance d'un récit historique « national » qui puisse relativiser le rôle joué par les francophones dans le contexte global et peu glorieux selon nos paramètres d'aujourd'hui de l'empire britannique. Pour leur part, les spécialistes de l'éducation et de la didactique, Catherine Duquette sur le multimédia, Jules Rocque sur la francophonie minoritaire, Luc Guay sur la didactique de l'histoire, enfin Laura Thompson sur l'application du paradigme postcolonial dans l'enseignement de l'histoire dans les écoles des communautés minoritaires francophones et acadiennes, questionnent certaines pratiques et proposent de nouvelles voies pour l'enseignement de l'histoire.

Pour sa part, Paul Zanazanian s'interroge sur la conscience historique des francophones du Québec et leurs relations avec les Anglophones de cette province. Finalement, Dominique Clément se préoccupe du manque de dialogue entre historiens francophones et anglophones du Canada et ceci malgré un rajeunissement des universitaires et une nouvelle génération de spécialistes en histoire canadienne. Selon Clément il y a un besoin criant de former des partenariats entre historiens francophones et anglophones afin de mieux refléter l'histoire du Québec à l'intérieur du récit national canadien.

RÉFÉRENCES

- ¹ Gérard Bouchard, *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*, Montréal, Boréal, 2000, p. 74. Cité dans Jean-Jacques Defert et Claude Couture, *Récits du XIX^e siècle. Structure et contenu du discours historiographique au Canada au XIX^e siècle: Garneau, Kingsford, Rameau de Saint Père, Smith*, Québec, PUL, 2009: 1
- ² Sur le récit, la mémoire et l'oubli, voir Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Paris, Seuil, 2000; *Temps et Récit*, tomes 1,2,3, Paris, Seuil, 1983,1984, 1985.
- ³ Yvan Lamonde, *Allégeances et Dépendances*, Montréal, Nota Bene, 2001. Voir aussi évidemment, du même auteur: *Histoire sociale des idées*, Montréal, Fidès, 2000 (premier tome).
- ⁴ David Hackett Fischer, *Champlain's Dream*, Toronto, Random House, 2008.
- ⁵ Lisa Lowe, *Critical Terrains. French and British Orientalisms*, Ithaca and London, Cornell University Press, 1991.
- ⁶ José Igartua, *The Other Quiet Revolution*, Vancouver-Toronto, UBC Press, 2006.
- ⁷ Cette section reprend un passage et une thèse déjà développée dans: Claude Couture, « Gérard Bouchard et la genèse des nationalismes », dans Frédéric Boily et Donald Ipperciel (dir.), *D'une nation à l'autre*, Québec, PUL, 2011 : 69-85.

LA PLACE DES FRANCOPHONES DANS L'HISTOIRE CANADIENNE : QUELLE PLACE ? QUELLE FRANCOPHONIE ? QUELLE HISTOIRE ?

Professeur d'histoire et titulaire de la chaire Avie Bennett Historica-Dominion Institute à l'université York, **Marcel Martel** a publié sur le nationalisme, la francophonie canadienne et le mouvement de la contre-culture des années 1960. Ses ouvrages incluent notamment avec Martin Pâquet, *Langue et politique au Canada et au Québec* (Montréal, Boréal, 2010), *Not This Time: Canadians, Public Policy and the Marijuana Question, 1961-1975* (Toronto, University of Toronto, 2006), avec Yves Frenette et John Willis, *Envoyer et recevoir. Lettres et correspondances dans les diasporas francophones* (Québec, Presses de l'Université Laval et CEFAN, 2006) et *Le deuil d'un pays imaginé. Rêves, luttas et déroutas du Canada français. Les relations entre le Québec et la francophonie canadienne, 1867-1975* (Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1997).

Tenter de répondre à la question de la place des francophones dans l'histoire canadienne pose d'importants problèmes épistémologiques, historiographiques et méthodologiques. Le terme francophone est une invention relativement récente. Il reflète les mutations identitaires de la collectivité de langue française qui a utilisé, depuis le dix-septième siècle, diverses expressions pour se définir et se projeter dans l'avenir. En même temps, l'Autre, qu'il soit Amérindien, de langue anglaise ou provenant d'ailleurs dans le monde, a également utilisé différents termes pour définir la collectivité de langue française.

Il en est de même pour les mots « place » et « histoire ». Comment évalue-t-on la place d'un groupe linguistique dans l'histoire canadienne et de quelle histoire parlons-nous ? Si le terme francophone est un indicateur des changements identitaires qui ponctuent l'expérience historique de la collectivité d'expression française, il ne faut pas oublier que l'histoire, comme discipline, est en constante transformation. Ces changements résultent de l'émergence de nouveaux objets d'étude et du renouvellement du questionnement historique.

QUELLE PLACE ?

Comment évaluer la place de la francophonie comme objet d'étude ? Par le nombre d'heures consacrées à la francophonie dans les programmes scolaires dans chacune des provinces ? Par le nombre de cours offerts dans les établissements postsecondaires ? Par le nombre de professeurs qui ont la francophonie comme objet d'étude ? Par le nombre d'ouvrages savants et généraux, publiés sur

les francophones ? Par le nombre de centres de recherches et de projets de recherches sur la francophonie qui obtiennent un appui des organismes subventionnaires ? Par le nombre d'étudiants qui poursuivent des études supérieures dans ce domaine ? Par le nombre de paragraphes consacrés à la francophonie dans les synthèses historiques ? Sur ce dernier aspect, les synthèses historiques de langue française, utilisées dans les salles de classe, sont peu nombreuses¹ et comptent quelques traductions de synthèses écrites en anglais². Contrairement à la situation des synthèses publiées en français, celles rédigées en anglais abondent, ce qui démontre un fort intérêt des maisons d'édition, mais aussi la motivation des universitaires pour ce genre de publications³.

QUELLE FRANCOPHONIE ?

Si la sélection de critères pour évaluer la place d'un groupe dans l'histoire canadienne pose des problèmes méthodologiques, qu'en est-il de la définition du terme francophonie ? Faut-il effectuer une démarcation entre ceux et celles qui habitent le Québec et ceux et celles qui appartiennent aux communautés de langue française en milieu minoritaire ?

Comme on le sait, l'identité de la collectivité de langue française s'est transformée au fil du temps. Les Canadiens du régime français sont devenus les Canadiens français, puis les Québécois, à compter des années 1960. Dans le cas des communautés francophones en milieu minoritaire, la plupart d'entre elles utilisent l'appellation de Canadien français au début du vingtième siècle. Il en est autrement par la suite. En effet, les identités territoriales se calquent sur les

frontières de chacune des provinces où ces communautés habitent. Ainsi, les Canadiens français de l'Ontario, ceux du Manitoba ou de la Saskatchewan deviennent des Franco-Ontariens, des Franco-Manitobains et des Fransaskois. Il y a cependant une exception notoire : les Acadiens des Maritimes. Ces derniers se dotent de symboles nationaux distincts dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle et ne s'approprient pas l'identité canadienne-française⁴.

Sans faire un inventaire exhaustif de l'état de la recherche afin de déterminer de quelle francophonie nous parlons, il est évident que le Québec remporte la mise. Il y a plusieurs ouvrages, thèses, centres de recherche, projets de recherche subventionnés, cours universitaires et professeurs qui font du Québec leur objet d'étude. C'est toutefois loin d'être le cas pour la francophonie en milieu minoritaire.

Cette situation s'explique en partie par la méconnaissance de la francophonie canadienne en milieu minoritaire. Ensuite, l'infrastructure pour soutenir la recherche sur les communautés francophones en milieu minoritaire n'est pas aussi importante qu'au Québec. Enfin, la francophonie en milieu minoritaire est souvent associée au Québec et même confondue avec le Québec. Cette situation résulte du rétrécissement de l'espace francophone dans l'imaginaire collectif mais aussi de la politisation du fait français.

Si avant les années 1960, les francophones, comme objet d'étude, suscitent un certain intérêt – certains disent une curiosité –, c'est souvent sous l'angle de l'étude d'une société que l'on décrit comme traditionnelle. Le rôle de la religion et de la famille et la persistance du fait français sont des indicateurs d'une société qui aurait maintenu ses traditions en dépit du fait que le monde nord-américain serait moderne et fortement urbanisé.

Au cours des années 1960, on assiste à une importante prise de parole citoyenne chez les individus de langue française. Influencés par les discours de la décolonisation et du mouvement d'émancipation des peuples dans les empires britannique et français en Asie et en Afrique, des francophones, de la mouvance nationaliste et indépendantiste, repositionnent le discours identitaire. Ils influencent également le récit collectif qui, jusqu'alors, exaltait la survivance française. Le discours de la survivance est abandonné. Celui de l'exploitation résultant de plus de deux cents ans de colonisation économique, mais surtout culturel explique l'état anémique de la société canadienne-française et sa subordination politique, économique, sociale et culturelle le remplace. Ce bouillonnement social et politique devient un objet de recherche et la question de la place des francophones au Canada, mais surtout celle du Québec dans l'ensemble canadien amène une mobilisation des chercheurs. Il faut dire que l'État fédéral a favorisé le développement des études sur les francophones, grâce aux travaux de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme⁵.

De ce bouillonnement émerge la question «What does Québec want?» Conséquemment, le fait français est confiné au Québec. La francophonie en milieu minoritaire est ignorée et souvent confondue avec le Québec.

DE QUELLE HISTOIRE ?

En 1998, l'historien Jack Granatstein publie un essai dans lequel il affirme que l'histoire canadienne est à l'agonie⁶. Quels sont les symptômes du mal qui affecte la discipline, selon l'historien qui s'improvise médecin ? Les cours d'histoire canadienne dans les écoles secondaires disparaissent et l'état des connaissances de l'histoire nationale est lamentable. Selon Granatstein, la liste des responsables de cette situation inclut les fonctionnaires des ministères provinciaux de l'Éducation, les enseignants, les politiciens et les universitaires. À propos de cette dernière catégorie de vilains, les historiens, surtout ceux œuvrant dans les universités, sont complices, car ils délaissent l'histoire nationale au profit de l'histoire sociale et culturelle. En choisissant des objets d'étude pointus qui n'intéressent pas le public, ils contribuent aussi à la marginalisation de l'histoire dans la société.

Cet essai a provoqué de fortes vagues – certains disent plutôt un raz-de-marée de critiques. Plusieurs historiens dénoncent les affirmations de Granatstein et remettent en question sa méthodologie⁷. Cet essai a toutefois eu peu d'échos chez les historiens de langue française. Certes, certains d'entre eux ont dénoncé l'évacuation de l'histoire politique dans la discipline historique. Leurs dénonciations ne sont toutefois pas polémiques. Au contraire, Bélanger propose des pistes pour réintroduire l'histoire politique dans le récit historique⁸.

Malgré les faiblesses de son ouvrage qui s'expliquent par le ton polémique, Granatstein reconnaît que la discipline historique s'est transformée, comme en atteste le déclin de l'histoire politique nationaliste. L'histoire sociale domine dorénavant la discipline ; les critiques affirment qu'elle est devenue hégémonique reléguant l'histoire des grands hommes politiques, de la diplomatie, de la politique et de la nation aux oubliettes.

Tandis que la discipline connaît des transformations importantes – les critiques parlent de la fragmentation du récit historique –, d'autres objets d'étude émergent et revendiquent leur place dans les synthèses historiques et la mémoire collective. Ceux et celles qui travaillent dans les domaines de l'histoire des peuples autochtones, des femmes, de l'immigration, de la sexualité, des homosexuels et maintenant de l'environnement justifient la pertinence de leurs champs d'études en rappelant que leurs objets de recherche ont été longtemps négligés⁹. Constatant la petite place occupée par leurs domaines d'étude dans les récits nationaux officiels et les synthèses historiques, ces scientifiques exigent dorénavant l'inclusion de

leurs champs de recherche. Avec de telles critiques et de tels avertissements, les auteurs des synthèses historiques sont sous haute surveillance. Leurs ouvrages doivent refléter le dynamisme de ces nouveaux champs tout en offrant une ligne directrice qui donne un sens à l'expérience historique canadienne.

Cette fragmentation du discours narratif signifie que la place de la francophonie dans le récit historique canadien est en concurrence avec ces champs qui ont émergé depuis les années 1970. Ces domaines d'étude se disputent une place et leurs porte-parole sont aux aguets. Si les historiens déplorent la difficulté d'écrire une histoire nationale dans les années 1960¹⁰, ces difficultés n'ont toujours pas disparues aujourd'hui. Au contraire, la francophonie comme objet d'étude se bat pour obtenir une place équitable dans les récits historiques. Certains évaluent la place accordée à la francophonie en comptant le nombre de paragraphes, de références bibliographiques et d'illustrations qui lui est consacrée dans les synthèses historiques. Si certains disputent cette manière de faire pour évaluer la place de la francophonie, elle n'est pas exclusive à la francophonie comme objet d'étude. De nombreux auteurs de synthèses historiques affirment qu'ils reçoivent des commentaires négatifs lors du processus d'évaluation de leurs manuscrits ou au moment de la publication. On leur reproche de ne pas avoir accordé une place appropriée à l'histoire environnementale, celle des Amérindiens, celle des homosexuels, celle des communautés ethnoculturelles ou encore celle des régions canadiennes.

Devant la fragmentation des récits nationaux et des pressions provenant du milieu, il faut s'interroger sur les manières d'inscrire l'expérience historique des francophones dans le récit mémoriel canadien. Est-ce que le transnationalisme offre une possibilité? Est-ce plutôt le récit de «faire société», pour reprendre les propos de Joseph Yvon Thériault¹¹? Ce dernier propose d'étudier le rapport à la modernité que les francophones ont développée en Amérique du Nord. La volonté de faire société, au cœur de l'expérience de la francophonie canadienne, témoigne du désir de construire des rapports sociaux différents de ceux élaborés par les autres communautés ethniques.

NOTES

- ¹ Les synthèses historiques canadiennes, publiées au cours des quinze dernières années, incluent celles de Jean-François Cardin et Claude Couture avec la collaboration de Gratien Allaire, *Histoire du Canada. Espace et différences*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1996; de Jacques-Paul Couturier en collaboration avec Wendy Johnston et Réjean Ouellette, *Un passé composé. Le Canada de 1850 à nos jours*, Moncton, Éditions d'Acadie, 2000 (2^e édition). La première édition fut publiée en 1996.
- ² H.V. Nelles, *Une brève histoire du Canada*, Montréal, Fides, 2005; Sous la direction de Craig Brown, *Histoire générale du Canada*, Montréal, Boréal, 1988.
- ³ Robert Craig Brown (ed.), *The Illustrated History of Canada*, Toronto, Key Porter Books, 2007 (la première édition est publiée en 1987); J. M. Bumsted, *A History of the Canadian Peoples*, Don Mills, Ontario, Oxford, 2011 (4^e édition); Margaret Conrad et Alvin Finkel, *Canada. A National History*, Toronto, Pearson Longman, 2007 (2^e édition); R. Douglas Francis, Richard Jones et Donald B. Smith, *Journeys. A History of Canada*, Toronto, Nelson Education Ltd., 2009 (2^e édition); Desmond Morton, *A Short History of Canada*, Toronto, McClelland & Stewart, 2006 (6^e édition); H. V. Nelles, *A Little History of Canada*, Don Mills, Ontario, Oxford University Press, 2004.
- ⁴ Voir nos travaux «Le débat autour de l'existence et de la disparition du Canada français: état des lieux» dans Jocelyn Létourneau et Simon Langlois, *Aspects de la nouvelle francophonie canadienne*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2004, p. 129-145; *Le deuil d'un pays imaginé. Rêves, luttes et dérouté du Canada français. Les relations entre le Québec et la francophonie canadienne, 1867-1975*. Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1997.
- ⁵ Marcel Martel et Martin Pâquet, *Langue et politique au Canada et au Québec*. Montréal, Boréal, 2010.
- ⁶ J. L. Granatstein, *Who Killed Canadian History?* Toronto, Harper Collins Publishers, 1998.
- ⁷ Voir notamment Timothy J. Stanley, «Why I Killed Canadian History? Towards an Anti-Racist History in Canada», *Histoire sociale-Social History*, vol. 33, n° 65 (mai 2000): 79-103; Leon Fink, «Losing the Hearts and Minds or How Clio Disappeared from Canadian Public Schools», *Labour/Le Travail*, vol. 43 (Spring 1999): 211-215; Brian D. Palmer, «Of Silences and Trenches: A Dissident View of Granatstein's Meaning», *Canadian Historical Review*, vol. 80, n° 4 (December 1999): 676-685; A. B. McKillop, «Who Killed Canadian History? A View from the Trenches», *Canadian Historical Review*, vol. 80, n° 2 (June 1999): 269-300; Graham Carr, «Harsh Sentences: Appealing the Strange Verdict of 'Who Killed Canadian History'», *American Review of Canadian Studies*, vol. 28, n° 1 (Spring 1998): 167-176.
- ⁸ Jacques Rouillard, «La réforme de l'enseignement de l'histoire et la marginalisation de l'histoire politique dans les universités francophones montréalaises», *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 3 (avril 2007): 173-179; Réal Bélanger, «Pour un retour à l'histoire politique», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 51, n° 2 (1997): 223-241.
- ⁹ «Exploring Fragmentation and Synthesis in Current Canadian Historiography», So What Is the Story – Canadian History Round Table, <http://activehistory.ca/papers/roundtable/>, site consulté le 29 juillet 2011.
- ¹⁰ Ken Osborne, «Who Killed Canadian History?», *Canadian Historical Review*, vol. 80, n° 1 (March 1999): 114-119.
- ¹¹ Joseph Yvon Thériault, *Faire société. Société civile et espaces francophones*, Sudbury, Ontario, Prise de parole, 2006.

HISTOIRE ET MÉMOIRE COLLECTIVE DANS LES ÉCOLES DES MINORITÉS FRANCOPHONES

Diane Gérin-Lajoie est sociologue critique de l'éducation et professeure titulaire à OISE (The Ontario Institute for Studies in Education), à l'Université de Toronto, au département de Curriculum, d'enseignement et d'apprentissage et elle est membre du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) à la même institution. Elle est également membre régulier de l'Observatoire Jeunes et société, de même que membre associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Sa recherche porte sur les minorités linguistiques dans les domaines particuliers du rapport à l'identité chez les jeunes des écoles de la minorité et du travail enseignant en contexte minoritaire. Ayant fait de la recherche sur la francophonie canadienne en milieu scolaire pendant plusieurs années, elle s'intéresse présentement aux mêmes questions mais dans le cadre de la minorité anglophone au Québec. Enfin, elle enseigne au niveau des études supérieures, dans les domaines de l'éducation des minorités et de la recherche qualitative.

RÉSUMÉ

L'objectif de ce court article est de discuter de l'importance de l'enseignement de l'histoire en contexte francophone minoritaire au Canada. Disons en premier lieu que c'est à travers leur histoire que les minorités linguistiques arrivent à développer une mémoire collective. En effet, une bonne connaissance de leur passé ne peut que contribuer à une meilleure compréhension des enjeux auxquels font face, de nos jours, les diverses communautés francophones au Canada. Mais l'histoire n'est pas que chose du passé. Au contraire, elle se tisse au jour le jour et elle se voit grandement influencer par les divers changements sociaux qui ont cours. L'histoire pourrait facilement devenir le médium par lequel amener les élèves à se sensibiliser à la réalité des minorités linguistiques et à l'importance à accorder à la langue et à la culture minoritaires dans ces milieux. Mais, à l'heure actuelle, donne-t-on assez de place à l'histoire dans les écoles de la minorité? Je me pencherai brièvement sur le cas des écoles de langue française en Ontario.

INTRODUCTION

L'objectif de ce court article est de discuter de l'importance de l'enseignement de l'histoire en contexte francophone minoritaire au Canada. Disons en premier lieu que c'est à travers leur histoire que les minorités linguistiques arrivent à développer une mémoire collective. En effet, une bonne connaissance de leur passé ne peut que contribuer à une meilleure compréhension des enjeux auxquels font face, de nos jours, les diverses communautés francophones au Canada. Mais l'histoire n'est pas que chose du passé. Au contraire, elle se tisse au jour le jour et elle se voit grandement influencer par les divers changements sociaux qui ont cours. C'est de cette histoire dont il sera ici question.

L'école représente sans aucun doute un lieu privilégié pour parler de la façon dont le passé a tissé le présent et vient influencer l'avenir des minorités francophones au Canada. On sait depuis longtemps que le mandat l'école de langue française en milieu minoritaire va bien au-delà de la transmission des savoirs et de la socialisation aux valeurs de la société (Gérin-Lajoie, 2011). Que ce soit au niveau

national par le biais de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) ou au niveau de la sphère provinciale par le biais des divers Ministères de l'éducation, il semble que l'on s'entend pour dire que le mandat des écoles de langue française est aussi de contribuer au maintien de la langue et de la culture minoritaires. À mon avis, l'histoire pourrait facilement devenir le médium par lequel on pourrait amener les élèves à se sensibiliser à la réalité des minorités linguistiques et à l'importance à accorder à la langue et à la culture minoritaires dans ces milieux. Mais, à l'heure actuelle, donne-t-on assez de place à l'histoire dans les écoles de la minorité? Je me pencherai brièvement sur le cas des écoles de langue française en Ontario.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE DE LA MINORITÉ

La première question que l'on doit se poser est la suivante: pourquoi faut-il enseigner l'histoire aux élèves qui fréquentent les écoles de la minorité francophone? La réponse à cette question se divise en trois parties. En premier

lieu, je dirai que c'est pour donner l'occasion aux élèves de mieux comprendre comment les événements, les façons de vivre du passé viennent influencer les rapports sociaux d'aujourd'hui chez les minorités francophones; ici, je fais référence en particulier aux incidents qui ont marqué l'histoire de la minorité linguistique et aux luttes menées dans les diverses communautés francophones pour la reconnaissance de leurs droits. Deuxièmement, il faut enseigner l'histoire pour permettre aux élèves de mieux comprendre la réalité sociale des minorités francophones d'aujourd'hui – réalité qui représente maintenant une francophonie diverse sur le plan de la langue, de la race, de l'ethnie et de la culture et dont il faut tenir compte si l'on veut véritablement comprendre les enjeux de cette nouvelle francophonie. Enfin, troisièmement, l'enseignement de l'histoire a également pour but de développer une mémoire collective et surtout une conscience critique face à la réalité des minorités francophones au Canada, et plus spécifiquement à celle de la province ou du territoire de résidence. Le développement d'une conscience critique chez les élèves va dépendre cependant de la façon dont cette histoire sera présentée dans les programmes et de la façon qu'elle sera enseignée par le personnel des écoles. Il est essentiel en effet que le personnel enseignant réalise d'abord pour lui-même le rôle important que joue l'histoire dans la construction des pratiques sociales et des traditions culturelles (Giroux, 1988).

L'histoire est au cœur même du développement de l'identité collective des minorités linguistiques et d'un sens d'appartenance de groupe et l'école devrait en tenir compte, aussi bien dans ses cours d'histoire que dans les autres sujets enseignés à l'école. Il faut cependant s'interroger sur la nature de cette histoire. Parle-t-on uniquement d'une histoire surtout ancrée dans le passé, qui reconnaît les événements qui ont façonné les rapports sociaux d'une période donnée et qui ont contribué au développement d'une mémoire collective fondée sur ces événements? Ou parle-t-on d'une histoire davantage contemporaine, qui tient compte de l'évolution des minorités francophones avec un regard sur le passé, mais qui reconnaît d'emblée les changements marqués au sein de ces minorités? Le choix de la deuxième option m'apparaît la plus appropriée, comme en témoignent mes commentaires précédents. Il faut cependant reconnaître qu'avec ce choix, la question demeure tout de même perplexes. En effet, comment arriver à marier ces deux façons de pensée afin de développer un programme d'histoire qui représente réalistement la nouvelle francophonie? Comme l'a mentionné Ian Hundey (2007),

«Enseigner l'histoire représente un dilemme. Que retenir de l'examen du passé, qu'on pourrait qualifier «d'histoire traditionnelle» et quoi incorporer de la réalité contemporaine qu'on pourrait qualifier «d'histoire postmoderne»? (p. 121, traduction libre)

Malgré cette complexité, il s'avère nécessaire de prendre ce virage qu'on pourrait qualifier de «postmoderne», afin de tenir compte de la réalité d'aujourd'hui et par le fait même, de l'histoire de ces autres francophones qui viennent contribuer au développement d'une nouvelle francophonie canadienne. En effet, non seulement faut-il reconnaître la présence de ces «nouveaux» francophones, mais il faut aussi reconnaître leur apport à la collectivité de leur milieu. Cela ne veut pas dire, cependant, que le passé n'a plus d'importance. Au contraire, il demeure impératif de bien connaître le passé des francophones qui ont vécu depuis bien des décennies dans sa province ou dans son territoire. On ne peut pas développer une mémoire collective ni une conscience critique si on ignore les pratiques sociales qui ont façonné, au fil des ans, une minorité linguistique et qui en ont fait ce qu'elle est aujourd'hui. Il faut donc élaborer des programmes d'histoire qui tiennent compte à la fois des aspects d'un passé collectif qui sont essentiels à la compréhension du présent et de tenir compte également de la réalité sociale d'aujourd'hui, car l'histoire se doit de refléter une société en évolution. Il faut donc éviter de fossiliser l'histoire.

Les programmes d'histoire doivent posséder les qualités nécessaires pour que les enseignantes et les enseignants puissent s'en servir de façon adéquate, même si certains et certaines d'entre eux ne possèdent qu'une connaissance limitée, parfois peut-être inexistante dans certains cas, du contexte historique de la réalité dans laquelle ils et elles travaillent et vivent. Car en effet, le personnel enseignant des écoles de la minorité possède lui-même des origines diverses. Il peut s'agir 1) d'individus originaires de la province canadienne où ils travaillent – donc, des membres de la minorité linguistique de cette province; 2) d'individus originaires d'autres provinces canadiennes à minorité francophone; 3) d'individus originaires du Québec – donc, des membres de la majorité francophone au Canada; 4) d'individus de citoyenneté canadienne ou non, d'origines raciales et ethniques diverses.

Deux constats sont donc de mise: 1) le personnel enseignant possède souvent une connaissance assez limitée de la réalité des minorités francophones ainsi que du rôle de l'école dans le maintien et le développement de la langue et de la culture minoritaires et 2) le personnel enseignant possède aussi parfois une connaissance limitée de l'histoire traditionnelle et contemporaine des minorités francophones. Cette deuxième constatation m'amène à conclure que l'enseignement de l'histoire peut donc s'avérer un défi de taille pour certains et certaines d'entre eux. Dans ces conditions, peut-être faudrait-il s'assurer que les divers Ministères de l'éducation au pays veillent à ce que le personnel enseignant qui travaille dans les écoles minoritaires de langue française possède les connaissances appropriées pour enseigner une histoire susceptible

d'amener les élèves à prendre conscience de la réalité des minorités francophones au Canada et à développer leur sens d'appartenance à la communauté.

Dans la section qui suit, j'aimerais discuter brièvement des cours d'histoire dans les écoles de langue française en Ontario. Nous verrons que, dans la plupart des cas présentés, c'est d'abord une vision du passé qui y est présentée, contribuant ainsi à maintenir une version plutôt fossilisée de l'histoire, où une histoire davantage « postmoderne » (mais tenant quand même compte du passé) est pratiquement inexistante (Hundey, 2007). Il est à remarquer, cependant, que le but n'est pas ici de faire une analyse détaillée de ces programmes, mais bien d'en faire un survol afin de donner une idée générale de l'offre de cours d'histoire dans les écoles de langue française de l'Ontario.

LES PROGRAMMES D'HISTOIRE DANS LES ÉCOLES DE LA MINORITÉ EN ONTARIO

Commençons d'abord par préciser que l'histoire n'est enseignée qu'en 7^e année, 8^e année, 10^e année (cours obligatoire), 11^e année (cours optionnels) et 12^e année (cours optionnels). Cependant, à l'école élémentaire, on parle de « patrimoine » dans les cours de sciences sociales, et l'on peut trouver certaines références à la francophonie. Mais comme l'objet du présent article consiste à se pencher sur les cours d'histoire, je n'aborderai pas le programme de sciences sociales enseigné dans les écoles élémentaires de langue française en Ontario.

Donc, l'enseignement de l'histoire débute ainsi en 7^e et 8^e année, à partir d'un programme qui a été révisé en 2004. Les sujets traités en 7^e année sont les suivants : l'époque de la Conquête, l'ouverture du Haut-Canada, les conflits extérieurs et un conflit intérieur, celui des rébellions de 1837-1838. En 8^e année, les élèves étudient l'établissement de la Confédération, le contexte politique entre 1867 et 1914, l'ouverture de l'Ouest canadien et un dernier sujet intitulé « Le Canada : une société en évolution ». Les thèmes présentés dans ce cours ne portent pas, pour la grande majorité d'entre eux, sur les minorités francophones du Canada ou d'ailleurs, et apparemment encore moins sur les changements démographiques et linguistiques encourus dans les dernières décennies, changements dus en grande partie d'abord par l'industrialisation et par la suite, par une immigration francophone dans les provinces et territoires canadiens.

Au niveau secondaire, nous retrouvons quelques cours d'histoire, dont un obligatoire en 10^e année pour le cours théorique et le cours appliqué. Ce cours porte sur l'histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale. La description du programme pour le cours théorique de 10^e année du Ministère de l'éducation (2005) se lit comme suit :

« Ce cours retrace l'évolution politique, économique, sociale et culturelle du Canada depuis la Première Guerre mondiale jusqu'à nos jours et souligne son rôle sur la scène internationale. Il amène l'élève à prendre conscience des influences internes et externes qui ont façonné l'identité du Canada et de l'Ontario français. » (p.50)

Dans le cas de ce cours, une attention particulière est portée à la francophonie de l'Ontario. On y parle aussi d'identité, notion qui a vu son importance grandir au fil des ans, en particulier dans le discours officiel en milieu scolaire.

Bien qu'il existe 10 cours en 11^e et 12^e années, un seul d'entre eux porte sur la minorité francophone de l'Ontario. Il est à noter que ce cours n'est cependant pas obligatoire, pas plus que les neuf autres d'ailleurs. Voilà comment le ministère de l'éducation de l'Ontario (2005) décrit le cours optionnel de 12^e année sur la minorité francophone de l'Ontario :

« Dans ce cours, l'élève étudie les origines, l'évolution et le maintien culturel de l'Ontario français, du XVII^e siècle jusqu'à nos jours, et en retrace l'histoire par rapport à celle du Canada, de l'Amérique du Nord et du monde. Ce cours vise à éveiller l'élève à son identité culturelle et à l'inciter à jouer un rôle social, économique, culturel et politique au sein de son groupe, de sa province et de son pays. L'élève utilise diverses ressources pour développer son sens historique et pour explorer le patrimoine franco-ontarien. » (p. 269)

Ce cours possède donc le contenu nécessaire pour amener les élèves à mieux comprendre la réalité du passé, mais aussi, il faut espérer, la réalité contemporaine et être ainsi en mesure d'en réaliser les enjeux. Il faut ajouter cependant que l'histoire ne constitue qu'un sujet parmi d'autres en 12^e année. En effet, les élèves peuvent choisir leurs cours optionnels dans les domaines du droit, de l'économie, de la géographie et de la politique, en plus de l'histoire. Ces multiples choix ne favorisent donc pas nécessairement les inscriptions aux cours d'histoire. De plus, le cours sur la francophonie ontarienne se trouve en compétition avec les neuf autres cours d'histoire aussi au programme.

POUR CONCLURE

L'enseignement de l'histoire devrait être une priorité dans les écoles de la minorité. En Ontario, les élèves ne devraient pas avoir à attendre la 7^e année avant de développer une expertise dans ce domaine. Il serait en effet important de commencer en très bas âge à sensibiliser les élèves à la question des minorités

francophones à travers l'histoire. Au palier secondaire, plus de cours d'histoire devraient être obligatoires et parmi ceux-ci, certains portant spécifiquement sur les minorités linguistiques au Canada – non seulement les francophones, mais aussi les anglophones au Québec. Les francophones de l'Ontario ne pourraient que bénéficier de ces ajouts.

J'aimerais revenir sur l'importance pour les Ministères de l'éducation de travailler conjointement avec le personnel enseignant sur cette question. Les enseignantes et les enseignants ne sont pas tous des spécialistes en histoire et ceux qui le sont n'ont peut-être pas été formés dans le domaine des minorités linguistiques. De plus, l'histoire peut aussi s'enseigner à travers d'autres sujets. Tout au long de cet article, l'accent a été mis sur l'enseignement de l'histoire en tant que matière scolaire, mais cela ne veut pas dire qu'il soit impossible d'en dépasser les cadres. De parler de faits historiques lointains ou contemporains qui ont marqué la francophonie canadienne à travers les autres sujets scolaires quand cela s'avère possible est une autre façon de sensibiliser les élèves à la question des minorités linguistiques et aux enjeux qui s'y rattachent. Cela signifie donc que le personnel enseignant, de façon générale, devrait aussi acquérir ou parfaire ses connaissances dans le domaine de l'histoire qui porte des minorités francophones, en mettant bien sûr l'accent sur l'histoire des francophones de leur région.

L'enseignement de l'histoire peut sans aucun doute contribuer au développement des minorités francophones et ce, de diverses façons. En effet, il peut contribuer à une plus forte conscientisation des élèves à la réalité des minorités francophones, ce qui pourrait mener au développement d'une identité francophone et d'un sens d'appartenance à la francophonie chez un plus grand nombre d'élèves. Enfin, l'enseignement de l'histoire pourrait aller jusqu'à développer chez certains élèves une conscience politique des enjeux auxquels font face les communautés francophones qui vivent en milieu minoritaire au Canada et faire de certains élèves les leaders de demain.

RÉFÉRENCES

Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves, ds

J. Roque (dir.) *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Winnipeg : Les Presses universitaires de St-Boniface : 307-323.

Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Hundey, I. (2007). *9 Habits for Success in Teaching History*. Toronto (ON): Edmond Montgomery Publications Ltd.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2005). *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année: Études canadiennes et mondiales*. Toronto : Imprimeur de la Reine.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004). *Le curriculum de l'Ontario : Histoire et géographie 7^e et 8^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine.

LA PENSÉE HISTORIQUE : POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE CRITIQUE EN HISTOIRE

Stéphane Lévesque est professeur agrégé de didactique de l'histoire à l'Université d'Ottawa. Il est le directeur du Laboratoire d'histoire virtuelle (historienvirtuel.ca) et membre exécutif du réseau The History Education Network/Histoire et éducation en réseau (THEN/HiER). Il contribue également au Projet de la pensée historique/The Historical Thinking Project.

RÉSUMÉ

Cet article discute de l'éducation historique au Canada et de l'importance de la pensée historique chez les élèves. À l'instar des récents travaux dans le domaine de la didactique, il met en lumière trois composantes de la discipline (attitude, méthode, langage) qui favorisent le développement de compétences en littératie critique.

HISTOIRE OU MÉMOIRE ?

Qu'est-ce que les élèves devraient apprendre dans les cours d'histoire? Voilà une question d'actualité. Au cours des dernières années, les programmes scolaires au Canada ont fait l'objet de critiques et de changements. Plusieurs se souviendront de la polémique entourant la publication de l'ouvrage de Jack Granatstein *Who killed Canadian History?*¹ Alors qu'il n'y a pas si longtemps on déclarait que la connaissance des faits était la pierre angulaire de l'apprentissage historique, voilà maintenant que l'on assigne une vision plus critique et citoyenne à la formation historique des jeunes. Dans leur analyse des programmes scolaires francophones au pays, Charland et Moisan en viennent à la conclusion « [qu'] aucune province et aucun territoire ne proposent d'enseigner l'histoire seulement pour faire connaître les sociétés passées. Partout, l'objectif principal des programmes d'Études sociales, d'histoire ou des autres sciences humaines est de faire des élèves des citoyens compétents et responsables. »² « Compétent », « responsable » et « critique », voilà autant de termes qui définissent les nouvelles orientations des programmes scolaires. Mais au-delà de ces grandes idées, il y a peu de discussion et aucun consensus sur ce que doivent apprendre les élèves d'histoire. Souvent méconnue et mal adaptée en salle de classe, faute de fondements théoriques et de principes didactiques clairs, l'histoire est source de débats, de tensions.

Pour plusieurs, histoire rime avec mémoire. Dans son sens général et populaire, l'histoire évoque à la fois le passé et la mise en récit des événements historiques. C'est ce que Pierre Nora appelle « l'histoire-mémoire », la transmission

et la mise en valeur du patrimoine.³ Pour Laville, « la notion de patrimoine s'étend à tout ce qui dans le passé a laissé des traces dans le présent, et toute trace d'origine devient sujette à préservation, puisque le présent en découle. »⁴ Partout sur la planète, nous sommes témoins de l'avènement de la mémoire dans les pratiques sociales, économiques, politiques et même touristiques. De la commémoration des guerres aux fêtes du 400^e anniversaire de Québec en passant par le Moulin à images de Robert Lepage au Pays de la Sagouine en Acadie, la mémoire collective se vend bien.

Mais l'histoire, c'est aussi et surtout un mode de lecture et de compréhension du passé. Sans prétendre à la vérité absolue, l'histoire se veut un domaine de connaissances et d'élaboration du savoir. En effet, les disciplines, comme le rappellent Gardner et Boix-Mansilla, sont conçues à titre « d'approches scientifiques élaborées au cours des siècles pour répondre à des questions et des enjeux d'ordre naturel et social. »⁵ Pour participer à ces disciplines et comprendre comment le savoir est organisé par celles-ci, il faut s'enquérir des méthodes de recherche, des modèles théoriques ainsi que des concepts, des symboles et des modes de représentations propres aux disciplines. Plusieurs études récentes soulignent d'ailleurs l'importance de la connaissance disciplinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants.⁶ Comme le rapporte VanSledright, ceux qui se voient comme des « conduits » de transmission de la mémoire collective adoptent généralement un enseignement axé sur la socialisation et la mémorialisation du récit national.⁷ À l'inverse, les enseignants qui comprennent et maîtrisent la discipline historique sont plus réceptifs au mode de pensée et d'étude propre à l'histoire. C'est également l'observation que fait

Martineau dans son *Traité de didactique*: «les enseignants considérés comme des 'experts' possèdent une profonde compréhension de la nature de l'histoire et de la pensée historique, qu'ils peuvent exploiter aussi bien dans les discussions relatives au 'contenu' avec les élèves que dans l'enseignement du raisonnement historique.»⁸ Quelle est donc cette pensée historique, cette façon toute particulière de lire et d'interpréter le passé?

LA PENSÉE HISTORIQUE ET SES COMPOSANTES

Étudier l'histoire, c'est penser la réalité humaine de manière historique. Au risque de simplifier, disons pour des fins didactiques que ce mode particulier d'appréhender le passé s'appuie sur au moins trois composantes de la discipline: l'attitude, la méthode et le langage.⁹

L'ATTITUDE

Comme dans tous les domaines du savoir, l'histoire repose sur une curiosité et un esprit d'ouverture à l'égard des événements alors que la mémoire vise à guider la transmission du savoir et légitimer la culture commune comme héritage à partager. L'histoire amène à s'interroger non pas sur ce que l'on doit commémorer (par exemple, la déportation ou le Règlement XVII), mais sur ce que le passé *signifie* et offre comme réponse à nos questions contemporaines. Pour Létourneau, l'attitude historique se résume aux types de questions que l'on pose à titre d'acteur historique. Les questions de type «de quoi dois-je me souvenir?» attachent l'individu à une mémoire prédestinée dont il doit nécessairement rester tributaire pour exister socialement et individuellement. À l'inverse, les questions du genre «qui suis-je en vertu de mon passé?» amènent l'acteur à participer activement à la vie collective et à son avenir, à inscrire son propre parcours historique dans la mouvance sociale dont il est partie prenante.¹⁰ Bien que l'histoire s'écrive en fonction du présent et de nos questionnements, l'attitude historique demande néanmoins une grande humilité face aux témoins de l'histoire et une double exigence de rigueur et de reconnaissance de la singularité des événements étudiés. Il faut éviter à tout prix le «présentisme», c'est-à-dire la propension à imposer de manière anachronique nos valeurs, nos croyances et nos préjugés sur le passé (comme le dit si bien l'expression «autres temps, autres mœurs»).

LA MÉTHODE HISTORIQUE

Quivy et Van Campenhoudt indiquent que les méthodes «sont des mises en forme particulières d'une démarche adaptée à la recherche».¹¹ Le choix d'une méthode dépend donc, en partie, de la discipline et de la démarche choisie. Ainsi, bien que les sujets d'étude puissent être communs, toutes les disciplines ont des méthodes particulières de raisonner un problème. Face à des événements comme l'explosion d'Halifax en 1917, par exemple, les ingénieurs,

les avocats et les historiens posent des questions et mettent en œuvre des démarches distinctives. Celle propre à l'histoire s'appuie sur une démarche d'enquête qui vise à problématiser un objet d'étude circonscrit dans le temps et l'espace selon une série d'étapes: poser le problème, faire la recherche documentaire, analyser les sources, interpréter les données et présenter (synthétiser) les résultats. Si ces étapes sont clairement déterminées et connues des historiens, ces derniers procèdent rarement de manière linéaire. Comme le rapporte à juste titre E.H. Carr, l'histoire est un processus continu d'interactions entre l'objet d'étude et les sources, un dialogue perpétuel entre le présent et le passé.¹² Il est donc faux de prétendre que la démarche historique souscrit à un cheminement analogue à une expérience en laboratoire. Martineau résume assez bien le travail de recherche de l'historien: «sa démarche sollicite les ressorts du raisonnement analytique tout en reposant sur un ensemble d'opérations intellectuelles propres à la perspective temporelle qu'adopte l'historien pour chercher à expliquer non seulement ce qui s'est passé, mais aussi quand, pourquoi, comment, dans quelles circonstances, avec quelles conséquences et quel sens on doit attribuer aux événements analysés».¹³

Dans le but d'opérationnaliser la démarche intellectuelle de l'historien à des fins de transposition didactique, des chercheurs canadiens ont établi une liste sommaire d'opérations et de concepts qui les sous-tendent, permettant le développement du mode de pensée historique chez les élèves.¹⁴

Établir une pertinence historique

Le passé et l'histoire ne sont pas synonymes. Puisqu'il est ni possible ni souhaitable de tout mémoriser ou tout étudier, il est nécessaire de faire des choix d'événements et de témoins. Mais lesquels choisir? La «pertinence historique» est un concept qui permet de décider ce qui est pertinent dans l'histoire à partir de critères précis tels que les conséquences, l'importance pour l'histoire, l'impact sur les populations et la durée des événements. Établir la pertinence est complexe et tributaire des objectifs (buts recherchés) et des perspectives (points de vue adoptés).

Recourir aux faits (preuves) découlant des sources

La méthode historique est basée sur la recherche et l'analyse des sources primaires. Les documents de première main comme les lettres, les journaux, les photos et les artefacts permettent de dévoiler les secrets du passé, d'établir comment les témoins ont vécu. Toutefois, lire une source pour trouver des preuves est complexe. Il faut établir la véracité et la fiabilité de la source, son auteur, son contexte et son message (qui est souvent codé par la langue et la culture de l'époque). Les sources doivent être contrevérifiées et étudiées avec un sens de l'empathie (mise en perspective historique).

Dégager la continuité et le changement

L'histoire est plus qu'une série d'événements isolés. Dans tous les aspects de l'histoire, il y a des processus de continuité et de changement. Certains aspects de la vie changent plus rapidement (par exemple, les moyens de communications) que d'autres (par exemple, le parlementarisme). Dégager la continuité et le changement permet de comprendre les conséquences des événements, leur ampleur ainsi que leur durée. La chronologie, la synchronie, la diachronie et la périodisation aident à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.

Analyser les causes et les conséquences

La mise en relation des événements historiques amène à poser les questions : comment et pourquoi ? Pour y répondre, il faut établir les causes des changements ainsi que les répercussions qu'elles ont eues sur le cours de l'histoire. Cette opération est délicate, car les antécédents ne sont pas forcément les causes d'un changement. De même en est-il du facteur humain. Les acteurs historiques, seuls ou en groupe, jouent un rôle important dans la promotion ou la résistance au changement, mais pas toujours. Des facteurs naturels ou hors de contrôle peuvent en être la cause. Les causes sont souvent multiples et multidimensionnelles et doivent donc être étudiées et ordonnées. Les actions ont également des conséquences aussi diverses qu'inattendues. Il faut donc évaluer les résultats directs et indirects des changements historiques.

S'enquérir d'une perspective historique

Pour comprendre comment les acteurs du passé vivaient et pensaient, il faut se mettre dans leur peau. L'empathie historique vise à s'enquérir d'une perspective de l'époque, à adopter les points de vue, les valeurs, les attitudes et les comportements propres aux acteurs du passé. Mais se plier à cet exercice d'imagination n'est pas sans fondements, elle requiert des faits provenant de sources historiques sans quoi l'empathie devient une forme d'identification personnelle (sympathie). L'adoption d'un point de vue historique exige une compréhension des différences entre nous dans le présent et les témoins du passé.

Comprendre la dimension morale

L'historien étudie le passé à partir du présent. L'adoption d'un point de vue nous oblige à comprendre les différences entre notre univers éthique et celui des témoins de la réalité du passé. Il est hasardeux d'imposer nos valeurs contemporaines aux acteurs de l'époque, car cela mène au présentisme. En même temps, l'historien ne peut rester neutre devant les abus de l'histoire (esclavagisme, nazisme, impérialisme, etc.). Pour que l'histoire soit pertinente, elle doit s'accompagner d'un certain jugement moral. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui.

LE LANGAGE

D'après les études de Wineburg, ce qui différencie les historiens des apprentis c'est avant tout leur rapport au discours de l'histoire, ce qu'il appelle « l'épistémologie du texte ». ¹⁵ Alors que les élèves lisent les sources historiques comme des encyclopédies remplies d'informations dépourvues d'auteurs, les experts quant à eux s'engagent ouvertement dans un discours historique avec les témoins du passé. « Les sources, note-il, sont considérées comme des témoins et non des objets, comme des rapports d'échanges sociaux plutôt que d'un ensemble de mots et de phrases ». ¹⁶ C'est ce que Roland Barthes appelle « l'embrasseur d'écoute », cette aptitude mentale qu'a l'historien d'entendre et de recueillir un ailleurs dans son discours avec le passé. ¹⁷

Les élèves, particulièrement à un niveau avancé de scolarisation, disposent d'un bagage important de connaissances historiques de même que d'habiletés fonctionnelles en lecture. Toutefois, la plupart d'entre eux ont de graves lacunes à inférer, au-delà du sens littéral d'un texte, le dit (le lisible) et le non-dit (le scriptible), afin d'analyser la véritable signification du texte et de découvrir la position et l'intention de l'auteur. En d'autres mots, ils n'ont pas su développer une *littératie critique* en histoire et ainsi concevoir que les sources historiques ne sont pas neutres, qu'elles reflètent les choix, les valeurs et les positions des témoins d'une autre époque. ¹⁸

Pour développer cette littératie critique, les élèves ont besoin de situer et de remettre en question les idées avancées par les textes et leurs auteurs. Il faut les amener à comprendre que les sources historiques doivent être lues et interprétées non pas comme une encyclopédie de faits incontestés mais plutôt comme des empreintes sur les lieux d'un crime. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique, les comparer et les questionner pour comprendre les messages sous-jacents qu'elles véhiculent. De même en est-il du langage que l'historien utilise pour interpréter les réalités évoquées. Les concepts et les termes historiques comme la Conquête, l'industrialisation ou le nazisme, le jargon méthodologique tel que présenté dans la section précédente et la mise en narration des événements historiques, telle que présentée dans les volumes scolaires, requièrent une façon unique et disciplinaire de penser et d'exprimer les réalités sociales du passé.

CONCLUSION

Les élèves d'aujourd'hui sont la cible d'un flot constant d'informations : que ce soit en ligne, par écrit, dans les jeux vidéo ou dans les médias sociaux. Depuis quelques temps déjà, on leur enseigne comment interpréter et utiliser adéquatement le contenu de ces textes et ainsi développer leurs habiletés en littératie. Or, le développement de compétences propres aux disciplines comme l'histoire, requiert une façon toute particulière de lire et d'interpréter

les sources du passé. Après tout, on ne lit pas l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique comme on parcourt le blog d'une amie sur Facebook. La pensée historique s'appuie sur une attitude, une méthode et un langage qui permet de (re) construire des interprétations valides des réalités sociales d'autrefois. L'histoire, avant d'être un récit à transmettre ou à mémoriser, est un mode de développement du savoir, un moyen d'organiser et de partager la connaissance du passé. En élaborant ce savoir, les historiens acquièrent un certain pouvoir de contrôle et d'influence sociale. La pensée historique offre ainsi aux acteurs, qu'ils soient élèves ou experts, une certaine autonomie intellectuelle permettant aux titulaires d'avoir accès aux ressources du passé et surtout de les interpréter de manière à créer *leur propre récit historique*. Comme le rappelle Létourneau, «le passé ne détermine toujours qu'en partie seulement l'horizon de leurs choix et que ces choix sont en même temps leur liberté de faire leur histoire dans la suite et à contre-courant des anciens».¹⁹

NOTES

- ¹ Jack Granatstein, *Who Killed Canadian History?* (Toronto: HarperCollins, 1998).
- ² Jean-Pierre Charland et Sabrina Moisan, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada*. Rapport de recherche. Fondation Historica, 2003. Voir également l'analyse comparative de Tom Morton, *La pensée historique dans les programmes de sciences humaines et d'histoire provinciaux*. Rapport de recherche. Centre for the Study of Historical Consciousness. University of British Columbia, 2011.
- ³ Pierre Nora (Dir.), *Les Lieux de mémoire, 7 vols.* (Paris: Gallimard, 1984-1993).
- ⁴ Christian Laille, «Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire?» *Encounters on Education*, 3 (2002) : 11.
- ⁵ Howard Gardner et Veronica Boix-Mansilla, «Teaching for Understanding in the Disciplines – and Beyond», in *The Development and Education of the Mind*, ed. Howard Gardner (New York: Routledge, 2006) : 147. Publication originale en 1994.
- ⁶ Sam Wineburg et Suzanne Wilson, «Models of Wisdom in the Teaching of History», *Phi Delta Kappan*, 70 (1988) : 50-58; Elizabeth Yeager et Elizabeth Wilson, «Teaching historical thinking in the social studies methods course: A Case study», *The Social Studies*, 88, 3 (1997) : 121-126; Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001); Bruce VanSledright, *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School* (New York: Teachers College Press, 2002); et S.G Grant, *History Lessons: Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms* (Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003).
- ⁷ Bruce VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy* (New York: Routledge, 2011) : 5-20.
- ⁸ Robert Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école: traité de didactique* (Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010) : 13.
- ⁹ Pour une discussion originale et détaillée de ces composantes, voir à ce sujet Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école* : 32-36.
- ¹⁰ Jocelyn Létourneau, *Passer à l'avenir: histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui* (Montréal: Boréal, 2000) : 39.
- ¹¹ Cité dans François Dépelteau, *La démarche de la recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats* (Québec: Presses de l'Université Laval, 2000) : 248.
- ¹² E.H. Carr, *What is History?* (New York: Vintage Books, 1961).
- ¹³ Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école* : 34.
- ¹⁴ On pense ici aux travaux de Robert Martineau, «La pensée historique, une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen», in *Pour une pensée réflexive en éducation*, ed. R. Pallascio et L. Lafortune (Québec: Presses de l'Université du Québec, 2000) : 281-310; Peter Seixas, *Repères de la réflexion historique: un cadre d'évaluation pour le Canada*. Document de travail. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, 2006; Stéphane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008); David Lefrançois et Stéphanie Demers, *Domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire et les Benchmarks of Historical Thinking (BHT)*. Rapport de recherche. Centre for the Study of Historical Consciousness. University of British Columbia, 2009; et Catherine Duquette, *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves*, Thèse de doctorat, Université Laval, 2011. Les opérations ici présentées font également l'objet d'un ouvrage par Mike Denos et Roland Case, *Teaching about Historical Thinking* (Vancouver: Critical Thinking Consortium, 2006).
- ¹⁵ Sam Wineburg, «On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy», *American Educational Research Journal*, 28, 3 (1991) : 510.
- ¹⁶ *Ibid.* : 510.
- ¹⁷ Roland Barthes, «Le discours de l'histoire», *Social Science Information*, 66, 4 (1967) : 66.
- ¹⁸ Voir à ce sujet Stéphane Lévesque, «On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians», *Canadian Issues*, (Winter 2010) : 42-46; et Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie critique*. Série d'apprentissage professionnel n° 9 (Aout 2009). Disponible au: http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/critique_Litteratie.pdf.
- ¹⁹ Létourneau, *Passer à l'avenir: histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui* : 39

ET LA GÉOGRAPHIE DANS TOUT CELA ? BREF SURVOL HISTORIQUE DE LA FONCTION IDENTITAIRE DES PROGRAMMES DE GÉOGRAPHIE AU QUÉBEC

Chantal Déry est professeure de didactique des sciences humaines à l'Université du Québec en Outaouais. Ses recherches portent notamment sur le transfert des apprentissages et la formation des enseignants.

Sylvain Decelles est enseignant de géographie et chef du département de français de l'école Selwyn House à Montréal. Il a été membre des comités élargis du MELS pour la rédaction des programmes de géographie, de monde contemporain et de géographie culturelle.

RÉSUMÉ

Tout comme l'histoire, la géographie joue un rôle primordial dans la construction et la structuration de l'identité de l'élève. Cette construction identitaire a évolué au cours des années au gré des réformes et des changements de paradigme qui ont influencé le contenu des programmes de géographie. Dans ce texte, les auteurs se penchent sur cette construction identitaire en examinant les programmes de géographie au Québec depuis les années 1970. C'est au long de ce parcours qu'émergera le concept de territoire qui modifiera le rôle de la géographie dans la fonction identitaire.

Comme il a été souvent évoqué dans différents écrits, l'enseignement de l'histoire est porteur d'une construction identitaire dont la prépondérance, selon les époques et les nations, a fait l'objet de nombreux débats. Mais qu'en est-il de la géographie? Cette discipline, en raison de son enseignement, a elle aussi un rôle identitaire à jouer. Mais quelle identité est mise de l'avant dans les programmes de géographie au secondaire au Québec? C'est en soulignant à larges traits l'évolution récente des programmes de géographie au Québec et les caractéristiques du programme actuel de géographie que nous souhaitons faire le point sur la fonction identitaire de cette discipline qui, bien qu'essentielle, est trop souvent dans l'ombre de celle de sa « grande soeur » l'histoire.

CONSTRUCTION IDENTITAIRE DANS LES PROGRAMMES DE GÉOGRAPHIE DES ANNÉES 1970 À 2000

Dans les années 1970, la géographie était optionnelle dans l'enseignement secondaire au Québec. Néanmoins, il existait

un programme d'étude pour l'ensemble des cinq années du secondaire. Ce programme, mis en place dans la foulée du rapport Parent, mettait l'accent sur une *Initiation à la géographie* en première année du secondaire (géographie 11), puis ciblait des zones géographiques en portant d'abord le regard de l'élève sur la mappemonde puis, année après année, en le rapprochant du Québec. Sur trois ans cette séquence s'organisait comme suit:

- Le monde moins les Amériques (géographie 21),
- Le continent américain moins le Canada (géographie 31),
- Le Canada (géographie 41).

Dans ce dernier cours, le contenu était organisé suivant un découpage régional du territoire canadien. On y abordait dans l'ordre, la Colombie-Britannique, les provinces des Prairies, l'Ontario, les provinces de l'Atlantique, le Nord canadien et le Québec.

À travers ce découpage, la géographie du Québec était perçue « comme la géographie de l'État national des Canadiens français » (Saint-Yves, 1970, p. 11) et le

programme visait alors à permettre aux élèves de s'adapter, à la fois au plan culturel et pratique, à une transformation constante de leur pays. Il est aussi intéressant de constater que la construction identitaire, pour peu qu'elle était présente, est alors faite à rebours. Au départ, l'élève abordait la géographie sur une échelle beaucoup plus grande que son milieu immédiat (*Le monde...*) en omettant le lieu qui aurait pu permettre d'ancrer sa construction identitaire (*Le monde moins l'Amérique*). Les années subséquentes permettaient à l'élève d'axer ses observations géographiques sur son lieu d'appartenance (*Le Canada*) mais cette fois sans créer de lien d'une échelle à l'autre. Chacun des milieux présentés dans le programme étant « étudié comme un centre d'intérêt en soi » (Saint-Yves, 1970, p. 10-11).

À l'aube des années 1980, de nouveaux programmes de géographie sont mis en place au secondaire. D'une discipline optionnelle, la géographie devient un cours obligatoire en 1^{ère} et en 3^e secondaire. Il y aura même, jusqu'en 1994, un examen sanctionnant la réussite en vue du diplôme pour les élèves de 3^e secondaire. Les programmes de géographie prennent alors en compte trois réalités : l'élève, la société et la géographie comme discipline. L'élève s'interroge sur le monde et doit développer des outils qui répondront à cette quête. La société devient plus complexe et plus interdépendante : la géographie permet de mieux la comprendre. Quant à la discipline elle-même, elle permet à l'élève de voir l'évolution et la différenciation des paysages terrestres. De par son approche, la géographie cherche alors à faire comprendre à l'élève les causes et les conséquences des phénomènes géographiques du monde dans lequel il vit.

Ainsi, pour une période d'environ 25 ans, les programmes de géographie au secondaire se diviseront en deux blocs distincts. Un programme de géographie dite générale en 1^{re} secondaire où l'élève voit quelques notions d'astronomie expliquant certains phénomènes terrestres, se familiarise avec les principales connaissances géographiques (continents, pays, villes, hémisphères, climats, etc.) et apprend à utiliser les principales techniques de géographie (lecture et utilisation de la carte routière, topographique, du plan de ville, etc.). Puis, en 3^e secondaire, après avoir suivi un cours d'histoire occidentale en 2^e secondaire, l'élève suit un programme de géographie où l'accent est mis sur une connaissance approfondie des caractéristiques physiques et humaines du territoire canadien et québécois, notamment en lien avec l'économie.

Dans ce nouveau découpage, qui reprend essentiellement les contenus des cours de géographie 11 et 41 du précédent curriculum, « les contenus géographiques d'enseignement se figent, comme un savoir-vérité, objectif, neutre, toujours juste peu importe les époques » (Laurin, 1998, p. 194). De plus, les géographies mondiales et régionales sont perdantes au profit d'une géographie physique et économique qui est très valorisée. Ainsi, les programmes de géographie,

surtout celui de 3^e secondaire, couvrent essentiellement les territoires canadiens et québécois. Quant à la construction identitaire de l'élève en lien avec ce cours, elle est inscrite dans une mouvance particulière au Québec. Au sortir du référendum de 1980, dans un contexte de redéfinition de l'identité québécoise, deux lectures peuvent être possibles :

- a) Soit que les territoires québécois et canadien étaient vus comme deux territoires distincts, dans une sorte de lecture en aller-retour afin de faire ressortir leur différence,
- b) Soit que ces mêmes territoires étaient vus en complémentarité et interdépendance par leur positionnement géographique dans le monde et par certaines caractéristiques géographiques tant au plan physique qu'humain.

Reste que cette construction identitaire était quelque peu tributaire du rôle de l'enseignant : on ne demandait guère à l'élève de se positionner en tant qu'acteur ou citoyen de l'espace géographique qu'il analysait. De fait, en marge des contenus ciblés, l'approche pédagogique mise de l'avant par les programmes privilégiait le rôle de l'enseignant et de son enseignement sur l'apprentissage de l'élève. S'ajoutait à cela une place prépondérante des connaissances et des techniques de manière à mettre de l'avant une géographie disciplinaire et scientifique plutôt qu'une nomenclature de connaissances géographiques à apprendre de façon mnémotechnique.

Ainsi, à la fin du cours de géographie de la 3^e secondaire, l'élève avait une idée, certes superficielle, néanmoins assez détaillée des caractéristiques de son territoire national. Il y avait donc, à cette époque, une géographie dite nationale, tout comme la 4^e secondaire avait un cours d'histoire nationale. Cependant, l'analyse du territoire québécois faite dans ce contexte ne permettait pas à l'élève de développer sa « conscience territoriale » (Klein et Laurin, 1998).

LE RENOUVEAU IDENTITAIRE DANS LE PROGRAMME ACTUEL DE GÉOGRAPHIE

Dans la mouvance du 21^e siècle qui s'amorce, avec les changements de paradigme qui s'opèrent vers certaines théories de l'apprentissage et l'intégration de plus en plus étroite des technologies dans le milieu scolaire, un important renouveau pédagogique s'est mis en branle au Québec. Dans cette foulée, les programmes de géographie du secondaire sont remaniés.

Le découpage du programme de géographie, qui s'échelonne désormais sur deux années (soit la première et la deuxième secondaire ou le 1^{er} cycle), est réalisé, non pas à partir de lieux nommés ou identifiés, mais à partir du concept de « territoire » (MELS, 2004). L'utilisation de ce concept permet d'interpeller directement l'identité de l'élève puisque le territoire est « un lieu, un itinéraire, un espace, qui prend aux yeux des peuples et des groupes ethniques, une dimension symbolique et culturelle, où s'enracinent

leurs valeurs et se conforte leur identité.» (Bonnemaison, 1981, p. 249).

Le contenu du programme de géographie mis de l'avant, dont l'une des visées est notamment «la structuration de l'identité de l'élève» (MELS, 2004, p. 295), est organisé selon cinq territoires types dont l'angle d'analyse reprend des préoccupations liées à des enjeux dits territoriaux. Tout au long de l'étude de ces territoires types, qui relèvent tantôt de l'espace québécois, tantôt de l'espace canadien et tantôt de l'espace mondial, l'élève est appelé à développer trois compétences géographiques distinctes. Ainsi, la préoccupation des concepteurs fut de mettre sur pied un programme afin que l'élève construise les concepts géographiques ainsi que sa propre identité en tant qu'acteur réfléchissant sur des enjeux territoriaux à partir d'un raisonnement et d'une démarche géographique. Cette fois, l'approche dominante dans le programme est celle de la géographie sociale et de la géographie culturelle (Dalongeville, 2005). Dans ce dernier cas, cette mouvance est dans la lignée de l'évolution de la géographie culturelle québécoise qui, dans les années 1990 et 2000, connaît un essor (Bédard, 2007).

Ainsi cette préoccupation manifeste pour la construction de l'identité mise de l'avant par certains géographes trouve un écho dans les manuels de géographie du secondaire. Par exemple, Guy Mercier, professeur au département de géographie à l'Université Laval, se demande dans une publication récente: «*À qui appartient le Vieux-Québec?*» (2009); question légitime pour ce qui est de la conservation du patrimoine urbain d'un territoire où certains groupes ayant des intérêts variés peuvent émettre des positions divergentes. Les élèves du secondaire qui suivent le programme de géographie sont appelés à se poser une question similaire lorsqu'ils abordent les enjeux patrimoniaux des territoires urbains (Laurin, 2005).

Concrètement, l'élève est donc amené, guidé par l'enseignant, à se questionner sur le territoire et à prendre position comme acteur, que ce soit de manière réelle ou simulée. Pour ce faire, l'élève doit lire l'organisation du territoire à l'étude, il doit interpréter l'enjeu territorial qui en découle et il doit aussi inférer cette organisation et cet enjeu dans un contexte géographique beaucoup plus large en construisant sa conscience citoyenne sur une échelle planétaire. L'élève est aussi amené à émettre des pistes de solution qui peuvent lui permettre de renforcer son identité en tant qu'acteur sur un territoire donné. De surcroît, son identité en tant que citoyen du monde se construit peu à peu lorsqu'il constate que les solutions qu'il préconise pour un enjeu à résoudre sur un territoire à l'étude peuvent s'appliquer sur d'autres territoires selon différentes échelles d'analyse géographique. Ce n'est donc plus la construction d'une identité essentiellement nationale qui devient la toile de fond de l'enseignement de la géographie au Québec, mais bien la construction de plusieurs identités. Le programme

prend désormais en compte les «territorialités multiples» que les individus vont construire en fonction de leurs référents, qu'ils soient familiaux, professionnels, sociaux, etc. (Klein, Tardif, Carrière et Lévesque, 2003).

Par ailleurs, les références géographiques canadienne et québécoise des anciens programmes sont toujours présentes dans celui de 2004, mais elles sont désormais abordées par le choix des enjeux qui sont ciblés. Les concepteurs du programme de géographie ont eu le souci de conserver l'ensemble des lieux géographiques canadiens et québécois étudiés dans les anciens programmes. Ainsi pour comprendre le territoire urbain, on abordera tantôt Montréal par la construction du concept de métropole, tantôt Québec par celui de patrimoine, mais on traitera aussi de Paris, San Francisco et Le Caire. Pour illustrer l'enjeu de l'exploitation forestière pour le territoire région, la Colombie-Britannique est proposée, mais aussi l'Amazonie, tout comme l'Alberta pour les enjeux liés à la dépendance énergétique, mais aussi le Golfe Persique. Aux territoires québécois et canadiens étudiés dans les anciens programmes, on y ajoute d'autres territoires répartis à travers le monde afin, qu'au bout de leur parcours, les élèves possèdent une vision plus globale de la mappemonde.

UNE FONCTION IDENTITAIRE QU'IL FAUT SOUTENIR

Par sa structure, les concepts ciblés (notamment celui de territoire) et l'articulation de ses compétences, le programme actuel de géographie permet à l'élève de développer des identités multiples selon l'échelle d'analyse qu'il utilise. Ancré dans le milieu auquel il appartient, l'élève est désormais appelé à jouer un rôle en tant que citoyen du monde et à envisager ses actions et son positionnement face à certains défis sur une échelle plus globale construisant ainsi sa «conscience territoriale». Cette construction identitaire est beaucoup plus dynamique que celle des programmes de géographie des années 70 et 80, notamment parce que, d'un objet d'étude présenté comme un «donné», la géographie est désormais présentée comme un «construit».

Toutefois, afin d'en arriver à un enseignement de la géographie qui pourra pleinement jouer son rôle identitaire, il nous semble primordial que les enseignants du secondaire soient en mesure de soutenir les élèves dans cette construction identitaire par la géographie. Or pour une majorité d'étudiants qui vont devenir enseignants de géographie au cours des prochaines années, l'importance qu'ils accordent à la fonction identitaire de l'histoire fait ombre et leur empêche de voir en quoi la géographie enseignée à l'école peut, elle aussi, contribuer à structurer l'identité de l'élève. Il nous semble donc y avoir là un défi important pour la didactique de la géographie et la formation des maîtres au Québec afin d'assurer la pérennité d'une discipline qui a un rôle de premier plan dans la structuration de l'identité.

RÉFÉRENCES

Bédard, M. (2007), «La géographie culturelle québécoise: rôle et objet depuis la Révolution tranquille», *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 51, n° 143: 219-242, disponible en ligne: <http://id.erudit.org/iderudit/016601ar>

Bonnemaison, J. (1981), «Voyage autour du territoire», *L'espace géographique*, numéro 4: 249-262.

Dalongeville, A. (2005), «La réforme de l'enseignement de la géographie au Québec ou la géographie comme enjeu de la citoyenneté», *Enjeux géographiques*, avril: 14-18.

Klein, J. L., C. Tardif, J. Carrière & B. Lévesque (2003), «Les milieux d'appartenance au Québec: une perspective méthodologique», F. Lasserre & A. Lechaume (éd.) *Le territoire pensé: géographie des représentations territoriales*: 233-263. Sainte-Foy, PUQ.

Klein, J.-L. & S. Laurin (1998), «L'éducation géographique», Klein, J.-L. & S. Laurin (éd.), *L'éducation géographique: formation du citoyen et conscience territoriale*: 1-8, Sainte-Foy, PUQ.

Laurin, S. (2005), *Territoires, géographie, 1^{er} cycle du secondaire, manuel de l'élève 1*, Saint-Laurent, ERPI.

Laurin, S. (1998), «La géographie enseignée: sa place dans la société québécoise», Klein, J.-L. & S. Laurin (éd.), *L'éducation géographique: formation du citoyen et conscience territoriale*: 183-214, Sainte-Foy, PUQ.

MELS, (2004), *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*, Gouvernement du Québec

Mercier, G. (2009), «La territorialité des lieux de mémoire: à qui appartient le Vieux-Québec?», A. Gilbert, M. Bock & J. Y. Thériault (éd.) *Entre lieux et mémoire: l'inscription de la francophonie canadienne dans la durée*, p. 173-191, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Saint-Yves, M., (1970), «Situation et tendances de l'enseignement de la géographie au Québec», *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 14, n° 31: 7-16. Disponible en ligne: <http://id.erudit.org/iderudit/020895ar>

LA FRANCOPHONIE DANS L'OUEST CANADIEN : CONNAÎTRE, SAVOIR-FAIRE, ET SAVOIR-ÊTRE

Nathalie Piquemal (Ph. D. anthropologie et éducation, 1999) est professeure-agrégée en éducation interculturelle à l'Université du Manitoba. Elle est spécialisée dans la recherche sur les phénomènes de discontinuité culturelle et d'acculturation pour les élèves autochtones et pour les élèves immigrants, notamment ceux touchés par les guerres.

Yves Labrèche (Ph. D. anthropologie, 2005) enseigne au Collège universitaire de Saint-Boniface. Il est coordonnateur d'une alliance de recherche sur les identités francophones de l'Ouest canadien. Il travaille présentement avec les Métis du Manitoba et ses recherches antérieures lui ont permis de contribuer à la connaissance des cultures autochtones de l'Arctique et du Labrador.

RÉSUMÉ

Dans ce texte, les auteurs explorent l'engagement de la francophonie minoritaire de l'Ouest canadien sur les plans de la connaissance, du savoir-faire et du savoir-être ainsi que les défis qu'elle doit relever. Dans un contexte de recherche interdisciplinaire facilité par le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (ARUC-IFO 2007-2012¹), les auteurs avancent le constat selon lequel se profilent, s'entrechoquent et se définissent des communautés francophones diverses et résilientes malgré un paysage hégémonique d'assimilation et d'homogénéisation. Une connaissance de l'héritage culturel et de son histoire, une pratique de la francophonie, ainsi qu'une éthique interculturelle soucieuse d'équité s'imposent comme cadre de référence dans la revitalisation et le renforcement d'une francophonie minoritaire en constante renégociation.

La réalité francophone contemporaine dans l'Ouest canadien est marquée par le changement. Loin d'être figée ou statique, cette réalité francophone offre un paysage multidimensionnel en constante évolution, tant dans l'identitaire que dans le culturel. Minoritaire de fait, elle se définit, se renforce, connaît des reculs alternant avec de nouvelles percées. Cette francophonie minoritaire se redéfinit ainsi, au sein d'un espace démographique marqué à la fois par une identité et un ancrage d'origines (les autochtones) et une identité de migration (les immigrants, parmi lesquels on compte les francophones d'héritage varié, les francophones d'adoption, les nouveaux arrivants), sans oublier le mariage entre premiers migrants francophones (les « voyageurs ») et autochtones, à savoir les Métis. Cela dit, toute réflexion sur la réalité francophone de l'Ouest canadien ne saurait avoir lieu sans le constat préalable d'une dynamique sociale d'assimilation et d'homogénéisation. La vitalité linguistique de la communauté francophone de l'Ouest canadien étant en effet menacée, le fait migratoire n'en devient que plus désirable pour sa survie. Or, la langue et la culture étant intimement liées, le phénomène migratoire qui touche particulièrement

les grands centres urbains invite un changement, voire une remise en question de ce que l'on entend par identité francophone. Cette transformation présente des défis et peut être vécue comme un enrichissement ou une menace selon le positionnement social et historique de chacun. L'identité du moi étant liée à la fois à la relation à l'autre et à ce double positionnement, l'identité francophone minoritaire relève ainsi d'un passé historique marqué de conquêtes, de résistances et de conflits, et d'un présent empreint de flux migratoires culturellement et linguistiquement diversifiés. Ces enjeux sont particulièrement saillants dans les milieux éducatifs dans lesquels « se négocient, s'entrechoquent, et se chevauchent, généralement non sans heurt, diverses identités, valeurs, et dynamiques relationnelles » (Piquemal & Bolivar, 2009). La question qui se pose ici devient alors, dans quelle mesure la réussite identitaire francophone passe-t-elle par un enseignement qui prend en compte à la fois la connaissance de la francophonie (histoire et patrimoine), le savoir-faire de la francophonie (parler et vivre en français), et le savoir-être de la francophonie (l'identité, le moi et l'autre dans l'espace interculturel) ?

LA CONNAISSANCE DE LA FRANCOPHONIE : ETHNOGRAPHIE D'UNE COMMUNAUTÉ SINGULIÈRE (HISTOIRE ET PATRIMOINE DES MÉTIS)

L'on ne saurait aborder le thème de la connaissance de la francophonie sans débiter par une référence au passé historique de cette dernière, un passé marqué par diverses lois provinciales discriminatoires qui interdisaient l'enseignement en français dans les communautés minoritaires francophones à l'extérieur du Québec (Thériault, 1999). L'histoire de la francophonie dans l'Ouest canadien, se joue donc dans l'oppression, la résistance et la résilience. Prenons le cas particulier des Métis francophones. Malgré tout ce qui a été écrit sur la francophonie dans le contexte des travaux et colloques du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO²) ou d'autres unités de recherche universitaire (p.ex. Institut d'études canadiennes, Université d'Alberta³), la connaissance de certains aspects de la francophonie, et plus particulièrement tout ce qui a trait à l'histoire contemporaine et à l'identité des Métis francophones, demeure méconnue.

En dépit de sa marginalisation et de sa dépossession qui remonte à 1870, une certaine vitalité caractérise présentement cette communauté résiliente, comme en témoigne le calendrier des activités culturelles, rencontres et manifestations publiques que ses deux principales associations² proposent annuellement. Ces occasions de regroupement se font souvent en partenariat avec d'autres organismes qui partagent les mêmes valeurs et aspirations comme par exemple le programme *Initiatives in French Midwest* au Dakota du Nord en été et la *Soirée métisse* dans le cadre du festival autochtone *Manito Ahbee* à Winnipeg en automne (Labrèche et Letessier, 2011).

Par ailleurs, les Métis s'engagent occasionnellement dans des projets qui requièrent une vision à plus long terme et une imposante mobilisation de ressources et de personnes, comme par exemple toutes les démarches qui menèrent en 2008 à l'inauguration d'un parc commémoratif honorant Elzéar Goulet en présence de ses descendants. La portée éducative et thérapeutique de tels projets marqueurs d'identité ne saurait être sous-estimée. Le parc donne sur la Rivière Rouge, à Saint-Boniface (Manitoba) juste au nord du pont Provencher, autant de noms attribués à des entités géographiques qui évoquent un passé toujours vivant (Léonard, 2008). Dans ces environs, Elzéar Goulet se noyait un siècle plus tôt alors qu'il tentait d'échapper aux soldats anglais qui le pourchassaient. C'est ainsi que la communauté métisse transforme peu à peu le paysage urbain en un lieu de mémoire propice à la réflexion et au travail de réconciliation et de résilience. Si cette tragique histoire commence à être mieux connue au Manitoba, au-delà des frontières de cette province, elle l'est certainement moins

que le désenchantement causé par l'affaire Riel il y a près de 125 ans. Ces projets présentent assurément un intérêt pour les enseignants qui veulent inculquer des notions d'histoire et de géographie hors des murs, sans les livres et les autres ressources pédagogiques habituelles.

Par contre, la connaissance du milieu rural demeure à un stade embryonnaire, les sites d'intérêt historique étant plus éparpillés et les ressources et investissements culturels moins importants qu'en milieu urbain. Paradoxalement, malgré leurs racines communes, les communautés métisses et les communautés canadiennes-françaises n'ont pas toujours entretenu des relations amicales et les conséquences de ces frictions se firent souvent au détriment des Métis. Ces derniers doivent dès lors travailler sans relâche à la réconciliation de leurs traditions autochtones et franco-canadiennes tout en reconnaissant qu'ils ne sont plus qu'une minorité minorisée, puisque la majorité des Métis de l'Ouest canadien sont maintenant anglicisés. Face à cet isolement, les Métis francophones du Manitoba travaillent depuis quelques années à créer des rapprochements avec des communautés métisses du Québec et de l'Est du pays qui ont conservé le français comme langue maternelle mais qui souffrent par ailleurs du manque de reconnaissance de la part des gouvernements autant que des Métis anglophones de l'Ouest canadien (Gagnon, 2010). Enfin, pour compliquer le tout, ces efforts d'alliance et ces stratégies d'exclusion se dessinent dans un contexte de multiculturalisme, de bilinguisme, sans compter la mondialisation et l'hybridation culturelle qui viennent semer l'ambiguïté en faisant miroiter la fin des barrières ethno-raciales (Taguieff, 2010).

Par ailleurs, il ne faudrait pas croire que cette nouvelle francophonie soit endogame et la complexité qui découle de cette mixité pose des défis en ce qui a trait à l'éducation en milieu minoritaire. Ainsi, une enquête réalisée par Rocque (2010) met en évidence les défis particuliers et les appuis nécessaires en termes de pratiques éducatives, d'accueil et de respect envers les élèves issus de foyers « mixtes » où l'anglais occupe une place importante, mais dont les parents ont choisi pour leurs enfants la fréquentation d'une école de langue française. Dans ce contexte, l'enseignement de l'histoire présente une difficulté supplémentaire et doit être envisagé comme une forme d'initiation à la citoyenneté. En effet, le retour sur les conflits (par exemple entre orangistes anglophones venus de l'Ontario et franco-métis de l'Ouest canadien) et les zones les plus sombres du passé (impact dévastateur du système fédéral des pensionnats sur les familles et les cultures autochtones) ne doivent pas attiser les rancunes mais plutôt servir à conscientiser les citoyens de demain. Les enseignants doivent ainsi bien maîtriser les stratégies de réconciliation, les techniques de résolution de conflits et les méthodes de communication interculturelle.

LE SAVOIR-FAIRE DE LA FRANCOPHONIE

L'espace géopolitique offre un contexte et des outils qui permettent le savoir-faire de la francophonie, c'est-à-dire la possibilité de fonctionner en français non seulement dans l'espace intime de la famille mais aussi dans l'espace public et institutionnel de l'école et de la société. En particulier, les écoles d'immersion permettent l'adoption de la francophonie, et les écoles francophones, dont celles de la Division Scolaire Franco-Manitobaine (DSFM), permettent le maintien de l'héritage francophone. Si l'enseignement de ce savoir-faire s'inscrit dans une volonté politique de maintien de l'existence des deux langues officielles du Canada, il n'en reste pas moins que les dynamiques d'assimilation et d'hégémonie font de la francophonie dans l'Ouest canadien un fait minoritaire qui a parfois du mal à lier le *faire* à l'*être*. « J'apprends à vivre en français » n'est pas forcément synonyme de « je me définis comme francophone ». (Lafontant, 2002; Pilote, 2003). Il y a, en effet, des identités de fait (par exemple : je suis français) et des identités de choix (par exemple : je suis francophone). Certes, l'identité francophone ne se limite ni juste à un fait, ni juste à un choix. L'héritage familial joue un rôle tout autant marquant que les influences médiatiques sur les jeunes d'aujourd'hui. Au milieu de tout cela, l'école, en tant que lieu d'influences et d'affluences, négocie un équilibre nécessaire entre un espace démocratique (je choisis de vivre en français... ou non) et un espace activiste (je m'engage à vivre en français par solidarité).

Mais cet équilibre n'est jamais parfaitement atteint. En effet, les jeunes grandissent et les interactions se déroulent dans un paysage anglophone où sans aucun doute l'affichage comme arrière-plan, à l'instar des emplois comme contexte principal de socialisation, une fois l'école terminée, représente 96 % de l'univers perçu par les Franco-manitobains.

LA SAVOIR-ÊTRE DE LA FRANCOPHONIE

La passage du *faire* à l'*être* relève indéniablement d'une dimension ontologique selon laquelle l'individu sait non seulement « produire la francophonie » mais se reconnaît aussi comme francophone. Il s'agit donc de l'identité, qui repose à la fois sur un héritage et sur un choix. Cependant, le fait identitaire francophone dans un contexte minoritaire tel que l'Ouest canadien est fragile. Il est fragile non seulement du fait de son statut minoritaire dans un paysage où domine l'anglais, mais aussi du fait des flux migratoires qui mettent le positionnement social en mouvance (Piquemal, N., B. Bahi & B. Bolivar, 2010). Un paysage migratoire francophone de plus en plus culturellement diversifié, notamment par les défis humanitaires globaux (réfugiés de guerres) impose une redéfinition de ce que représentent la culture et les valeurs francophones. L'hôte et l'autre (Piquemal & Bolivar, 2009) se côtoient, se cherchent, se heurtent mutuellement. Chacun sait que le nouveau attire et intimide à la fois. Comment, alors, apprendre à être ensemble dans la différence en même temps

que dans un espace public partagé? Certains francophones d'aujourd'hui le sont corps et âme alors qu'ils ont perdu le français. En effet, les guerres ont parfois conduit des familles ou des individus à un exil dans un pays anglophone, exil lors duquel bien des enfants ne peuvent vivre en français (Piquemal, N., B. Bolivar & B. Bahi, 2009). Langue et culture étant étroitement liées, le sentiment d'appartenance à une identité francophone de ces jeunes en est fragilisé. Autant de cas qui témoignent de l'effort de résilience nécessaire au positionnement identitaire francophone dans un contexte minoritaire, voire doublement minoritaire dans le cas des minorités ethniques (Maddibo, 2008).

Par ailleurs, les guerres, conquêtes, et rébellions du passé ont indéniablement façonné un esprit de résistance, voire d'activisme, contre la puissance hégémonique et assimilatrice du monde anglophone, au sein des minorités francophones de l'Ouest canadien. Le désir d'échapper à des relations de pouvoir ainsi qu'à un passé opprimant a tendance à produire, en effet, des activistes dans un espace néanmoins voulu avant tout démocratique.

Par contre, il ne faudrait pas surestimer la résilience des francophones. Ainsi, dans les cinq États du Midwest américain, il y aurait présentement près de 60 000 franco-phones ou descendants de francophones dont la très grande majorité ne parle plus français. Il s'agit d'une population équivalente à celle du Manitoba francophone, mais contrairement à cette dernière qui a conservé sa langue maternelle maintenant protégée en partie par une politique sur les langues officielles, la francophonie américaine, si elle conserve la nostalgie de ses racines, s'intéresse dorénavant à la généalogie plus qu'à l'apprentissage de sa langue perdue, sauf au sein de quelques départements universitaires (IF Midwest 2008-2010). Par ailleurs, il ne faut pas demander trop directement aux Franco-manitobains s'ils craignent de disparaître comme l'a fait malencontreusement la journaliste Céline Galipeau (2010) lors de son passage à Winnipeg pour marquer le 50^e anniversaire de la télévision française de Radio-Canada au Manitoba. Ses propos ont suscité des réactions variées, au moment des entrevues, et certains l'ont fustigée, mais après son départ, bien entendu. Or elle ne venait entre autres qu'interroger deux jeunes appartenant à cette communauté, avec une certaine empathie, comme elle sait interroger les soldats sur le front, ceux qui doivent livrer un combat sans relâche, au risque de disparaître. Mais cette communauté, forte de son bilinguisme et fière de sa culture qu'elle célèbre surtout lors de son festival du voyageur au milieu de l'hiver, ne perçoit peut-être plus qu'il pourrait y avoir péril en sa demeure et semble parfois oublier que le paysage urbain de Winnipeg ne lui renvoie généralement plus que des messages dans la langue de la culture dominante, sauf dans certains quartiers comme à Saint-Boniface, dernier repli où l'on affiche que « C'est si bon » de vivre en français.

Par ailleurs, plus le sentiment de résistance est fort, plus l'ouverture à l'autre (même si le dénominateur commun est la francophonie) peut être difficile. Ainsi, les nouveaux arrivants, bien que grandement désirés pour la revitalisation de la francophonie, présentent aussi un défi pour l'hôte, soit celui de bien vouloir penser autrement la francophonie de sorte à partager équitablement un espace dialogique de réciprocité. Un défi qui représente une richesse, mais un défi néanmoins. Un attachement à des privilèges, parfois péniblement gagnés, la transmission d'une mémoire collective, le sentiment de mériter des droits, sont tous susceptibles d'entraver la rencontre équitable avec l'autre. Le respect de la dignité humaine, une prise de responsabilité dans la lutte contre les inégalités sociales et les disparités mondiales, un élan de réciprocité, sont tous susceptibles de faciliter la rencontre équitable avec l'autre.

Notre dernière réflexion ne saurait passer sous silence la dialectique historique et contemporaine du rapport *hôte-autre*. Il est évident que, fondamentalement, l'*hôte* originel est l'Autochtone et l'*autre* l'Immigrant. Cependant, l'immigrant acquiert avec le temps le statut d'hôte, notamment de par la citoyenneté. Notons par ailleurs que, dans les discours relatifs à la diversité culturelle, lorsque l'on parle de l'*autre*, on fait généralement référence aux minorités ethniques, y compris l'*hôte* autochtone, qui devient alors l'*autre*. Ce glissement de l'hôte à l'autre semble se faire selon la dialectique dominant-dominé ou majoritaire-minoritaire. Autrement dit, par le passé, «je domine, je m'installe, je suis chez moi, et celui que j'ai conquis est maintenant chez moi» (le colonisateur), ou dans le présent, «j'appartiens à la société dominante donc à la norme, tandis qu'il est minoritaire donc différent, sous-entendu hors-norme.»

Dans la connaissance de la francophonie, le défi de définir une identité francophone contemporaine exige un enseignement de l'histoire et de l'héritage culturel qui prend pour modèle et cadre de référence un dialogue critique mettant équitablement en scène l'hôte et l'autre, et reconnaissant les identités d'origine. Dans le savoir-faire de la francophonie, ce défi implique, notamment en milieu scolaire, une pédagogie qui s'inspire du principe d'Aristote selon lequel «une égalité réelle doit traiter inégalement les inégaux et également les égaux.» Dans le savoir-être de la francophonie, ce défi implique non pas la gestion de l'autre, ni simplement la curiosité de l'autre, ou encore le souci de l'autre (Audet, 2008), mais véritablement la rencontre de l'hôte avec l'autre, ce qui exige avant tout une gestion de soi, un regard sur soi et une remise en question de soi. En conclusion, l'enseignement doit commencer par une éthique des accommodements et du dialogue interculturel que l'on saura replacer dans chacune de nos leçons d'histoire ou de géographie. La diversité et la mouvance que nous observons ne disparaîtront pas, malgré une certaine homogénéisation liée à la mondialisation des échanges et des communications.

NOTES

- ¹ <http://aruc-ifo.ca/fr/index.html>, consulté le 4 juillet 2011.
- ² <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/cefco/>; p. ex. Sing 2008.
- ³ <http://www.csj.ualberta.ca/iec-csi/index.php/revue-internationale-d-etudes-canadiennes/>; p. ex Sing 2010.
- ⁴ Union nationale métisse Saint-Joseph du Manitoba et Conseil Métis Elzéar Goulet (section francophone de la Manitoba Métis Federation); <http://www.unionnationalemetisse.ca/> et <http://www.elzear-goulet.org/>

RÉFÉRENCES

- Audet, G. (2008). «La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2): 333-350.
- Gagnon, D. (2010) «L'éducation des Métis de l'Ouest et les revendications identitaires des jeunes métis francophones du Manitoba», in Annie Pilote et Silvio Marcus de Souza (dirs.), *L'identité chez les jeunes de groupes minoritaires au Canada et au Brésil*. Québec, Presses de l'Université Laval: 99-118.
- Galipeau, C. (2010). Entretien avec Marie-Christine Bruce et Mathieu Labossière, Radio-Canada, Émission spéciale au Manitoba, 22 avril 2010, <http://simondurivage.ca/emissions/telejournal/2009-2010/Reportage.asp?idDoc=109412>.
- IF Midwest (*Initiatives in French/Initiatives en français: A Magazine of Initiatives in French in the Midwest 2008-2010*), vol. 1 à 3. Grand-Forks, The University of North Dakota.
- Labrèche, Y. (2009). «Henri Létourneau et la tradition orale des métis», dans D. Gagnon, D. Combet et L. Gaboury-Diallo (dirs.) *Histoire et identité métisses: hommage à Gabriel Dumont*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface: 325-340.
- Labrèche, Y. et A.-S. Letessier (2011). *Accompagner et traduire: réclamation identitaire, commémoration et vitalité culturelle chez les Métis francophones du Manitoba*. Communication présentée le 25 septembre 2010, Colloque du CEFCO, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta. Texte soumis pour publication.
- Lafontant, J. (2002). «Langue et identité culturelle: Points de vue des jeunes francophones du Manitoba». *Francophonies d'Amérique*, 14: 81-88.
- Léonard, C. (2008). «Le patrimoine toponymique d'origine et d'influence françaises à l'école en milieu minoritaire: une voie de construction identitaire à emprunter». *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3(1): 15-31.
- <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/Notrerevue/volume3/numero1.htm>
- Madibbo, A. (2008). «The integration of Black francophone immigrant youth in Ontario: challenges and possibilities». *Canadian Issues*: 45-49.
- Pilote, A. (2003). «Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Saint-Anne en milieu francophone minoritaire». *Francophonies d'Amérique*, 16: 37-44.

Piquemal, N., B. Bahi & B. Bolivar (2010) «Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone: Entre défis et succès social» *Revue Canadienne de Recherche Sociale*, 3(1): 41-51.

Piquemal, N., B. Bolivar & B. Bahi. (2009). «Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: défis et dynamiques». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2): 329-355.

Piquemal, N. & B. Bolivar (2009). «Discontinuités culturelles et linguistiques: Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire». *Revue d'Intégration et de Migration Internationale*, 10: 245-264.

Rocque, J. (2010). «Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2): 249-303.

Sing, P. (2008). «Cuisine et identité culturelle: discours et représentations chez des écrivains franco-canadiens et métis d'ascendance française contemporains». *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* 20(1-2): 33-54.

Sing, P. (2010). «Mission mitchif: courir le Rougarou pour renouveler ses liens avec la tradition orale». *Revue internationale d'études canadiennes* 41(1): 193-212.

St. Denis, V. & C. Schick. (2003). «What Makes Anti-Racist Pedagogy in Teacher Education Difficult? Three Popular Ideological Assumptions». *Alberta Journal of Education*, vol. 49, n° 1: 55-69.

Taguieff, P.-A. (2010). «Une nouvelle illusion théorique dans les sciences sociales: la globalisation comme "hybridation" ou "métissage culturel"». *Observatoire du communautarisme*, www.communautarisme.net, site internet consulté le 14 septembre 2010.

Thériault, J. Y. (1999). *Francophonies minoritaires au Canada, L'état des lieux*. Moncton, Éditions d'Acadie.

SURMONTER LES PESANTEURS DE L'HISTOIRE

Nathalie Kermaal, Faculty of Native Studies/Campus Saint-Jean, University of Alberta.

Depuis les années 1970 au Canada, nous sommes engagés dans un processus de remise en question de l'histoire. Aux préoccupations politiques d'antan viennent s'ajouter des dimensions économiques, culturelles et sociales. Cette rupture avec l'historiographie précédente favorise la diversité des sujets étudiés, des approches privilégiées et des problématiques avancées. Grâce à l'explosion de nouveaux objets d'études, les passés occultés ou maltraités par l'histoire dominante comme dans le cas de l'histoire des femmes et de l'histoire des autochtones font surface. L'histoire de la francophonie au Canada (à l'extérieur du Québec) a également connu un essor important depuis quelques années. Ces nouvelles démarches apportent indéniablement de l'«eau au moulin» du passé canadien, mais elles en complexifient aussi sa compréhension.

Les peuples cherchent, dans la construction d'une mémoire collective, des racines constitutives d'identité avec tout ce que cela comporte d'homogénéisation des représentations du passé. Pour dépasser la «fixité des choses», le passé de la francophonie canadienne doit, lui aussi, faire preuve de «vigilance» et d'«espérance» comme le passé canadien et le passé québécois avant lui (Létourneau, 2000, p. 39). Par «fixité des choses» nous entendons ici un passé immuable ayant de la difficulté à outrepasser certaines «vérités» que l'on pense établies.

Malgré les efforts des historiens professionnels et de nombreux historiens amateurs, il reste encore beaucoup de travail à faire pour dépasser une perception de l'histoire qui oscille parfois entre le misérabilisme – en mettant l'accent sur l'aspect victimisant du passé – et la glorification d'un passé de pionniers ayant ouvert le pays.



L'un des fondateurs de l'école des Annales, Lucien Febvre disait qu'il «fallait organiser le passé en fonction du présent» (cité dans Bédarida, 1999, p. 336). La mission sociale de l'historien, «celle qui donne un sens fondamental à son activité scientifique et civique, est [donc] d'amener continuellement les hommes et les femmes de son temps à s'interroger non pas sur ce qu'ils doivent se rappeler pour être, mais sur ce que cela signifie, à la lumière de l'expérience du passé, d'être ce qu'ils sont maintenant» (Létourneau, 2000, p. 39). L'historien a pour tâche de démythifier certaines constructions mentales et représentations sociales. Par son travail de recherche, il fournit «un discours documenté, rationnel et critique». Par le fait même, il se place «en réaction [et] en opposition à la mémoire collective» (Bédarida, 1999, p. 337).

Au Canada, il existe de nombreux «lieux de mémoire» dans le patrimoine bâti, les sites archéologiques, les monuments, les plaques et les murales où histoire et mémoire s'entrechoquent. Pour l'historien Pierre Nora, ce sont des «lieux, matériels ou non, où se cristallisent [et] s'incarnent la mémoire nationale» (Nora, 1999, p. 343). Afin d'illustrer mon propos, je prendrai l'exemple de la murale Grandin de la station Light Rail Transit (LRT) à Edmonton.

Créée en 1989, par l'artiste franco-albertaine, Sylvie Nadeau – pour répondre à une commande de l'organisme Francophonie jeunesse de l'Alberta – la murale Grandin est située en plein cœur de l'ancien quartier francophone de la ville. Cette murale a pour objet l'œuvre missionnaire d'une des figures les plus charismatiques de l'histoire de l'Ouest et de l'Alberta: Vital-Justin Grandin. Selon Raymond Huel, Grandin, une fois devenu évêque, dota son diocèse de Saint-Albert «de paroisses, d'écoles, d'hôpitaux, d'orphelinat ainsi que d'un petit séminaire, et il convainquit prêtres séculiers et religieuses de venir l'assister et soutenir les institutions diocésaines» (Huel, 2000). La murale immortalise son œuvre ainsi qu'une certaine conception de l'histoire.

Jusqu'à tout récemment, la murale Grandin ne semblait gêner personne. Une lettre à l'éditeur publiée en février 2011 dans l'*Edmonton Journal* jette soudainement le feu aux poudres. L'auteur, un étudiant de l'Université de l'Alberta, sensibilisé au sort des autochtones dans les écoles résidentielles, s'interroge sur le message qu'envoie la murale à ceux et celles qui prennent le LRT tous les matins

(Farooq, 2011). À la lumière de ce que nous savons aujourd'hui des pensionnats autochtones, son questionnement met en rapport histoire et mémoire. Sa flambée épistolaire suscite, on s'en doutera, de nombreuses réactions (Champagne; Nadeau; Zyp, 2011).

Chaque groupe prône et justifie sa version de l'histoire. D'un côté, les francophones ont l'impression qu'en réduisant inéluctablement l'œuvre missionnaire à l'histoire des pensionnats, on diminue l'empreinte qu'ont laissée les congrégations francophones dans l'histoire de l'Ouest canadien et par la même occasion, celle que les francophones ont laissée dans l'histoire de l'Alberta. Cette histoire déchirante n'éclipse-t-elle pas le reste de l'œuvre des missionnaires et ultimement les luttes des francophones en Alberta? Car, dans la mémoire collective de la francophonie albertaine, ces mêmes missionnaires (hommes et femmes) ont, avant tout, fondé les institutions qui ont permis aux communautés francophones de s'épanouir à l'extérieur du Québec. Sans eux, il n'y aurait pas eu de colons francophones, d'écoles, de journaux, de défense de la langue française, etc. Les autochtones et leurs «alliés» ont, de leur côté, l'impression qu'une telle murale – il en existe d'autres à travers le Canada – perpétue une histoire coloniale qui continue à encenser l'œuvre des dominants plutôt que de revenir sur les souffrances des dominés. Du côté francophone, on tente d'exorciser la pesanteur du passé en mettant de l'avant la bonté inhérente de l'œuvre des missionnaires. Du côté autochtone, la suspicion domine: le colonisateur – peu importe son visage – est un être à qui on a du mal à faire confiance. La bonté inhérente des colonisateurs clamée par certains est remise en question car elle ne permet d'expliquer ni le colonialisme ni les abus qui en ont découlé. Car qui dit colonisation, dit nécessairement rapport de force. Ainsi, il est difficile de mettre sur un même pied d'égalité coupable et victime, colonisateur et colonisé.

La murale – malgré elle et malgré les intentions louables de l'artiste – est devenue un lieu de contestation politique. Un lieu où l'on règle ses comptes avec l'histoire. Il est certain que les autochtones qui prennent le LRT chaque matin ne peuvent pas voir la murale Grandin de la même manière qu'un francophone vivant en Alberta. Si pour les francophones de l'Alberta, elle évoque l'histoire d'une œuvre fondatrice – d'un moment clé de leur passé commun resté invisible aux yeux de la majorité anglophone –, pour la majorité des autochtones, la glorification de ce passé missionnaire équivaut à revivre une douleur intergénérationnelle qui est au centre de bien des maux vécus au quotidien.

Briser le silence autour des pensionnats autochtones ne veut pas dire que nous avons pansé toutes les blessures. Le travail de réconciliation – au-delà des excuses du Premier ministre prononcées le 11 juin 2008 et du travail des églises – ne fait que commencer. Établir une nouvelle relation entre autochtones et non-autochtones est un travail difficile et

de longue haleine. En 1996, la Commission royale sur les peuples autochtones précisait dans son rapport de 4 000 pages que pour en arriver à des accommodements, certaines questions nécessitent d'être posées comme par exemple: «Comment amener les parties concernées à abandonner une relation caractérisée par un déséquilibre du rapport de forces, une confiance trahie et des différends qui perdurent? Comment les amener à une relation propice au partage des pouvoirs, au respect mutuel et à la résolution commune des problèmes?» (CRPA, 1996).



Le passé missionnaire francophone a certes forgé l'Ouest canadien et l'histoire de la francophonie albertaine, mais il fait aussi indéniablement partie du passé colonial du Canada. Même si à l'époque, des missionnaires comme Monseigneur Grandin et le père Albert Lacombe étaient reconnus comme des hommes de bonne volonté, leurs missions n'étaient pas neutres, car ils étaient à la fois témoins et acteurs. Ils sont témoins des changements qui bouleversent les vies des autochtones au milieu du XIX^e siècle. En tant qu'observateur, ils volent à leur secours quand le besoin se fait sentir. Ils leur arrivent même de dénoncer certaines injustices et de se faire les défenseurs des plus démunis. Mais ils le font dans un contexte particulier: ils sont soutenus et mandatés par une congrégation religieuse définie par des règles (Huel, 1996). Ils sont acteurs car leur travail s'inscrit dans le contexte politique canadien de l'époque. Outre l'évangélisation des autochtones, ils participent à la mise en place des institutions qui auront pour mission de sortir «l'Indien de l'Indien». Ils contribuent à l'œuvre coloniale de ce pays notamment en s'appropriant les terres des autochtones pour construire leurs missions, en bâtissant des pensionnats, en collaborant avec le gouvernement fédéral pour mieux contrôler la vie des autochtones dans les réserves, etc. Ces hommes avaient de l'influence et du pouvoir. Ils côtoyaient les plus grands comme en témoigne leur abondante correspondance avec les autorités laïques et ecclésiastiques de l'époque. Cette participation à l'entreprise coloniale canadienne se fait donc dans un cadre beaucoup plus complexe que ce que nous révèle la murale.

Pour pouvoir naviguer entre les deux interprétations de l'histoire (autochtone et francophone) de ce « lieu de mémoire » qu'est la murale Grandin, il faut s'ouvrir à la vision de l'autre même si elle est douloureuse. Dans les deux cas, nous sommes face à des groupes qui se perçoivent comme des victimes du dessein colonial canadien. Comme Freud l'a démontré dans ses écrits, « la mémoire engage un travail à la fois du souvenir et du deuil. Ce mouvement de remémoration par le travail du souvenir et de mise à distance par le travail du deuil démontre que la perte et l'oubli sont à l'oeuvre au cœur même de la mémoire pour en éviter les troubles » (Dosse, 1998, p. 7). Autant les francophones que les autochtones doivent viser à la fois le travail du souvenir et le travail du deuil. Cette étape est difficile certes mais elle est nécessaire.



La récente controverse autour de la murale Grandin à Edmonton est caractéristique des multiples fractures qui sous-tendent les relations entre autochtones et non-autochtones au Canada. Au-delà du ressenti épidermique des uns et des autres, cette murale située en plein cœur d'une grande ville canadienne constitue un excellent point de départ pédagogique pour passer outre les limites de la mémoire afin de rentrer dans le cœur du passé pour en comprendre sa complexité. L'histoire, nous en convenons, n'est pas une science exacte et l'historien malgré ses dires, n'est pas neutre, cependant la murale permet de mettre l'accent sur les divergences francophones et autochtones dans la compréhension des choses autour d'un même événement. La reconnaissance de ces différends et leur acceptation doit nécessairement engendrer la construction de passerelles qui ultimement – du moins nous l'espérons – mèneront au dialogue. En ré-ouvrant « la pluralité des mémoires du passé » nous dit François Dosse ne permettons-nous pas « d'explorer l'énorme ressource des possibles non avérés » ? En fait, nous croyons avec Pierre Nora que « la mémoire n'est aucunement paralysante », au contraire elle se doit d'être « profondément libératrice » (Nora, 1999, p. 348).

RÉFÉRENCES

Bédarida, François (1999). « L'histoire entre science et mémoire? », dans Jean-Claude Ruano-Borbalan, *L'histoire d'aujourd'hui*, Sciences Humaines Éditions, Auxerre: 335-342.

Champagne, Juliette (2011). « Grandin Deserves a Mural », *Edmonton Journal*, Thursday February 17. En ligne: <<http://www2.canada.com/edmontonjournal/news/opinion/story.html?id=de784ca6-7331-46c3-8967-d6bd8f8455a1>>. Consulté le 26 juillet 2011.

Dosse, François, « Entre histoire et mémoire: une histoire sociale de la mémoire », *Raison présente*, septembre 1998: 5-24. En ligne, <<http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/spip.php%3Farticle55&lang=fr.html>>. Consulté le 26 juillet 2011.

Farooq, Mustafa (2011), « Mural at LRT Station Offensive, Rider Says », *Edmonton Journal*, Saturday February 12. En ligne: <<http://www2.canada.com/edmontonjournal/news/ideas/story.html?id=278be469-b065-49a4-aebf-2713da3c1734>>. Consulté le 26 juillet 2011.

Huel Raymond (2000). « Grandin Vital-Justin », *Dictionnaire biographique du Canada*, University of Toronto Press, Toronto. En ligne, <http://www.biographi.ca/009004-119.01-f.php?BioId=40869>. Consulté le 26 juillet 2011.

Huel, Raymond (1996). *Proclaiming the Gospel to the Indians and the Métis*, University of Alberta Press, Edmonton.

Létourneau, Jocelyn (2000). *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal.

Nadeau, Sylvie (2011). « Grandin Mural about Living in Harmony », *Edmonton Journal*, Thursday March 1. En ligne, <http://www2.canada.com/edmontonjournal/news/letters/story.html?id=7f30618e-711b-48f5-9f21-c7564f58376c>. Consulté le 26 juillet 2011.

Nora, Pierre (1999). « Les lieux de mémoire », dans Jean-Claude Ruano-Borbalan, *L'histoire d'aujourd'hui*, Sciences Humaines Éditions, Auxerre: 343-348.

Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, (1996). *Un passé, un avenir*, Vol. 1, ministre des Approvisionnement et services, Ottawa. En ligne, <http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071115211319/http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm_f.html>. Consulté le 26 juillet 2011.

Zyp, John (2011). « Let Grandin Mural Stay », *Edmonton Journal*, Thursday March 24. En ligne, <<http://www2.canada.com/edmontonjournal/news/opinion/story.html?id=2ffa9e9e-8968-43ea-93f6-52564be6efdb>>. Consulté le 26 juillet 2011.

DÉBATS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : POSER D'AUTRES QUESTIONS

Alexandre Lanoix est étudiant au doctorat en sciences de l'éducation et chargé de cours à l'Université de Montréal. Ses recherches portent principalement sur la formation de l'identité nationale par l'enseignement de l'histoire. Il s'est précédemment intéressé à l'histoire du projet de manuel d'histoire pancanadien. Ses recherches doctorales portent sur le débat entourant l'enseignement de l'histoire au Québec.

The kind of history that has the most influence upon the life of the community and the course of events is the history that common people carry around in their heads

Carl Becker (1958)

La formation des identités nationales par l'enseignement de l'histoire et les débats que soulève cette question attirent notre attention depuis quelques années déjà. Nous voudrions ici partager quelques réflexions à leur sujet et proposer des questions qui pourraient contribuer à faire avancer la compréhension des enjeux de ces débats. Notre réflexion initiale provient du débat sur l'enseignement de l'histoire tel qu'il est mené au Québec actuellement et d'une certaine insatisfaction face à la profondeur de celui-ci. Il nous semble en effet que la plupart des interventions dans ce débat ont apporté peu d'éléments d'analyse nouveaux et ont parfois sombré dans les attaques personnelles à mots à peine couverts. Nous ferons donc un bref résumé du débat pour ensuite explorer les analyses qui en ont été faites. Nous terminerons en proposant d'autres avenues à explorer en espérant y voir un peu plus clair.

CHRONOLOGIE DES ÉVÈNEMENTS

Les faits relatifs au débat ont été évoqués dans plusieurs publications déjà (Bouvier, 2008 et Cardin, 2010 notamment). Nous rappellerons donc ici les principaux faits sans entrer dans les détails. On s'accorde généralement pour dire que la polémique a été déclenchée par la publication d'un article d'Antoine Robitaille (2006) à propos de la première version de travail du nouveau programme. Celui-ci qualifiait le projet de programme d'histoire épurée et déplorait le fait que plusieurs moments charnières de l'histoire du Québec étaient passés sous silence. Plusieurs intervenants se sont exprimés sur la question suite à la publication de cet article pour condamner vivement les nouvelles orientations ou pour défendre l'approche par compétence.

Pour ses détracteurs, le programme cherchait à occulter systématiquement la nation québécoise et tentait l'impossible mariage entre histoire et éducation à la citoyenneté (Angers, 2006). D'autres affirmèrent que la proposition de programme

«est conçue par des historiens fédéralistes et vise à former une jeunesse qui penserait comme eux» (Bouvier et Lamontagne, 2006). Certains intervenants leur donnèrent la réplique. Le didacticien Jean-François Cardin soutint que le programme était le prolongement du programme précédent qui adoptait déjà une perspective inclusive et axée sur les aspects socio-économiques de l'histoire (2006). Pour l'historien Jocelyn Létourneau (2006), un enseignement de l'histoire qui permettrait de comprendre les mythes du passé québécois serait plus que bienvenu. Plusieurs autres textes ont paru dans diverses publications au cours des mois subséquents, dont des échanges musclés qui remplirent les pages de la *Revue d'histoire d'Amérique française* (Bouvier, 2007; Comeau et Lavallée, 2007; Dagenais et Laville, 2007a; 2007b).

Pendant que se déroulait ce débat, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), tentant de répondre aux critiques, amorçait des consultations avec différents groupes afin d'ajuster le programme. Après avoir publié une seconde version qui ne satisfaisait pas tout à fait les critiques, le MELS ajouta un document complémentaire au programme, la *Progression des apprentissages* (Québec, 2011a), un document qui visait à «préciser les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser à chaque année du secondaire». Par exemple, l'élève devait être capable de donner «le nom des premiers établissements» et d'identifier «les territoires explorés et exploités par les Français» pour la réalité sociale «L'émergence d'une société en Nouvelle-France». Afin de compléter son travail d'implantation du programme dans les écoles, le MELS publia également le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Québec, 2011b) dans lequel on pouvait lire que les «connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves car elles sont à la base même des disciplines enseignées à l'école». En somme, on remettait les connaissances au cœur du programme par la publication de ces deux documents, en partie pour

répondre aux critiques qui affirmaient que les faits étaient délaissés au profit des compétences. Au moment d'écrire ces lignes, peu de commentaires avaient été publiés à propos de ces deux nouveaux documents. Robert Comeau et Josianne Lavallée (2011), de la Coalition pour l'histoire, écrivaient que la progression des apprentissages ne répondait pas aux attentes des enseignants puisqu'elle maintenait une étude chronologique de l'histoire en 3^e secondaire et une étude thématique en 4^e secondaire. Ils ajoutaient que l'on n'exigeait que le minimum de la part des élèves puisqu'on leur demandait seulement de nommer, de situer et d'identifier alors qu'on aurait souhaité qu'ils caractérisent, analysent et interprètent. Il est tôt pour dire si les ajustements apportés par le MELS satisferont les critiques, mais la réponse initiale de la Coalition pour l'histoire semble indiquer que ce ne sera pas le cas.

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Un débat de ce genre est tout à fait caractéristique de ce qui a lieu ailleurs dans le monde, nous n'avons qu'à lire quelques-uns des ouvrages collectifs publiés sur le sujet pour le constater (Stearns, Seixas et Wineburg, 2000; Seixas, 2004; 2009; Nakou et Barca, 2010). Ces débats et l'état de l'enseignement de l'histoire ont été analysés sous plusieurs angles dans chaque contexte et nous explorons ici quelques éléments d'analyse proposés par des observateurs québécois.

Laville (2004) évoque des tensions entre spécialistes de l'éducation et historiens pour expliquer le débat. Selon lui, les spécialistes de l'éducation ont investi le champ du développement curriculaire et les historiens s'en sont éloignés. Le résultat est un programme davantage axé sur les objectifs cognitifs ce qui, visiblement, ne convient pas à certains groupes et individus. Prud'homme (2008) pousse l'idée plus loin et soutient que les conseillers pédagogiques, groupe ayant émergé durant les années 1970, ont imposé l'idée de séparer les matières de la pédagogie afin de faire valoir leur expertise particulière. Pour Sarra-Bournet (2008), le programme d'histoire a beaucoup été influencé par les pressions de divers groupes. Il ajoute que la montée de l'histoire sociale a eu un impact important sur les programmes puisque celle-ci met surtout l'accent sur le social et l'économique au détriment du national et du politique, ce que soutient également Parent (2008). À cet égard, on peut également trouver des pistes d'analyse chez Petitclerc (2009) qui évoque la montée d'une sensibilité historiographique en opposition à l'histoire sociale. Celui-ci remarque la montée d'une historiographie qui, soucieuse de briser avec l'histoire sociale, évoque une « crise » de conscience historique des Québécois pour proposer une histoire plus traditionnelle. Les critiques adressées au nouveau programme nous semblent assez proches des critiques adressées à l'histoire sociale pour qu'elles méritent d'être comparées. Une analyse plus détaillée nous permettrait d'établir si les deux

mouvements s'inscrivent dans la même tendance et si certains intervenants sont actifs sur les deux « fronts ».

Dressant un bilan du débat, Bouvier (2008) affirme que la représentation identitaire collective est le principal enjeu du débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Il écrit que le débat oppose ceux qui critiquent le programme parce qu'il néglige le récit historique national à ceux qui souhaitent que l'enseignement de l'histoire soit au service de l'éducation à la citoyenneté. Cardin (2010) affirme lui aussi que l'identité collective est au cœur des critiques du programme puisque le programme d'histoire du premier cycle du secondaire sur l'histoire de la civilisation occidentale, adopté deux ans plus tôt, n'a pas soulevé de critiques. Il adopte pourtant la même approche axée sur l'éducation à la citoyenneté et le développement de compétences. Il en déduit que c'est l'application de cette approche à l'histoire nationale qui pose problème pour la plupart des critiques. Dagenais et Laville (2007a) poussent la logique un peu plus loin en affirmant que les critiques du programme semblent confondre l'histoire – opération raisonnée visant à éclairer le passé – à la mémoire – attachement émotif au passé qui ne retient de l'histoire que ce qui sert à nourrir son état. Ils ajoutent que la polémique autour du nouveau programme a surtout été alimentée par les craintes de nationalistes attachés à une vision ethnique de la nation.

DES PISTES À EXPLORER

Ces pistes d'analyse touchent divers aspects de la question, mais laisse l'observateur sur son appétit. D'abord, il est clair pour nous que l'identité nationale est au cœur de ce débat. Malgré les formes que peuvent prendre les critiques, la plupart portent, de près ou de loin, sur la représentation de la nation québécoise dans le programme d'histoire. Carretero (2011) rappelle d'ailleurs que l'identité est l'enjeu principal des débats sur l'enseignement de l'histoire un peu partout dans le monde. Nous sommes cependant d'avis que la question identitaire doit être traitée avec plus de profondeur et ce, à deux égards. D'abord, la littérature sur la formation des nations soutient que celles-ci sont toujours l'élément central de la vie politique d'aujourd'hui (Anderson, 1983). Pour Smith (2009), l'État-nation est toujours la forme d'organisation visée par les nations, surtout celles qui n'ont pas d'État, même si celui-ci a perdu de son pouvoir au profit d'autres organisations politiques, sociales et économiques. Il précise qu'à travers le monde, les hommes et les femmes continuent de se définir avant tout comme les membres d'une communauté nationale et que ces communautés, même sans État, disposent d'un fort capital symbolique. En ce sens, une analyse postnationaliste de l'enseignement de l'histoire nous apparaît partielle. Il n'est pas question ici de défendre une histoire nationaliste, mais bien de tenir compte du fait que la nation est toujours un cadre de référence pour la plupart des membres d'une communauté, en témoigne la vigueur avec

laquelle plusieurs personnes se sont précipité au secours de l'identité québécoise lorsqu'elle paraissait négligée par le programme d'histoire. Ensuite, l'opposition entre mémoire et histoire a souvent été transposée à l'enseignement en opposition entre la transmission de la mémoire collective et le développement de la pensée historique. Cette dichotomie nous apparaît, elle aussi, comme un instrument d'analyse partiel. Si Halbwachs (1950) et Nora (2001) décrivaient l'histoire et la mémoire comme des visions plus ou moins irréconciliables du passé, nous ne devons pas oublier que le mythe est en quelque sorte la mère de l'histoire. Si l'histoire dite scientifique a largement contribué à déboulonner d'anciens mythes teintés de religion et de surnaturel, elle a également contribué à édifier de nouveaux mythes séculiers en mythifiant des personnages historiques de l'ampleur de George Washington par exemple (Woolf, 1998). Pour McNeil (1986), les sociétés se tournent constamment vers l'histoire pour alimenter la mémoire nationale et les historiens se tournent vers leur société d'appartenance afin d'obtenir une reconnaissance de leur travail. Ainsi, une nation en mal de mémoire peut inciter les historiens à s'intéresser aux mythes nationaux et, à l'occasion, à les intégrer à l'histoire « officielle ». Dire que la mémoire s'arrête là où l'histoire commence nous apparaît comme un raccourci qui simplifie à outrance les liens entre la mémoire et l'histoire, mais surtout l'influence que peut avoir la mémoire sur l'histoire.

Si l'histoire ayant le plus d'influence sur la communauté est celle qui se trouve dans la tête de chacun de ses membres, comme le supposait Becker, on doit considérer que cette communauté se pense encore comme nationale. Les programmes d'études, tout comme la mémoire et l'histoire scientifique, sont les produits de sociétés nationales. S'ils génèrent des débats, on doit y voir, il nous semble, plus qu'une lutte entre opposants politiques ou groupes sociaux aux intérêts divergents. On pourrait y voir les signes de l'émergence d'un discours alternatif sur l'identité et la riposte du discours établis par exemple. En somme, la transformation d'une partie de l'histoire qui se trouve dans la tête des gens est un processus global qui implique beaucoup plus que l'enseignement de l'histoire.

Il nous semble également que l'on devrait aller au-delà de l'analyse du texte du programme de formation. Bien entendu, les critiques du monde journalistique n'ont que les textes ministériels et les manuels à se mettre sous la dent, mais on doit en apprendre plus sur les représentations sociales des enseignants, des élèves, des concepteurs de manuels avant de conclure que l'enseignement de l'histoire, tel que le conçoit ce programme, mène directement à l'érosion de l'identité nationale. Perrenoud (1994) rappelle que le curriculum réel – ce qui est effectivement enseigné – intègre plusieurs éléments qui ne font pas partie du curriculum officiel. Dans le cas de l'histoire, la mémoire fait certainement partie des facteurs qui peuvent influencer le curriculum réel.

De plus, la mémoire se transmet par une multitude d'autres véhicules que l'histoire à l'école, comme la langue, la musique, la littérature et les arts visuels (Thiesse, 1999). Elle influence, conditionne et filtre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire avant qu'enseignants et élèves ne mettent le pied dans la classe d'histoire (Wineburg, 2001; Létourneau et Moisan, 2006). Que sait-on réellement de la manière dont les enseignants interprètent ce programme qualifié de « dénationalisé »? Que sait-on de l'efficacité de l'enseignement dispensé aux élèves à modifier leurs conceptions préalables de la communauté à laquelle ils appartiennent? Est-ce que l'école a réellement le pouvoir de modifier à elle seule l'appartenance identitaire? Les recherches récentes mettent en lumière différents cas où le discours véhiculé par l'école entre en contradiction avec le discours public et demeure marginal (Pilbrow, 2005 par exemple).

En sommes, nous proposons de mener des recherches dans le sens de ce que Wineburg propose, c'est-à-dire de s'intéresser à ce que les jeunes connaissent et apprennent de l'histoire, plutôt qu'à ce qu'ils ignorent (2000). Nous pensons également qu'il est impératif de mener davantage de recherches du type de celle de Provost (2006) qui s'est intéressée aux stratégies identitaires utilisées par les enseignants par des observations en classe. Plus récemment, Éthier, Charland et Cardin (2010) laissaient entendre que les connaissances historiques des élèves québécois étaient meilleures que ce que les médias laissaient entendre et que plusieurs d'entre eux évoquaient des éléments du passé pour dresser le portrait de la société québécoise. De même, Moisan (2010) affirmait que les enseignants pratiquant en contexte d'altérité étaient portés à s'adapter à la culture des élèves et que, dans la plupart des contextes, ils n'imposaient pas la culture de la majorité québécoise.

Si ces études ont une portée limitée, à cause de la taille de leur échantillon entre autres, elles nous portent à penser qu'il reste beaucoup de choses à découvrir sur la présence ou l'absence de l'identité québécoise dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au Québec. Est-ce que le nouveau programme a eu un quelconque impact sur les pratiques enseignantes? Est-ce que le fait d'imposer un examen centré sur les connaissances influence les stratégies des enseignants? Comment agit la mémoire sur les pratiques enseignantes depuis l'implantation d'un programme que l'on veut axé sur le développement de la pensée historique? La vérité est que nous commençons à peine à nous intéresser à ce qui se passe dans les classes d'histoire depuis l'implantation du nouveau programme, même si plusieurs crient déjà au loup. Plus que tout, on doit porter ces découvertes à l'attention du public au lieu d'alimenter un dialogue de sourd comme cela a trop souvent été le cas.

RÉFÉRENCES

- Benedict Anderson (1983). *Imagined Communities*. Londres, Verso.
- Denise Angers (2006), Le programme d'histoire au secondaire – Une nouvelle version à recentrer. Le Devoir. 28 septembre.
- Irene Nakou et Isabel Barca, dir. (2010). *Contemporary Public Debates Over History Education*. Charlotte, Information Age Publishing.
- Carl Becker (1958). What are Historical Facts? *Detachment and the Writing of History: Essays and Letters of Carl Becker*. Phil Snyder, dir., Ithaca, Cornell University Press.
- Félix Bouvier (2007). «Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté.» *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61(2): 261-270.
- Félix Bouvier (2008). Bilan du débat relatif au programme «Histoire et éducation à la citoyenneté» du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007. *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*: 20.
- Jean-François Cardin (2006), Enseignement de l'histoire – Les programmes d'histoire nationale: une mise au point. Le Devoir. 29 avril.
- Jean-François Cardin (2010). Quebec's New History Program and «La Nation». *Contemporary Public Debates Over History Education*. Irene Nakou et Isabel Barca, dir., Charlotte, Information Age Publishing: 185-201.
- Mario Carretero (2011). *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte, Information Age Publishing.
- Maurice Halbwachs (1950). *La mémoire collective*. Paris, Presses universitaires de France.
- Marc-André Éthier, Jean-Pierre Charland, Jean-François Cardin, avec la collaboration de Sabrina Moisan (2010). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales: recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Marc-André Éthier et Anik Meunier Jean-François Cardin, dir., Québec, Éditions Multimondes: 183-211.
- Félix Bouvier et Laurent Lamontagne (2006), Quand l'histoire se fait outil de propagande. Le Devoir. 28 avril.
- Robert Comeau et Josianne Lavallée (2007). «Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville.» *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61(2): 253-259.
- Robert Comeau et Josianne Lavallée (2011), Cours d'histoire au 2^e cycle du secondaire – Contenu fractionné et nivellement des connaissances. Le Devoir. 16 juillet.
- Christian Laville (2004). Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second. *Theorizing Historical Consciousness*. Peter Seixas, dir., Toronto, University of Toronto Press: 165-182.
- Michèle Dagenais et Christian Laville (2007a). «Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale". Retour sur une occasion manquée accompagnée de considérations sur l'éducation historique.» *Revue d'histoire de l'Amérique française* 60(4): 517-550.
- Michèle Dagenais et Christian Laville (2007b). «Un coup d'épée dans l'eau: réponse à la réplique, avec une postface.» *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61(2): 271-279.
- Jocelyn Létourneau (2006), Rectifications et précisions à l'égard d'un texte assassin – Un débat mal parti. Le Devoir. 1^{er} mai.
- William McNeil (1986). «Mythistory or Truth, History and Historians.» *American Historical Review* 91: 1-10.
- Jocelyn Létourneau et Sabrina Moisan (2006). Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French-Canadian Heritage. *Theorizing Historical Consciousness*. Peter Seixas, dir., Toronto, University of Toronto Press: 109-128.
- Sabrina Moisan (2010). Éduquer à la citoyenneté dans un contexte d'altérité. Le cas de trois enseignants d'histoire. *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Marc-André Éthier et Anik Meunier Jean-François Cardin, dir., Québec, Éditions Multimondes: 11-27.
- Pierre Nora (2001). *Rethinking France. Les Lieux de Mémoire. Volume I. The State*. Chicago, University of Chicago Press.
- Sébastien Parent (2008). De la science historique au secondaire. *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir., Québec, Septentrion: 75-81.
- Philippe Perrenoud (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF éditeur.
- Peter Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg, dir. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York, New York University Press.
- Martin Petitclerc (2009). «Notre maître le passé? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique.» *Revue d'histoire de l'Amérique française* 63(1): 83-113.
- Tim Pilbrow (2005). Europe in Bulgarian Conceptions of Nationhood. *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. Hanna Schissler et Yasemin Soysal, dir., New York, Berghahn: 122-137.
- Chantal Provost (2006). L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire: étude des procédés de formation de l'identité collective. *Histoire*. Montréal, Université du Québec à Montréal. mémoire de maîtrise: 236.
- Julien Prud'homme (2008). La réforme du programme d'histoire nationale et ses acteurs, 1963-2006. *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir., Québec, Septentrion: 44-52.
- Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011b). Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle. Québec. Gouvernement du Québec.

Québec. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011a). Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté 3e et 4e secondaire. Québec. Gouvernement du Québec.

Antoine Robitaille (2006), Cours d'histoire épuré au secondaire. Le Devoir. 27 avril.

Michel Sarra-Bournet (2008). Conclusion. Enseigner l'histoire du Québec: avec ou malgré le "renouveau pédagogique"? *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir., Québec, Septentrion: 142-174.

Peter Seixas, dir. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto, University of Toronto Press.

Peter Seixas (2009). "National History and Beyond." *Journal of Curriculum Studies* 41(6): 719-722.

Anthony Smith (2009). *Ethno-Symbolism and Nationalism. A Cultural Approach*. New York, Routledge.

Anne-Marie Thiesse (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*. Paris, Seuil.

Sam Wineburg (2000). Making Historical Sense. *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Peter Seixas et Sam Wineburg Peter Stearns, dir., New York, New York University Press: 306-325.

Sam Wineburg (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphie, Temple University Press.

Daniel Woolf (1998). Myth and History. *A Global Encyclopedia of Historical Writing*. Daniel Woolf, dir., New York, Garland: 642-643.

LA COULEUR DES RELATIONS SOCIALES

Laurie Carlson Berg est professeur agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Régina. Ses recherches et son enseignement ont pour point de mire l'inclusion en milieu scolaire dans un contexte de minorité linguistique. Ses travaux actuels explorent les expériences des immigrants francophones. Ils ciblent particulièrement les pratiques pédagogiques d'inclusion et organisationnelles qui s'arriment à la collaboration, la réciprocité culturelle et les forces potentielles que chaque participant apporte au milieu scolaire au sein des minorités linguistiques francophones.

RÉSUMÉ

Le présent article résume les résultats d'une recherche sur la nature des réseaux sociaux des élèves de quatre écoles francophones de la Saskatchewan en situation linguistique minoritaire. Les résultats indiquent que les élèves membres d'une minorité visible, nouvellement arrivés ou non, sont peu inclus et restent en marge des réseaux sociaux tandis que les élèves nouvellement arrivés, qui n'appartiennent pas à une minorité visible, ont une meilleure chance d'être choisis que les élèves de la majorité blanche, peu importe le niveau scolaire (primaire, intermédiaire ou secondaire). Les conséquences pour le personnel scolaire et pour la formation des maîtres sont présentées.

Depuis plus de dix ans, les communautés francophones canadiennes en situation linguistique minoritaire se penchent sur les questions liées à l'immigration francophone et à l'intégration communautaire et scolaire des nouveaux arrivants (Belkhouja, 2008; Robineau, 2010). Néanmoins, il existe relativement peu de recherches auprès des élèves des écoles francophones, surtout dans l'Ouest canadien. Suite aux études de Denis (2008) et de Gallant (2008) qui dressaient des portraits des attitudes globales relatifs à l'inclusion communautaire fransaskoise, cette étude est en fait la première à étudier l'inclusion scolaire des élèves issus de l'immigration et de leurs familles dans les écoles fransaskoises. Il est primordial d'explorer les réseaux sociaux des élèves issus de l'immigration ainsi que ceux de leurs pairs, car l'école est « un élément clef de la cohésion sociale » (Jacquet, Moore, et Sabatier, 2008, p.8). De plus, les choix effectués par les élèves au quotidien quant à qui inclure ou non dans leurs groupes sociaux ou scolaires pourraient fournir de nombreuses données en ce qui concerne le niveau de réussite relatif des initiatives d'inclusion scolaire des immigrants et, plus globalement, l'acceptation de diverses façons de faire et de vivre au sein de la francophonie. Seront donc abordés dans le présent article les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves francophones en situation linguistique minoritaire, en Saskatchewan. L'objectif était d'étudier la nature des réseaux sociaux et scolaires dans une population francophone étudiante de plus en plus interculturelle.

La présente recherche fait partie d'un projet de grande envergure qui explore les expériences pédagogiques des nouveaux arrivants en situation linguistique minoritaire en Saskatchewan et au Manitoba. Ce projet de collaboration communauté-université visait à identifier les défis auxquels font face les nouveaux arrivants pour en arriver à une

participation scolaire active afin de développer, avec les partenaires scolaires, des initiatives pour éviter les écueils. La première phase du grand projet consistait à interviewer les familles des élèves nouvellement arrivés sur leurs expériences scolaires antérieures et actuelles (Carlson Berg, 2010). Une variété d'enjeux en sont émergés des entretiens avec des nouveaux arrivants de toutes les catégories d'immigration (réfugiés, immigrants économiques, réunion de famille), y inclus les expériences de racisme à l'école tant explicite que tacite (Carlson Berg, 2010).

De tels résultats devaient être suivis non seulement de dialogues communautaires mais aussi de plus d'études. Alors, pour faire ce suivi, lors de la deuxième phase de l'étude, on a étudié ce qui se passait au quotidien entre les élèves dans les écoles fransaskoises en ce qui concerne les choix qui ont des conséquences sur l'inclusion, telle la nature de leurs réseaux sociaux. On a donc effectué un sondage par le biais d'un sociogramme auprès des élèves de 21 salles de classe dans quatre écoles fransaskoises. Ce sondage a également été effectué auprès d'élèves franco-manitobains. Le sociogramme consistait en 10 questions. Sur chaque page du sondage, il y avait une question, en gras, suivie par une liste de tous les élèves dans la salle de classe. L'élève était invité à répondre à la question en encerclant un maximum de trois noms de camarades de classe pour chacune des dix questions. Les dix questions visaient à cerner qui chaque élève choisirait pour socialiser, pour faire un travail d'équipe; qui, selon lui, lui ressemblait le plus, qui étaient les personnes que l'élève admirait ainsi que les personnes avec qui l'élève passait le plus de temps pendant la journée scolaire. Dans chaque classe, l'enseignant a fourni des renseignements démographiques sur chaque élève (l'âge, le sexe, le nombre d'années où l'élève fréquentait son école actuelle, et si

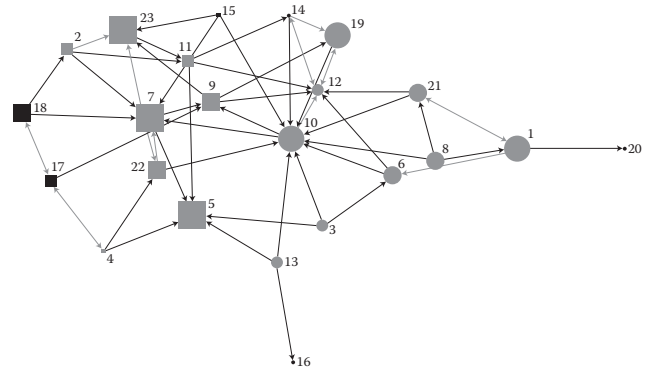
l'élève était nouvellement arrivé au Canada depuis 4 ans ou moins ou bien s'il était membre d'une minorité visible). L'enseignant devait aussi, pour chaque élève, indiquer, sur une échelle de 1 (le plus fort) à 4 (le plus faible), le niveau de fonctionnement scolaire et social de chaque élève.

ANALYSE ET RÉSULTATS

Les réponses des élèves et de leur enseignant ont été entrées dans un programme d'analyse statistique en sciences sociales (SPSS). Pour fins d'analyse, elles ont été traitées classe par classe. L'analyse misait sur les attributs dyadiques, c'est à dire les relations entre élèves. On s'est servi de NetDraw pour faire des représentations graphiques des réseaux d'élèves. Dans les graphiques, chaque élève est représenté par un nœud et chaque relation dyadique par une ligne entre les nœuds. Les lignes grises entre deux élèves indiquent que les élèves se sont choisis mutuellement; les lignes noires indiquent, pour chaque élève, un choix non réciproque. Les nœuds en forme de cercle représentent les garçons et ceux en forme de carré, les filles. Les nœuds noirs représentent les élèves appartenant à une minorité visible (immigrants ou non) et les nœuds gris, les élèves blancs majoritaires (immigrants ou non). Plus le nœud est gros, meilleur est le rendement scolaire de l'élève, selon l'enseignant. Cinq tableaux illustrant un réseau ont été générés pour chaque classe: partenaire scolaire désiré; partenaire social désiré, partenaire habituel; personne admirée; personne qui me ressemble le plus. On s'est servi du logiciel UCINET pour calculer la densité, la centralité et le nombre de liens entre élèves. Voir les Figures 1 et 2.

Bien que la nature précise des réseaux soit différente d'une classe à l'autre, il est évident sur le plan statistique que les nouveaux arrivants et les minorités visibles se retrouvent en marge des réseaux et non pas au centre. Leur niveau de rendement, selon leur enseignant, est souvent inférieur à la moyenne, mais, même dans les rares cas où ils

Figure 2 : Partenaire de travail désiré

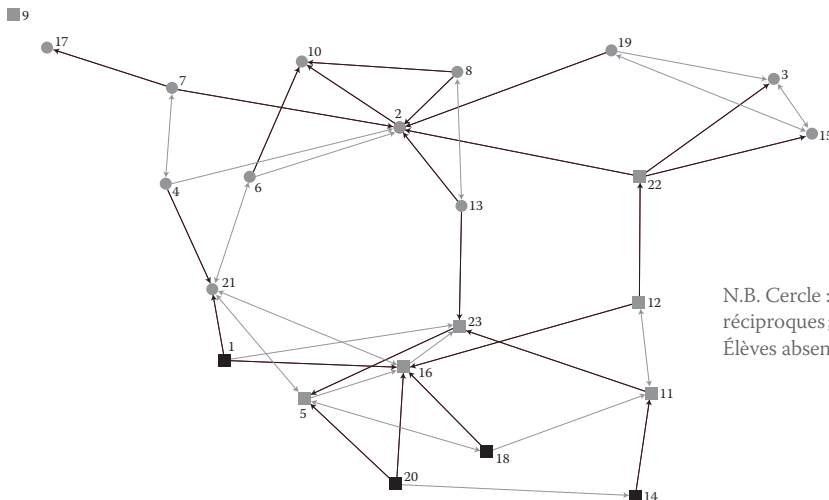


Plus gros est le nœud = meilleur est le rendement académique; Absent: 5; Aucune réponse: 16, 20

ont un rendement scolaire fort, ils sont peu choisis comme partenaire scolaire désiré par leurs camarades de classe.

Une variable de centralité, c'est-à-dire du degré de popularité d'un élève pour ce qui est de combien il a été choisi, a été calculé et on a effectué un T Test pour voir s'il existait des différences importantes au niveau de la centralité au réseau selon le statut de l'élève (par exemple, immigrant ou non; minorité visible ou majoritaire; fille ou garçon). Un calcul de corrélation du degré de centralité a été effectué entre les réseaux divers dans chacune des écoles et entre écoles. Pour chaque élève un pourcentage a été calculé en s'appuyant sur le degré de centralité. Les pourcentages ont été placés dans deux catégories nominales (0 pour les pourcentages allant de 0 à 49 et 1 pour les pourcentages de 50 et plus). On a effectué un tableau croisé des catégories de pourcentages et des caractéristiques démographiques. Les résultats indiquent une différence importante entre le degré de centralité à un réseau et le statut citoyen, immigrant ou

Figure 1 : Partenaire social désiré



N.B. Cercle : garçon/ Carré : fille; Liens noirs : unidirectionnels/liens gris : réciproques; Nœuds noirs : minorité visible/ nœuds gris : majoritaire; Élèves absents : 9, 10, 17

TABLEAU 1 : Corrélations (Pearson) entre les 5 genres de réseaux

		PARTENAIRE SOCIAL DÉSIRÉ	PARTENAIRE SCOLAIRE DÉSIRÉ	PARTENAIRE HABITUEL	ADMIRATION	RESSEMBLANCE
Partenaire social Désiré	Corrélation (Pearson)	1	.706	.710	.569	.517
	Imp. (bilatéral*)		.000	.000	.000	.000
Partenaire scolaire Désiré	Corrélation (Pearson)	.706	1	.722	.594	.479
	Imp. (Tbi)	.000		.000	.000	.000
Partenaire habituel	Corrélation (Pearson)	.710	.722	1	.474	.484
	Imp. (Tbi)	.000	.000		.000	.000
Admiration	Corrélation (Pearson)	.569	.594	.474	1	.607
	Imp. (Tbi)	.000	.000	.000		.000
Ressemblance	Corrélation (Pearson)	.517	.479	.484	.607	1
	Imp. (Tbi)	.000	.000	.000	.000	

* = test bilatéral d'importance (Tbi).

non, et entre la centralité et l'identité raciale, minorité visible ou majoritaire ($\chi^2= 4.963$, Sig <0.03). Il n'y a pas de différence importantes entre les scores des élèves appartenant à une minorité visible et nouvellement arrivés et les autres élèves appartenant à une minorité visible ($\chi^2= 0.991$, Sig>0.1). En général, les élèves nouveaux arrivants et les élèves appartenant à une minorité visible ont un rendement scolaire inférieur à la moyenne, selon le classement fourni par leur enseignant titulaire. Un test de corrélation rho de Spearman a été effectué pour déterminer s'il existait une relation entre le statut scolaire et la centralité au réseau. Ce dernier a démontré que plus le statut scolaire est élevé, selon le classement de l'enseignant, meilleure est la probabilité qu'un élève soit central à un réseau (corrélation coefficient=-0.650, Sig<0.000). Voir le Tableau 1. Les résultats sont compatibles à travers les niveaux scolaires, entre les écoles et entre les provinces (Manitoba et Saskatchewan).

En résumé, on pourrait donc dire que les élèves membres d'une minorité visible et nouvellement arrivés, ainsi que les autres élèves appartenant à une minorité visible, sont peu inclus et restent en marge des réseaux sociaux. Les élèves nouvellement arrivés, qui ne sont pas membres d'une minorité visible, ont une plus grande chance d'être choisis que les élèves de la majorité. La relation entre minorité visible et rendement scolaire peu élevé est importante sur le plan statistique. Meilleur est le rendement scolaire, meilleure est la probabilité d'être au cœur d'un réseau social. Statistiquement parlant, il est peu probable qu'un élève nouvel arrivant/membre d'une minorité visible (même dans les cas où l'élève a un rendement scolaire élevé) soit au cœur

d'un réseau social dans les salles de classe qui ont participé à cette étude. Bien sûr, des contraintes ont influencé les résultats. Premièrement, à part la question qui demandait à l'élève de nommer les trois personnes avec qui il passait le plus de temps, le type de réseau (scolaire, social, et ainsi de suite) était déterminé par la chercheuse. Deuxièmement, étant donné le grand nombre d'élèves sondés, on a dû imposer une limite de trois personnes par réseau et ils ne pouvaient choisir que des élèves dans leur propre salle de classe. Le sondage ne nous permet donc pas de connaître les facteurs motivant les choix des élèves.

Les présents résultats correspondent à ceux d'autres recherches, notamment celles de Benimmas et Kamano (2010) et celles de Wong (2010). Des entretiens individuels menés par Benimmas et Kamano avec des élèves de l'élémentaire et du secondaire ont identifié plusieurs défis pour les élèves issus de l'immigration, tels que le sentiment d'être différent des autres, la confrontation à des stéréotypes à l'égard des immigrants et des expériences d'intimidation. En ce qui a trait aux expériences des minorités visibles canadiennes issues de l'immigration (nouveaux arrivants et 2^e et 3^e génération de familles immigrantes), Wong (2010) s'est servi des données de l'Étude de la diversité ethnique de Statistique Canada pour étudier le niveau d'intégration à la société canadienne. Parmi les groupes d'immigrants, les minorités visibles noires avaient un des scores les plus bas pour ce qui est de l'intégration à la société canadienne. Les résultats de Wong démontrent aussi que les minorités visibles nées au Canada sont moins intégrées que les nouveaux arrivants au pays au niveau de leur participation civique.

Les résultats ne concordent pas avec les recherches de Gallant (2008) qui a interviewé des Fransaskois et des Acadiens âgés de 18 à 25 ans. En effet, elle a découvert des attitudes très inclusives chez les Fransaskois quant à la nature de l'identité fransaskoise. Il faudrait faire plus de recherches pour examiner à fond les différences entre les résultats des deux recherches qui ont été menées avec des groupes d'âge différents. Il se peut que les Fransaskois plus âgés aient des attitudes plus inclusives. Il se pourrait également qu'il existe un écart entre les attitudes exprimées publiquement et les actions au quotidien. Peut-être que les jeunes Fransaskois sont plus inclusifs pour ce qui est de qui ils considèrent Fransaskois, mais ils n'incluent toujours pas des Fransaskois d'une minorité visible dans leurs réseaux d'amis.

DISCUSSION

Il importe de souligner que lors d'une des premières rencontres pour établir un partenariat de recherche, la direction de l'école fransaskoise avait vivement exprimé son espoir que les enjeux d'inclusion liés au racisme soient étudiés. Au niveau de la haute administration, il y existait donc une ouverture dès de début. Toutefois, entamer des discussions relatives aux résultats des sociogrammes qui indiquent des différences liées à l'identité raciale n'est pas chose facile. Dans les entretiens avec les membres du personnel, il était évident que l'inclusion de tous les élèves de leur classe leur tenait à cœur. Allaient-ils être sur la défensive ou des sentiments de culpabilité allaient-ils ressortir lors de la discussion des résultats ?

Le fait d'avoir commencé le projet collaboratif en faisant part aux membres du personnel scolaire du cadre théorique qui informait l'étude a permis de dialoguer franchement des résultats. La présente recherche s'inspire du constructivisme social (Gergen, 1999, 2003) qui voit les réalités comme étant multiples, négociées à travers les interactions sociales, et contextualisées. Il paraissait donc essentiel de communiquer les résultats sous forme de dialogue. Ainsi chaque membre du personnel pourrait en faire ses propres interprétations relatives à ses expériences vécues en salle de classe. Ensemble, nous avons discuté, entre autres, des points suivants: l'absence marquée de minorités visibles dans les réseaux des élèves: est-ce dû au racisme, tacite ou explicite ?; quelles sont les principales façons de se faire des amis ?; quelles sont les conséquences des résultats au niveau scolaire et au niveau de la formation à l'enseignement ? Dans les sections qui suivent, ces questions seront abordées à tour de rôle.

L'ABSENCE MARQUÉE DE MINORITÉS VISIBLES AU SEIN DES RÉSEAUX DES ÉLÈVES

Lors de la discussion des résultats, les idées de Nabavi et de Trepagnier ont été utiles pour établir des points de départ. Nabavi dit, «Je pense que nous sommes tous une composante du lien entre l'oppression et la résistance (*I feel*

that we are all part of the relationship between oppression and resistance)» (Lund et Nabavi, 2008). Trepagnier, pour sa part, propose d'éliminer la dichotomie actuelle des étiquettes «raciste» et «non raciste» qui, selon Trepagnier (2006), empêche une discussion franche sur le racisme. Puisque le racisme est tabou, les gens ne s'affichent pas comme racistes. Toutefois, comme membres de la majorité blanche en Amérique du Nord, ils risquent d'avoir des comportements quotidiens qui ne sont pas reconnus par l'individu comme étant racistes mais qui servent à maintenir le *statu quo*. Selon Trepagnier, ces comportements font partie de ce qu'elle appelle le «silent racism» (racisme silencieux). Trepagnier présente l'idée d'un continuum du racisme, allant du moins raciste au plus raciste et soutient que les Blancs qui sont plus sensibles aux problématiques raciales accueillerait l'idée d'un continuum du racisme sachant qu'ils ont peut-être, sans s'en rendre compte, des pensées racistes et pourraient agir en conséquence. Le concept du racisme silencieux permet aux Blancs bien intentionnés d'étudier leur propre racisme et de se demander, «De quelle façon se manifeste mon racisme» au lieu de «Suis-je raciste ou non?» («*racially progressive whites will welcome the suggestion of a racism continuum, knowing perhaps that without realizing it, they have racist thoughts at times and may act on them... The concept of silent racism gives well-meaning white people permission to explore their own racism. Instead of asking, "Am I racist or not?" progressive whites will ask, "How am I racist?"*», p.43). À ce point il importe de souligner deux choses. Premièrement, le but des discussions n'était pas de convaincre le personnel scolaire que leurs élèves et eux-mêmes étaient racistes, mais plutôt de mettre les enjeux raciaux sur la table pour en discuter. La deuxième chose est que, lors des discussions, la chercheuse a partagé son cheminement vis-à-vis de l'inclusion et du racisme et a donné des exemples de discours qu'elle a pu entendre tant pendant son enfance qu'à l'heure actuelle et ce, pour démontrer comment les enjeux de race nous influencent tous de manière négative. Le but était donc d'en arriver à un dialogue et une conscientisation. Le dialogue nous a amenés à non seulement vouloir discuter de l'inclusion et des enjeux d'identité raciale de façon plus approfondie, mais aussi à élaborer des approches pédagogiques pour aborder ces sujets avec les élèves.

COMMENT LES ENFANTS SE FONT-ILS SURTOUT DES AMIS ?

Afin de mieux comprendre le raisonnement qui est à la base de qui a été choisi ou non pour les réseaux, il faudrait obtenir plus de renseignement de la part des élèves en effectuant, par exemple, des entretiens individuels. Dans nos discussions, on s'est demandé si les façons d'envisager et de se créer un réseau pouvaient être différentes d'une culture à l'autre et même au sein d'une même culture. Cela dit, comment faciliter des réseaux plus diversifiés et inclusifs ?

Une approche est le cercle des amis (Circle of Friends; Barrett & Randall, 2004; Shotton, 1998; Newton, Taylor, & Wilson, 1996). Parfois, les parents et les enseignants présument que l'élève qui se retrouve dans un nouvel environnement va développer des amitiés naturellement, mais ce n'est pas toujours le cas. Le cercle des amis a été développé pour fournir à tous les enfants dans un grand groupe un ensemble d'habiletés et un langage commun qui aideront non seulement le jeune qui se trouve isolé, mais aussi le groupe dans son ensemble en leur fournissant quelques méthodes d'interaction et de partage. L'enseignant forme plusieurs groupes qui deviendront des cercles des amis. En tenant compte des besoins identifiés soit par l'observation ou grâce aux résultats des tests d'habiletés sociales (qui ont tous des biais culturels), ou encore suite à une activité de sociogramme, comme on l'a fait dans cette étude, les groupes sont formés. Un adulte agit comme facilitateur de chaque groupe et un des buts est de se réunir, à des intervalles réguliers, pour faire des activités de groupe qui permettent aux jeunes de mieux se connaître et de se faire de nouveaux amis. Une telle approche est liée à la théorie de contact qui constate que les interactions intergroupes qui sont négatives résultent de préjugés. Selon une méta-analyse des recherches liées à la théorie de contact (Pettigrew & Tropp, 2006), le contact entre membres de groupes divers a pour effet de rectifier et diminuer les préjugés. Même dans le cas des différences réelles, et non des stéréotypes, le contact entre groupes pourrait aboutir à une meilleure compréhension l'un de l'autre. Il faut toutefois veiller à ce que le contact ne finisse pas par essentialiser l'un ou l'autre, ou bien par renforcer les enjeux de pouvoir relatif de « Nous et l'Autre » (Kumashiro, 2000).

CONSÉQUENCES POUR LE MILIEU SCOLAIRE ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Plusieurs pistes de départ ont été identifiées pour faire un suivi au niveau scolaire des résultats de la présente étude. Dans un premier lieu, il faudrait faire le bilan des forces des élèves et de leurs parents et s'assurer d'avoir des conversations et une collaboration réciproque avec ses derniers. Souvent, l'école fait un excellent travail en ce qui concerne la communication des renseignements de survie et des normes scolaires, mais elle ne cherche pas trop souvent à connaître les points de vue des parents et à discuter des conséquences possibles sur le milieu scolaire (par exemple, les options de participation parentale au milieu scolaire). Dans une communauté d'apprentissage, il faut que chaque membre de la communauté ait des outils pour participer pleinement et en tirer le maximum (Wenger, 2005). En salle de classe, on pourrait travailler à partir d'histoires et de témoignages personnels et développer ainsi des écrits et des matériaux de lecture s'appuyant sur le vécu des élèves. Cela aiderait l'élève à se reconnaître dans les concepts du curriculum et est une façon

d'assurer une représentation équitable et non stéréotypée des francophones divers dans les matériaux scolaires. Pour faciliter le développement des réseaux scolaires et puisqu'il existe de nombreuses manières de travailler en groupe, il est important d'enseigner explicitement les habiletés reliées au travail efficace en groupe (par exemple, attribuer à chaque élève du groupe un rôle précis). Il est aussi important de discuter avec les élèves de leur identité raciale d'une manière qui ne renforce pas les stéréotypes et qui respecte les multiples aspects de l'identité de chaque individu ainsi que le rôle que joue le contexte dans le vécu de son identité. Mais pour cela, il faudrait non seulement qu'une conscientisation identitaire se fasse au niveau du personnel enseignant, mais aussi au niveau de la formation à l'enseignement.

La chercheuse, dans sa pratique comme formatrice à l'enseignement, a modifié son enseignement au fur et à mesure qu'elle apprenait, tout au long du processus de recherche. Entre autres, elle fait participer ses étudiants-maîtres à des activités et discussions sur leurs identités multiples et sur les interactions entre leurs points de vue et les discours familial, scolaire et sociétal qui les entourent. On apprend également à examiner les discours plus ou moins dominants dans les programmes d'études et comment les remettre en question. On montre aussi aux étudiants-maîtres comment familiariser leurs futurs élèves avec un tel processus. Ainsi, les étudiants-maîtres auraient passé à travers un genre de dialogue qu'ils pourraient, à leur tour, entamer dans leur salle de classe. Certains membres du personnel enseignant ont aussi participé à de telles activités et discussions avec la chercheuse. Il y a bien d'autres conséquences au niveau scolaire et au niveau du mentorat réciproque qui ont été abordées précédemment (Carlson Berg, 2010).

ORIENTATIONS POUR LES FUTURES RECHERCHES

Le grand projet de recherche se poursuit et le dialogue communautaire continue. Les résultats ont été partagés avec toutes les écoles participantes ainsi qu'avec la Direction francosaskoise du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. La présente recherche a soulevé plusieurs questions, y compris des questions au sujet de la nature des discours relatifs à l'inclusion dans la communauté francosaskoise et dans la société anglo-dominante qui l'entoure. Pour faire un suivi direct au niveau des élèves, la chercheuse travaille, dans une recherche en cours, avec un groupe d'élèves du niveau secondaire et deux de leurs enseignants pour en savoir plus sur leurs points de vue sur ce qu'est l'inclusion, sur leurs expériences d'inclusion et d'exclusion, et sur leurs multiples identités (y compris leur identité raciale) ainsi que les avantages et enjeux qui pourraient y être associés. Suite à des dialogues en groupes, les élèves seront invités à cibler un défi relatif à l'inclusion dans leur école et à élaborer un plan pour y faire face.

CONCLUSION

Pour conclure, cette étude collaborative a examiné la nature des réseaux sociaux des élèves de multiples niveaux dans les écoles francosaskoises. Les résultats indiquent qu'il est peu probable qu'un élève nouvel arrivant/membre d'une minorité visible soit au cœur d'un réseau social dans les salles de classe qui ont participé à cette étude. Les discussions entre la chercheuse et ses partenaires scolaires ont abouti à l'identification de pistes de solution tant au niveau scolaire qu'au niveau de la formation à l'enseignement. Les recherches se poursuivent pour en savoir plus sur les points de vue des élèves par rapport à l'inclusion et aux enjeux reliés aux identités racialisées.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les élèves participants, mes assistantes de recherche – Irène Gbaka, Aditi Garg, Kosar Karimi Pour – et mes partenaires communautaires: le Conseil des écoles francosaskoises, la Division scolaire franco-manitobaine, et le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

La présente recherche est subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le *Humanities Research Institute* et le Centre de recherches sur les francophonies en milieu minoritaire (CFRM) de l'Institut français à l'Université de Regina. La présente recherche est un volet du projet de recherche sur les *Identités francophones de l'Ouest Canadien*, subventionné par le CRSH (Alliance de recherche universités-communautés).

RÉFÉRENCES

- Atlas de la francophonie (2007). Disponible au: <http://franco.ca/atlas/francophonie/English/index.cfm>.
- Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the Circle of Friends Approach: Adaptations and Implications for Practice. *Educational Psychology in Practice*, 20(4): 353-368.
- Belkhdja, C. (2008). Immigration and diversity in Francophone minority communities: Introduction. *Canadian Issues Thèmes canadiens*, Spring 2008.
- Benimmas, A. & Kamano, L. (2010). L'intégration scolaire des élèves immigrants à l'école francophone en milieu minoritaire du Grand Moncton entre le point de vue de leurs parents et celui des futurs enseignants. La Haye: 15^e Congrès Métropolis international.
- Carlson Berg, L. (2007). Sociogramme d'inclusion scolaire, Inclusion des nouveaux arrivants in milieu scolaire: vers une pédagogie de réciprocité culturelle, Volet 3 du projet *Identités francophones de l'Ouest Canadien*.
- Carlson Berg, L. (2010). Experiences of newcomers to Fransaskois schools: Opportunities for community collaboration. *McGill Journal of Education*, 45(2).
- Citizenship and Immigration Canada (2010). Micro Data, 2010, Quarter 3, Landed Immigrant Database. Regina: Advanced Immigration, Employment and Immigration, Government of Saskatchewan.
- Denis, W. (2008). *Rapport de la Commission sur l'inclusion dans la communauté francosaskoise: De la minorité à la citoyenneté*. Regina: Assemblée communautaire francosaskoise.
- Gallant, N. (2008). From openness to inclusion: Immigration and identity in Francophone minority communities. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Spring 2008.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Gergen, K. J. (2003). Constructionisme social et nouvelles parentalités. *Thérapie familiale*, 2(24): 119-128.
- Jacquet, M., Moore, D. et Sabatier, C. (2008). Médiateurs culturels et insertion des nouveaux arrivants francophones africains: parcours de migration et perception des rôles. *Glottopol*, 11: 81-94.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1): 25-53.
- Lund, D.E. and Nabavi, M. (2008). A duo-ethnographic conversation on social justice activism: Exploring issues of identity, racism, and activism with young people. *Multicultural Education*, 15(4): 27-32.
- Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of Friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11: 41-48.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5): 751-783.
- Robineau, A. (2010). État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire. Recension des écrits présentée à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones. Moncton: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Shotton, G. (1998). A Circles of Friends Approach with Socially Neglected Children. *Educational Psychology in Practice*, 14(1): 22-25.
- Statistics Canada. (2009). *Population by mother tongue and age groups, percentage change(2001 to 2006, for Canada, provinces and territories – 20% sample data* (table). *Highlight Tables, 2006 Census*. Ottawa. Disponible au <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dppd/hlt/97-555/T401-eng.cfm>.
- Trepagnier, B. (2006). *Silent racism: How well-meaning white people perpetuate the racial divide*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique* (traduit par Fernand Gervais). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Wong, L. (2010). *Measuring social and cultural integration in Canada: The creation and application of an index*. Prairie Metropolis Centre Research Symposium, University of Regina. Présentation disponible au http://pcerii.metropolis.net/frameset_e.html.

QUELLE PLACE POUR LE PATRIMOINE CULTUREL EN UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE, AU QUÉBEC ? REGARD SUR LE *PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE*

Docteure en sciences de l'éducation (Sorbonne, 1999), **Marie-Claude Larouche** est professeure au département des sciences de l'éducation, responsable de la didactique des sciences humaines au primaire et à l'adaptation scolaire. Ses recherches portent sur l'approche culturelle en enseignement des sciences humaines, l'éducation non formelle, les pratiques des institutions à caractère patrimonial et l'intégration des TIC. Auparavant, elle a occupé diverses fonctions au Musée McCord, de 2000 à 2010, en lien avec le développement des ressources numériques et l'action éducative et culturelle. Elle est co-auteure du Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs des lieux historiques et autres institutions muséales (1998).

Présidant le Groupe-conseil sur la politique du patrimoine culturel du Québec, Roland Arpin disait il y a quelques années que le patrimoine culturel représente « un actif dont nous commençons à peine, comme citoyens et collectivité, à tirer profit pour l'avenir » (MCC, 2000, 4^e de couverture)¹. Il rappelait sa pertinence en ces termes : « nous nous intéressons au patrimoine, d'abord et avant tout parce que nous souhaitons comprendre nos origines à travers, notamment, les objets matériels et l'immatériel » (MCC, 2000, p.12-13).

Il affirmait du même souffle que le patrimoine a besoin de l'histoire pour lui donner un sens.

Or, l'histoire scolaire est-elle au rendez-vous ?

UN PATRIMOINE CULTUREL ÉLARGI

Qu'entend-t-on désormais par patrimoine culturel ?

Le gouvernement du Québec a récemment déposé un projet de loi sur le patrimoine culturel (encore à l'étude au moment d'écrire ces lignes) qui visera à structurer ses actions à l'égard des biens culturels, en y ajoutant les nouveaux concepts de patrimoine immatériel et de paysage culturel patrimonial². Ce projet de loi définit le patrimoine culturel comme « englobant non seulement les documents, immeubles, objets et sites patrimoniaux, mais également les paysages culturels patrimoniaux, le patrimoine immatériel et les personnages, lieux et événements historiques » (ANQ, 2010, p.2).

À titre d'exemple, des initiatives visant la protection du patrimoine immatériel sont en cours dans le secteur

de l'ethnologie, convergeant vers la réalisation de bases de données inventaires sur les porteurs de tradition.³ Parfois qualifié de « patrimoine vivant », le patrimoine immatériel est ainsi défini :

« L'ensemble des biens immatériels de même que les personnes ou les groupes qui en sont les détenteurs et les agents de transmission, c'est-à-dire les porteurs ou porteuses de traditions. Le patrimoine immatériel concerne les langues, la littérature orale, les récits et les témoignages, la musique, la danse, les jeux, les mythes, les rites, les coutumes, les valeurs, les savoirs et les savoir-faire artistiques ainsi que les formes traditionnelles de communication et d'information » (Genest et Lapointe, 2004, p.12).

Par ailleurs, le secteur muséal œuvre depuis longtemps à la sauvegarde et la mise en valeur du patrimoine. Rappelons que le musée a été défini par Conseil international des musées en 2007 : « une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation ». Au Québec, on dénombre plus de 450 institutions muséales offrant pour la plupart des activités éducatives, sur les lieux mêmes, en ligne ou à l'école. Elles représentent des partenaires éducatifs de choix pour l'appropriation du patrimoine.

LE PROGRAMME D'UNIVERS SOCIAL : DES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES COMPLEXES

Que vise au primaire le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), pour le domaine de l'univers social, où l'on retrouve la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ? À la base de ce programme socioconstructiviste se trouve une ambitieuse volonté éducative de cibler des opérations intellectuelles complexes.

Aux 2^e et 3^e cycles (de la 3^e à la 6^e années), plutôt que l'étude systématique des faits du passé, le PFEQ cible pour l'histoire le « développement d'un mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui sont propres à l'histoire » ; pour la géographie, au lieu de l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres, il propose de « s'intéresser aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace ici et ailleurs dans le monde » (MELS, 2006, p.170). En fait, il réarticule ces préoccupations didactiques pour les fondre en trois compétences d'un genre nouveau.

Elles consistent à lire l'interprétation d'une société sur son territoire (compétence n° 1) ; à interpréter le changement dans une société sur son territoire (n° 2) ; et à s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire (n° 3). Détaillées en composantes, ces compétences font appel à des techniques spécifiques ou communes aux disciplines de la géographie et de l'histoire, tels le repérage d'informations dans un document et l'interprétation de documents iconographiques. Leur développement repose sur l'appropriation et la mise en œuvre de grilles d'analyse et d'interprétation appliquées à l'étude de réalités sociales et territoriales d'un passé lointain à récent.

D'une large portée temporelle et spatiale, le PFEQ propose des moments d'arrêts sur des réalités sociales des 500 dernières années, dans trois régions du monde (l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud et une autre non-explicitement désignée où sévit, vers 1980, un régime non-démocratique). Une approche comparatiste, synchronique et diachronique, domine le programme qui indique de comparer une même société à deux moments de son existence, ou encore de comparer deux sociétés différentes à une même époque, en cernant les forces et les faiblesses de leur organisation sociale et territoriale respective. Les concepts de société, territoire, organisation, changement et diversité fournissent ainsi l'armature conceptuelle du programme.

QUELLE PLACE ACCORDE-T-ON AU PATRIMOINE ?

Avant de cerner la place accordée au patrimoine dans le PFEQ pour le domaine de l'univers social, rappelons qu'en guise de prélude à la réforme de l'éducation lancée en 2000, le ministère de l'Éducation du Québec a affirmé la nécessité d'un rehaussement culturel des programmes (MÉQ, 1997b). Il s'appuyait sur le rapport Inchauspé (MEQ,

1997a) qui privilégiait une approche patrimoniale de la culture, dans un sens large qui touche tous les domaines du savoir. Antérieurement, le rapport *Se souvenir et devenir* du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire présidé par l'historien Jacques Lacoursière avait proposé de « faciliter le contact direct des élèves avec l'histoire et le patrimoine » et encouragé les ministères de l'Éducation et de la Culture à créer un programme *L'école au musée et le musée à l'école* (Rapport Lacoursière, 1996, p.76). Recommandation d'ailleurs restée vaine.

Force est de constater que le PFEQ fait partiellement écho au rapport Inchauspé concernant le rehaussement culturel des programmes. Certes, le PFEQ définit la culture comme le « fruit de l'activité de l'intelligence non seulement d'hier mais d'aujourd'hui » (MELS, 2006, p.4) et propose que l'enseignement intègre une dimension culturelle. S'il aborde la question du patrimoine sous l'angle des savoirs communs à transmettre, d'éléments de l'environnement à respecter, de la langue et des livres (patrimoine littéraire), d'œuvres artistiques ou encore d'éléments des traditions religieuses (au premier chef, catholique), le PFEQ se fait muet pour l'univers social. Certes, il est conseillé que l'exploration du passé se fasse par « le recours aux documents écrits, visuels ou médiatiques et aux ressources du milieu » (MELS, 2001, pp.166, 172, 174, 176). Mais ni le patrimoine historique ou géographique, ni les ressources des institutions à caractère patrimonial ou les musées ne sont explicitement mentionnés.

L'historien et didacticien Michel Allard, fondateur du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'UQAM, déplore ainsi la place réservée aux musées dans le programme d'univers social, devenue « peu de chagrin » (2011, p.10). « Malheureusement, alors qu'un peu partout à travers la planète, les visites au musée organisées à des fins éducatives sont de plus en plus considérées comme des activités pédagogiques qui stimulent l'intérêt des élèves et facilitent leur démarche d'apprentissage, au Québec, les sorties éducatives en général et celles aux musées en particulier sont presque totalement disparues des programmes, non plus d'études, mais de formation, tant à l'ordre primaire que secondaire » (Allard, 2011, p.10).

Or, s'interroge-t-il, désire-t-on toujours développer une identité collective ? Comment entend-t-on y parvenir ?

PENSÉE HISTORIQUE ET PATRIMOINE

En fait, pourquoi le patrimoine a-t-il si mauvaise presse du côté de la planification ministérielle ?

Certes, des didacticiens préoccupés de développer la pensée historique ont rappelé la spécificité de l'enseignement de l'histoire et la nécessité de le distinguer des pratiques d'éducation historique dans le champ culturel. Robert Martineau et Chantal Déry (2002) rappellent que les préoccupations à cet égard remontent aux années 1970 et qu'elles font aujourd'hui partie intégrante de la majorité des curriculums d'histoire en Occident.

« Car la question de la pensée historique est aujourd'hui au cœur du problème de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire de l'histoire qu'on a longtemps réduite à une « matière », un ensemble d'éléments factuels à mémoriser ou à une trame narrative destinée à être racontée aux jeunes. Elle l'est d'autant plus que l'école n'est plus la seule à enseigner l'histoire. Au fil de leur programmation et en fonction de leurs finalités propres, les musées, le cinéma, la télévision et les massmédia en général diffusent, racontent, exposent, expliquent de plus en plus le passé, obligeant implicitement l'enseignement de l'histoire à redéfinir sa fonction. Les programmes scolaires d'histoire de la plupart des sociétés occidentales ne visent donc non plus seulement la connaissance des faits du passé mais aussi une éducation historique susceptible d'outiller le futur citoyen dans sa capacité d'appréhension rationnelle de la réalité sociale. On apprend non seulement l'histoire mais aussi par l'histoire » (Martineau et Déry, 2002, p.10).

Toutefois, la pensée historique, prescrite par le programme de formation est-elle pour autant inconciliable avec l'exploitation des ressources du patrimoine ?

Et en a-t-il toujours été ainsi ?

LA PLACE DU PATRIMOINE DANS LES PROGRAMMES ANTÉRIEURS

Un bref retour sur le passé s'avère instructif. Certes, nous ne sommes plus au temps où le culte des origines trouvait un terreau fertile dans les lieux du patrimoine, comme au 19^e siècle où l'on emmenait des étudiants francophones retremper leur « ferveur nationaliste » dans les lieux historiques, au Fort Chambly ou ailleurs (Thibodeau, 1979, p.28).

En fait, pour la première fois en 1923, le programme d'études des écoles publiques primaires catholiques fait la promotion de la visite muséale à « des fins d'enseignement et surtout d'apprentissage » (Allard, 2011, p.7). Cette recommandation pédagogique demeure dans plusieurs programmes.

Dans le but général de retracer l'histoire de « notre patrie » et de favoriser la « formation intellectuelle, morale, sociale et religieuse » de l'enfant, le programme d'études pour les écoles élémentaires catholiques francophones de 1959 recommande l'utilisation du patrimoine comme moyen d'enseignement (DIP, 1959, p.481). En 6^e et 7^e années, il indique que « tout au long de l'année, on s'appliquera à relier le passé au présent dans notre pays, en faisant observer dans la mesure du possible, les monuments, les édifices anciens, les coutumes, les souvenirs historiques qui nous rattachent à nos origines. On exploitera particulièrement les sources historiques de la localité : expositions d'ustensiles, d'armes, d'instruments d'autrefois ; visites de musées, de monuments, de sites historiques, de maisons anciennes... » (DIP, 1959, p.495).

Adopté aussi en 1959 et révisé en 1963, le programme d'études pour les écoles élémentaires anglo-catholiques encourage fortement les enseignants à effectuer des visites de musées et de lieux d'intérêt historique (DIP, 1963, p.145)⁴. Et le programme pour les écoles anglo-protestantes de 1965 assigne des buts intellectuels et affectifs au cours d'histoire, préconisant le contact avec les « matériaux historiques » :

« develop in pupil a sense of relatedness and a sense of excitement. The former is achieved when cause and effect are linked in the mind so that knowledge of the past contributes to an understanding of the present. Excitement can result when the pupil is brought into contact with historical materials that he finds both intelligible and interesting » (DIP, 1963, p.121).

Par la suite, en 1971, la circulaire ministérielle destinée à influencer la mise en oeuvre des programmes existants, dite *l'Orientation nouvelle*, préconise l'étude du milieu et mise sur les classes-promenades pour développer le sens de l'observation des élèves.

Le programme de sciences humaines qui lui succède en 1981 se fonde plus particulièrement « sur des valeurs sociales et culturelles dont se réclame l'éducation scolaire au Québec, notamment le sens de l'appartenance socioculturelle, le sens démocratique et le goût du patrimoine » (MEQ, 1981, p.3). Le guide pédagogique qui l'accompagne propose l'exploitation du musée à des fins éducatives (MEQ, 1983).

Dans un avis sur les *Nouveaux lieux éducatifs* (1987), le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) encourage fortement le personnel à utiliser les lieux extérieurs à l'école, notamment afin d'intégrer la culture à l'enseignement⁵. Selon le CSÉ, les lieux historiques sont « autant de façons d'entrer en contact avec le passé, [...] rendent plus concrète l'étude de l'histoire dans toutes ses dimensions, [...] stimulent les échanges et la recherche » (1987, p.6). La fréquentation de ces lieux, celle des musées, les manifestations culturelles de toutes sortes développent la curiosité et le goût grâce auxquels se déclenchent les efforts de développement personnel. Car, « il y a l'éducation qui est donnée, il y a aussi celle que l'individu se donne lui-même » (CSE, 1987, p.6). On formule le souhait que « dans certains endroits, comme les musées, les lieux historiques, les sites naturels, [...] le taux de fréquentation soit plus élevé qu'il ne l'est actuellement. Que les visites de groupes d'élèves soient mieux structurées, et en particulier qu'elles deviennent autre chose qu'une sortie de fin d'année scolaire à la faveur du retour des beaux jours » (CSE, 1987, p.21).

De ces orientations ministérielles passées, rien ne subsiste aujourd'hui à l'égard du patrimoine, ou si peu...

CONCLUSION

Que s'est-t-il passé pour que le musée et le patrimoine en général disparaissent du programme d'univers social au primaire? Est-ce par une trop forte association jadis à une histoire cléricalo-nationaliste? Alors que les programmes ont été dépouillés de toute tendance patriotique ou relent nationaliste, n'y a-t-il pas lieu maintenant de reconsidérer le plein potentiel pédagogique que recèle le patrimoine?

Si la visée d'ensemble du programme de formation pour l'univers social consiste à construire la conscience sociale du jeune citoyen, il n'en demeure pas moins que la dimension affective des apprentissages ciblés est peu prise en compte. Or, c'est précisément là un bénéfice important, parmi d'autres, associé à l'exploitation des ressources patrimoniales.

Comme le signale la professeure Christiane Gohier, «le rapport à la culture ne peut se construire exclusivement dans l'ordre du cognitif, [...] pour lier la personne à la culture et par là, aux autres hommes, la sphère du senti doit croiser celle du sensé, par le langage symbolique autant que par l'usage des sens. C'est par la sensation d'être en contact avec le monde et avec le sentiment d'en faire partie que l'intelligence des choses peut advenir pleinement, et faire sens. Et c'est là que l'enseignant fait figure de lieu. Passeur culturel, jetant des passerelles entre les différents registres culturels, mais aussi lieu, lieu du sensé et du senti par l'intermédiaire de l'objet culturel qui devient un liant, servant d'interface entre les hommes» (Gohier, 2002, p.233).

Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a récemment entrepris une veille sur le programme en univers social du primaire dans les milieux scolaires et universitaires. Il semble que les élèves arrivent mal préparés au secondaire pour les cours et les examens du domaine de l'univers social. Jusqu'à quel point le programme du primaire est-il enseigné? La question revêt un certain caractère d'urgence. Selon nous, le temps s'avère propice à une reconsidération du rôle que peut jouer le patrimoine dans l'éveil de la conscience sociale des élèves, dans la perspective d'ancrer les apprentissages dans le réel et d'accroître leur capital culturel.

Jusqu'à quel point l'école peut-elle se priver de cet actif?

NOTES

- ¹ Trente-cinq recommandations concluaient le rapport. Notre patrimoine, un présent du passé (2000), remis au ministère québécois de la Culture et des Communications de l'époque. Il était le résultat d'un exercice d'élaboration d'un projet de politique du patrimoine.
- ² Projet de loi n° 82 de l'Assemblée nationale du Québec.
- ³ Voir à ce propos le projet d'Inventaire des ressources ethnologiques du patrimoine immatériel (IREPI), mené par la Chaire du Canada sur le patrimoine ethnologique, de l'Université Laval, dirigée par le professeur Laurier Turgeon. <http://www.ethnologie.chaire.ulaval.ca/index.php?id=3>
- ⁴ «Visits to museums and places of historical interest are strongly encouraged» (DIP, 1963: 145).
- ⁵ «Une de ses premières préoccupations [de l'institution scolaire] serait de faire en sorte que son personnel d'enseignement apprenne à connaître et à utiliser les ressources éducatives en dehors d'elle; qu'il soit capable d'intégrer à son enseignement des parties importantes du capital culturel, des expériences ou des techniques disséminées dans la société» (CSÉ, 1987: 20).
- ⁶ Sur le plan du développement conceptuel, les didacticiens Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier (2010: 236) recensent des travaux de Keith C. Barton (1996, 2001) qui font valoir l'importance d'une certaine «médiation culturelle» pour la compréhension de concepts historiques.

RÉFÉRENCES

- Allard, Michel. (2011), «La place des musées dans le système scolaire public du Québec», *Enjeux, revue de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social*, vol. 7, n° 2: 7-10.
- Assemblée nationale du Québec (ANQ). (2010), *Projet de loi n° 82, Loi sur le patrimoine culturel*, Québec, Éditeur officiel du Québec: 64
- Conseil international des musées (ICOM). [En ligne], *Définition du musée*, http://archives.icom.museum/definition_fr.html (Page consultée le 10 janvier 2011)
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987), *Les nouveaux lieux éducatifs*, Rapport annuel, Québec, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Demers, Stéphanie, David Lefrançois et Marc-André Éthier. (2010), «Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire», chapitre dans J.-F. Cardin, A. Meunier et M.-A. Éthier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Québec, Éditions Multimondes, Collection Cahiers de l'institut du patrimoine de l'UQAM, n° 9: 213-245.
- Département de l'Instruction publique. (1959), *Programme d'études des écoles élémentaires – 1959*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Département de l'Instruction publique. (1963), *Course of study (with amendments to January 1, 1963) for the Elementary Grades (I-VII), English language Catholic Schools, Revised Edition*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Genest, B. et C. Lapointe. (2004), *Le patrimoine culturel immatériel – Un capital social et économique*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de la Culture et des Communications: 78

Gohier, Christiane. (2002), «La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture: l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1: 215-236. Disponible en ligne: <http://id.erudit.org/iderudit/007156ar>.

Martineau, Robert et Chantal Déry. (2002), «Les modulations de la pensée en classe d'histoire», *Traces, Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, vol. 40, n° 4: 10-25.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (Rapport Lacoursière). (1996), *Se souvenir et devenir*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Rapport Inchauspé). (1997a). *Réaffirmer l'école, Prendre le virage du succès*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1965), *Handbook for teachers in the protestant schools of the province of Quebec*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1971), *Les sciences humaines à l'élémentaire: Cahier n° 1. Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire*, Québec, Gouvernement du Québec. Disponible en ligne: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1948067>.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1981), *Programme d'études, primaire, Sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle: second cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1983), *Guide pédagogique, Sciences humaines: histoire, géographie, vie économique et culturelle: second cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (1997b), *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative, Québec, Gouvernement du Québec.

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

Ministère de la Culture et des Communications (MCC), Groupe-conseil sur la Politique du patrimoine culturel du Québec. (2000), *Le patrimoine, un présent du passé*. Disponible en ligne: http://www.ahlp.qc.ca/documentation/Groupeconseil_Notrepatrimoineunpresentdupasse.pdf (Page consultée le 13 juillet 2011).

Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition Féminine. (MCCFQ). [En ligne], *Projet de loi sur le patrimoine culturel*. <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/index.php?id=4538> (Page consultée le 13 juillet 2011).

Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition Féminine. (MCCFQ). (2007), *Regard neuf sur le patrimoine, Révision de la loi sur les biens culturels, Document de réflexion*. Disponible en ligne: <http://www.mcccf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/consultation-publique/livrevert.pdf> (Page consultée le 13 juillet 2011).

Thibodeau, Pierre. (1979), «La conservation du Fort Chambly, 1850-1940». Parcs Canada, Direction des lieux et des parcs historiques nationaux, Travail inédit n° 377.

L'IDENTITÉ INTERNATIONALE DES FRANCOPHONES DU CANADA ET LE RÔLE DE L'HISTORIOGRAPHIE FRANCOPHONE

Claude Couture a complété son doctorat en histoire en 1987 à l'Université de Montréal et est professeur titulaire en sciences sociales et études canadiennes au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta depuis 1999. Il a été de 2007 à 2011 directeur de l'Institut d'études canadiennes de l'Université de l'Alberta et a été en 2004-2005 boursier de la Fondation Fulbright Canada-États-Unis pour un séjour d'un an à la Jackson School de la University of Washington à Seattle où il occupa aussi la Chaire d'études québécoises en juillet 2006. Il a obtenu en 2006 le Rutherford Award de l'Université de l'Alberta et un prestigieux *Killam Professorship* en 2007-2008 de même que le 2008 *Cafa Distinguished Academic Award*. En 2009 il obtient la célèbre *University Cup* de l'Université de l'Alberta et le prix Eugène Trottier en 2010. Il est depuis mai 2005 rédacteur en chef de la *Revue Internationale d'études canadiennes*.

Enfin revenons sur la question de l'objectivité pour souligner d'abord que ce concept, hérité de l'époque triomphante du scientisme et du positivisme, ne convient guère pour caractériser la démarche de la science historique telle que nous la concevons aujourd'hui: la connaissance historique ne se détourne pas de la subjectivité; elle se construit à partir d'elle, elle s'en nourrit constamment.¹

L'identité des francophones du Canada du point de vue historique n'est pas seulement définie par les manuels d'histoire, mais aussi dans les ouvrages de science sociale où inévitablement on retrouve des éléments de narration historique. Le Canada et le Québec sont aussi interpellés par des ouvrages de science sociale publiés sur la scène internationale par des auteurs non Canadiens qui s'intéressent à notre pays. Dans cette littérature, généralement, le Québec est décrit comme une enclave de nationalisme ethnique dans un ensemble national canadien civique. Ce nationalisme canadien civique aurait des origines britanniques. Pourtant, comme l'a bien démontré récemment l'historien José Igartua², les identités nationales au Canada de langue anglaise ont été profondément et jusqu'à tout récemment ancrées dans une vision de supériorité ethnique liée à l'empire britannique, à l'instar de cette citation de Cecil Rhodes en exergue. Aussi, alors qu'au Canada francophone on s'interroge beaucoup sur la place de l'histoire et de la mémoire³, il me semble que l'on ne s'interroge pas suffisamment sur le rôle joué par la perception anglophone des francophones, au niveau national et international, en histoire aussi bien qu'en sciences sociales. Au cours de la dernière décennie, cette perception a surtout été confinée, me semble-t-il, au débat sur l'américanité⁴ alors qu'elle recèle d'autres dimensions, dont celle de l'histoire de

l'empire britannique. Voyons donc quelques exemples de cette littérature internationale, en particulier sous l'angle de la fameuse distinction entre le nationalisme ethnique et le nationalisme civique.

LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE ANGLOPHONE : QUELQUES EXEMPLES⁵

Anthony D. Smith⁶ (qui reprenait une typologie d'abord développée par Hans Kohn⁷), apporte la distinction entre: 1) la conception du nationalisme organique, résultant d'un déterminisme biologique, linguistique, territorial ou autre, et 2) le nationalisme volontariste, fondé sur la libre acceptation des individus à faire partie d'un ensemble appelé nation et d'en respecter les règles de vie en société tout en ayant une identité spécifique. Ces deux grandes conceptions du 19^e siècle auraient profondément imprégné les historiographies nationales au 20^e siècle et quatre modèles d'interprétation du nationalisme, lesquels ont repris la même contradiction fondamentale entre l'idée de la volonté de former une nation et l'idée de l'importance du déterminisme de la tradition dans la formation d'une nation⁸. Ces modèles, classés selon une logique historique et non philosophico-politique⁹, sont: le modèle moderniste, le modèle primordialiste, enfin, les modèles de l'ethosymbolisme et du pérennialisme.

La proposition essentielle du **modèle moderniste** est que les idéologies nationalistes et tout le système des États-Nations sont modernes, donc récentes en date et en tant que phénomènes. Certains ont vu la coupure aussi loin qu'au 15^e siècle, d'autres au 16^e siècle, d'autres au 18^e avec le romantisme allemand et le rationalisme des Lumières¹⁰, enfin la fin du 18^e siècle et le 19^e siècle pour d'autres, dont Hobsbawm¹¹ et Gellner¹². Une autre perspective moderniste est que les nations sont récentes parce qu'elles sont liées à l'apparition de moyens modernes de communication, dont l'imprimerie au 15^e siècle, qui permettent d'inventer et d'imaginer la nation. C'est la thèse de Benedict Anderson. La nation est une communauté imaginée selon Benedict Anderson¹³ parce que les moyens de communication modernes permettent à des milliers/millions d'individus qui ne se connaissent pas personnellement de partager un sentiment d'appartenance commun. Donc l'acte d'imaginer la nation est inséparable de la production très matérielle des moyens de communication.

En ce qui concerne une seconde école de pensée, les **primordialistes**, le principe essentiel est que certains attributs culturels sont antérieurs à la vie des gens et transcendent les choix rationnels et les calculs politiques. Ces attributs sont les relations familiales, la langue, la religion, les coutumes, le territoire, etc. Les nations reposent donc sur un amalgame complexe et vital, voire primordial, et non strictement fonctionnel comme dans la conception moderniste. Clifford Geertz¹⁴ a aussi développé cette approche qui consiste à traiter les phénomènes culturels selon « a thick description », c'est-à-dire qu'une culture est un réseau complexe de signes reliés qui sont à déchiffrer mais qui ont plusieurs couches si l'on peut dire de sédimentation culturelle.

Dans un troisième courant d'interprétation, le **pérenialisme**, les ethnies deviennent des nations lorsqu'elles produisent des langues vernaculaires, des littératures vernaculaires et qu'elles sont affectées par les pressions de l'État. Dans ces conditions, la nation serait un phénomène avant tout chrétien puisque seul le christianisme aurait valorisé les langues vernaculaires, selon Adrian Hastings¹⁵. L'Ancien Testament¹⁶ serait le livre clé, où le peuple juif est montré comme exemple de premier peuple nationaliste doté d'une langue vernaculaire.

Enfin le quatrième courant d'interprétation, l'**ethno-symbolisme** d'Anthony D. Smith lui-même, repose sur le principe que l'aspect moderne des nations, pour fonctionner, ne peut que s'enraciner dans des formes culturelles qui lui sont antérieures. On voit donc que ces différentes écoles de pensée, classées selon une perspective historique par Anthony D. Smith, reflètent d'énormes contradictions dans la façon de théoriser le nationalisme et les nations et, conséquemment, les nombreux concepts qui reflètent ces tensions dans les représentations des nations.

Cela dit, au niveau international et notamment en science sociale, peu importe ces nuances et ces différentes approches, le Québec, au sens des francophones issus du colonialisme ou le Canada français en général, est systématiquement associé au seul nationalisme ethnique. Les exemples sont nombreux : dans le dictionnaire de science politique publié par Oxford University Press¹⁷, qui fait constamment du Québec un exemple de seul nationalisme ethnique, raciste, issu du colonialisme, comme celui des Afrikaners d'Afrique du Sud, ou d'autres ouvrages où le Québec est comparé soit aux États-Unis du Sud pendant la Guerre de Sécession (McPherson)¹⁸, soit, au contraire, aux Zoulous d'Afrique du Sud (Taras)¹⁹, mais toujours au nom du nationalisme ethnique.

C'est donc dans ce contexte international, décrit à grands traits, que l'œuvre de l'historien québécois Gérard Bouchard constitue, à mon avis, une contribution importante et à contre-courant de l'idée trop souvent reçue sans questionnement de la seule dimension ethnique du nationalisme québécois.

RETOUR SUR GÉRARD BOUCHARD

Par rapport à cette classification historique des courants d'interprétation du nationalisme, où situer l'ouvrage de Gérard Bouchard la *Genèse des Nations*, paru en anglais en 2008²⁰? S'il fait peu de doute que le courant moderniste domine au niveau international, il apparaît aussi assez clairement que le modèle de Bouchard est moderniste.

Cet ouvrage sur la genèse des pays neufs repose sur une approche d'histoire comparée. En effet, deux modèles comparatifs généraux sont présentés : le modèle référentiel et le modèle intégral. Dans le premier modèle, la comparaison porte sur plusieurs unités, mais l'une d'entre elles sert de « point de départ », de « référence ». Dans le second modèle, au contraire, toutes les unités sont traitées également. Le but du premier modèle est de faire ressortir la spécificité d'une société par rapport à d'autres unités. C'est par la comparaison que la spécificité d'une unité peut apparaître plus clairement. L'objectif du second modèle est au contraire de trouver des aspects communs dans différentes unités égales et comparables. Pour construire sa genèse des nations et cultures du Nouveau Monde, Gérard Bouchard a emprunté aux deux modèles, d'une part en se servant du Québec comme « point de départ » et, d'autre part, en accordant une importance relativement égale à la reconstruction des récits nationaux des autres unités comparées.

L'étude porte donc sur le Québec, comme élément de référence, et sur les États-Unis, l'Amérique latine, le Canada, la Nouvelle-Zélande et l'Australie. La genèse des pays neufs serait caractérisée par deux éléments dialectiques, la **continuité et la rupture**, à partir desquels Gérard Bouchard a construit deux modèles. Allant à contre-courant de cette

littérature internationale brièvement décrite plus haut, selon Bouchard, le boulet politique du Québec qui l'empêche de développer son potentiel « civique » de société du nouveau monde, est en fait son appartenance au Canada lequel serait toujours attaché à l'ancien monde, donc au passé colonial, ethnique et raciste et ce malgré des politiques comme le multiculturalisme. Seule une rupture politique avec cet ancien monde pourra permettre de développer un nationalisme civique. Inévitablement controversée, cette thèse a cependant le grand intérêt de s'attaquer à la tendance à considérer comme un monopole, paradoxalement dans un sens ethnique, par les Britanniques, les Américains et les Canadiens anglais, du nationalisme civique, comme si seul le monde anglophone d'origine britannique pouvait atteindre la modernité du nationalisme civique. Ce sera donc intéressant de suivre au cours de la prochaine décennie les réactions éventuelles, notamment au Canada anglais, à la thèse jusqu'à un certain point audacieuse de Gérard Bouchard.

UN RENOUVELLEMENT HISTORIOGRAPHIQUE ?

Dans le contexte canadien, cependant, si l'on combine l'approche de Gérard Bouchard et la brillante analyse de José Igartua de l'ethnicité anglo-britannique au cœur de l'identité canadienne-anglaise, le rôle de l'historiographie francophone par rapport à l'historiographie nationale canadienne pourrait peut-être consister à systématiquement faire le lien avec le passé de l'empire britannique. Malgré tout le brouhaha des dernières décennies des études post-coloniales au Canada anglais, de façon générale, il existe toujours une forte perception à l'effet que le Canada anglais est civique et que le Canada français et/ou le Québec est ethnique. Voire même que le paradigme post-colonial a renforcé cette perception²¹. C'est pourquoi, je crois, les travaux de Bouchard et Igartua sont si importants pour contribuer à secouer le Canada anglais d'aujourd'hui de son amnésie collective et ce même si, au Canada anglais, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, plusieurs auteurs ont aussi cherché, sans succès à mon avis, à briser le carcan de cette amnésie²².

Cette amnésie collective repose sur deux principales caractéristiques. D'abord, cette idée que si le Québec est ethnique, encore aujourd'hui, c'est en raison de sa culture alors que ce serait en vertu de son modernisme culturel précoce que le Canada majoritairement anglophone est aujourd'hui civique. Les travaux de Bouchard et d'Igartua tendent au contraire à montrer que le Canada de la seconde moitié du 20^e siècle est le résultat de la résistance de plusieurs groupes, dont les francophones, à l'anglo-conformité. La mobilisation toujours actuelle des francophones autour des droits linguistiques a été et continue à être une dimension importante de cette résistance²³.

L'autre caractéristique de cette amnésie collective est la façon largement répandue de produire une narration

de l'histoire du Canada anglais sans systématiquement rappeler la concomitance de l'empire britannique. Dans *Culture and Imperialism*²⁴, Edward Said montre comment les intrigues sociales et amoureuses dans les romans de Jane Austen sont presque toujours décrites sans évocation de ce que les Britanniques faisaient, au même moment, dans le monde. De la même façon, le récit national canadien semble surtout évoquer le lien britannique sous le seul angle de l'histoire canadienne *in vitro*. Compte tenu du rôle historique joué par les francophones dans la résistance à l'anglo-conformité, l'historiographie francophone devrait systématiquement rappeler, dans sa narration de l'histoire canadienne, l'ensemble des liens avec l'histoire de l'empire britannique. En d'autres mots, que faisaient les Britanniques dans le monde lors d'événements importants au Canada ? Par exemple : au moment des Rébellions de 1837-38, les Britanniques s'apprêtaient à lancer la première guerre de l'opium en Chine. Après avoir imposé à des milliers de paysans indiens la culture de l'opium, la Compagnie des Indes orientales a contraint la Chine à ouvrir ses frontières au commerce de cette drogue. Les profits de cette vente auraient ensuite largement financé la seconde phase de la révolution industrielle. Importateurs de produits textiles indiens au début du 19^e siècle, les Britanniques ont aussi, pendant la première moitié du 19^e siècle, imposé la consommation en Inde des produits textiles fabriqués en Grande-Bretagne, renversant ainsi les rôles. Les conséquences sociales en Inde de cette imposition furent désastreuses avec la ruine de milliers de paysans et d'artisans²⁵. Un siècle plus tard, en 1943, ni plus ni moins au moment de la crise de la conscription au Canada, une cause importante de la famine au Bengale fut la politique britannique des mesures d'urgence qui avaient été prises pour garantir des stocks de nourriture aux soldats britanniques. On estime qu'entre un million et trois millions de paysans du Bengale sont morts en 1943, un résultat combiné des conditions climatiques et des politiques britanniques²⁶.

Enfin, un dernier exemple : Lord Elgin. Le rôle d'Elgin au Canada est généralement décrit de façon positive. Gouverneur général de 1847 à 1854, ce fut sous Elgin que le gouvernement responsable fut accordé. James Bruce, 8^e comte d'Elgin, était le fils de Lady Mary Lambton, fille de Lord Durham. Dans le contexte des récits historiques canadiens, les péripéties de sa carrière, après son séjour au Canada, sont rarement mentionnées. Il fut haut-commissaire britannique en Chine de 1857 à 1861 puis vice-roi des Indes de 1861 à 1863. Lors de la seconde guerre de l'opium, de 1856 à 1860, il ordonna le pillage et la destruction du Palais d'été des empereurs chinois en 1860, un acte encore largement décrit comme le parfait exemple de la violence et de la barbarie occidentale en Orient²⁷.

Faut-il continuer ? À ce point de l'histoire canadienne, après presque un demi-siècle de politiques, débats,

déconstruction et reconstruction du récit national autour de la notion de multiculturalisme, il est important, justement, de déborder les frontières du pays d'accueil pour oser interpeller, dans le récit « national », le reste du monde. En d'autres mots, ne plus se contenter d'intégrer dans le récit national selon leur moment d'arrivée les différents groupes d'immigrants, mais plutôt de situer le Canada, systématiquement, dans le contexte international global et, ce faisant, redécouvrir le passé, somme toute récent, de l'empire britannique. À l'instar des travaux pionniers de José Igartua et de Gérard Bouchard, il semble que ce soit une tâche que les historiens francophones soient particulièrement en mesure d'accomplir.

NOTES

- ¹ Gérard Bouchard, *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*, Montréal, Boréal, 2000: 74. Cité dans Jean-Jacques Defert et Claude Couture, *Récits du XIX^e siècle. Structure et contenu du discours historiographique au Canada au XIX^e siècle: Garneau, Kingsford, Rameau de Saint Père, Smith*, Québec, PUL, 2009: 1
- ² José Igartua, *The Other Quiet Revolution. National Identities in English Canada, 1945-1971*, Vancouver-Toronto, UBC-Press, 2006.
- ³ Jacques Beauchemin, *L'histoire en trop*, Montréal, VLB, 2002. Voir aussi deux points de vue beaucoup plus nuancés: Jocelyn Létourneau, *Que veulent vraiment les Québécois ?*, Montréal, Boréal, 2006; Yvan Lamonde, *Histoire sociale des idées au Québec*, Montréal, Fides, volume 1, 2000, volume 2, 2004. Sur l'idée d'un discours national 'vrai', voir Michel Bock-Côté, *La dénationalisation tranquille*, Montréal, Boréal, 2007. Voir aussi sur la question de la 'mémoire': Gérard Bouchard et Bernard Andrès, *Mythes et sociétés des Amériques*, Montréal, Québec-Amérique, 2007, et E.-Martin Meunier et Joseph Yvon Thériault (dir.), *Les impasses de la Mémoire. Histoire, filiation, nation et religion*, Montréal, Fides, 2007.
- ⁴ Joseph-Yvon Thériault, *Critique de l'américanité*, Montréal, Québec-Amérique, 2002.
- ⁵ Cette section reprend une thèse déjà développée dans: Claude Couture, «Gérard Bouchard et la genèse des nationalismes», dans Frédéric Boily et Donald Ipperciel (dir.), *D'une nation à l'autre*, Québec, PUL, 2011: 69-85.
- ⁶ Anthony D. Smith, *The Nation in History, Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*, Hanover, University Press of New England, 2000. Voir aussi: *Ethno-symbolism and Nationalism: a Cultural Approach*, London, Routledge, 2009; *Myths and Memories of the Nation*, New York, Oxford University Press, 1999; *Nationalism and Modernism*, London, Routledge, 1998; *The Cultural Foundations of Nations: Hierarchy, Covenant and Republic*, Malden, Blackwell, 2008; *Nationalism: Theory, Ideology, History*, Malden, Blackwell, 2001.
- ⁷ Hans Kohn, *Nationalism. Its Meaning in History*, New York, Van Nostrand, 1955.
- ⁸ Anthony D., Smith, *Op. Cit.*: 26-51
- ⁹ La classification pourrait en effet être entre le libéralisme ou le communautarisme, ou le libéralisme et le postmodernisme
- ¹⁰ Elie Kedourie, *Nationalism*, London, Hutchinson, 1960.
- ¹¹ Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalisms since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- ¹² Ernest Gellner, *Encounters With Nationalism*, Oxford, Blackwell, 1994.
- ¹³ Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origins and spread of Nationalism*, London, Verso, 1991.
- ¹⁴ Clifford Geertz, *The interpretation of Cultures*, London, Fontana, 1973.
- ¹⁵ Adrian Hastings, *The Construction of Nationhood: Ethnicity, Religion and Nationalism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997. *Id. Politics*, Oxford University Press, 2003.
- ¹⁶ *Id.*
- ¹⁷ *Politics*, Oxford University Press, 2003.
- ¹⁸ Eric Hobsbawm, *Nations and Nationalism since 1780*, New York, Cambridge University Press, 1990; Michael Ignatieff, *Blood and Belonging*, New York, Farrar, Strauss and Giroux, 1993; James Macpherson, *Is Blood Thicker Than Water? Crises of Nationalism in the Modern World*, Toronto, Vintage, 1998; Ray Taras, *Liberal and Illiberal Nationalisms*, New York, Palgrave Macmillan, 2002. Ray Taras, *Liberal and Illiberal Nationalisms*, New York, Palgrave MacMillan, 2002.
- ¹⁹ Ray Taras, *Liberal and Illiberal Nationalisms*, New York, Palgrave MacMillan, 2002.
- ²⁰ Gérard Bouchard, *The Making of the Nations and Cultures of the New World*, Montreal-Kingston, McGill Queens's, 2008, 425. Cet ouvrage est la traduction de: Gérard Bouchard, *Genèse des nations et cultures du nouveau monde*, Montréal, Boréal, 2000, 503.
- ²¹ Voir: Claude Couture, «Le nationalisme des minorités raciales: Daniel Coleman au carrefour des discours de la gauche canadienne», dans Frédéric Boily et Donald Ipperciel (dir.), *D'une nation à l'autre*, Québec, PUL, 2011: 169-183.
- ²² On pense aux travaux de Kenneth McRoberts, Samuel LaSelva, Ian Angus, Leslie Choquette, Leigh Oakes entre autres exemples.
- ²³ Marcel Martel et Martin Pâquet, *Langue et politique au Canada et au Québec: une synthèse historique*, Montréal, Boréal, 2010.
- ²⁴ Edward Said, *Culture and Imperialism*, New York, Vintage Book, 1993: 80-97.
- ²⁵ Voir, entre autres: John Marriott, Bhaskar Mukhopadhyay, *Britain in India: 1765-1905*, London, Pickering & Chatto, 2006. Usha Rani Bansal, «Industries in India During 18th and 19th Centuries», *Indian Journal of History of Science*, 1984, 19(3): 215-223.
- ²⁶ Sur l'Inde en général, voir: Partha Chatterjee, *The Partha Chatterjee Omnibus*, Oxford, Oxford University Press, 1999. Ramachandra Guha (ed.), *Makers of Modern India*, London, Penguin Books, 2010.
- ²⁷ Voir: John Newsinger, 'Elgin in China,' *The New Left Review*, 15 May/June, 2002: 119-140. James L. Hevia, *English Lessons: The Pedagogy of Imperialism in Nineteenth-Century China*, Durham, Duke University Press, 2003.

L'INTERPRÉTATION DES DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES : LE MULTIMÉDIA COMME ADJUVANT À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Catherine Duquette (PhD), Université Laval

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse à la capacité des élèves francophones du Québec à interpréter des documents iconographiques en classe d'histoire et à l'usage des TICE pour promouvoir cet apprentissage. Basé en partie sur les résultats de notre recherche doctorale, ce texte s'intéresse aux processus cognitifs employés par les élèves lorsqu'ils interprètent un document iconographique. Ensuite, ces mêmes résultats sont confrontés aux recherches portant sur l'emploi des TICE en classe d'histoire. Cette comparaison sert à identifier les bénéfices tirés de l'utilisation des TICE en enseignement d'une part et, d'autre part, à déterminer les stratégies didactiques favorisant un réel apprentissage des habiletés intellectuelles associées à la discipline historique.

Considérées comme une innovation permettant de rendre l'enseignement plus actif, les technologies de l'information et de communication en éducation (TICE) sont de plus en plus présentes dans l'environnement de la classe. Cette situation n'est pas pour déplaire aux élèves considérés comme étant « numériquement futés¹ », c'est-à-dire qu'ils éprouvent une certaine facilité à naviguer le Web et à y trouver de l'information. Or, comme le suggère Gilster, la maîtrise de l'outil informatique demande bien plus qu'une facilité à naviguer le Web². Cela est spécifiquement le cas lorsque les technologies du multimédia sont employées dans un cadre scolaire, car en plus de faire preuve des stratégies cognitives reliées à l'emploi des technologies, les élèves doivent également développer les habiletés propres à la matière enseignée. Par exemple, dans le cadre d'un cours d'histoire, les élèves doivent à la fois être en mesure d'accomplir une recherche sur Internet et d'identifier les documents historiques pertinents parmi les nombreux items trouvés à l'aide des engins de recherche. Cette capacité à distinguer l'essentiel du superflu n'est possible que si les élèves sont en mesure d'interpréter les documents historiques écrits ou iconographiques. L'apprentissage de cette habileté historique prend alors une importance toute particulière chez les natifs du numérique³.

Étant donné cette situation, comment aider les élèves à développer leur compétence à interpréter les documents historiques et en particulier les documents iconographiques

qui sont de plus en plus accessibles grâce aux technologies du multimédia? Peut-on employer ces mêmes technologies pour promouvoir cet apprentissage de la discipline historique? Afin de répondre à ces interrogations, il semble nécessaire d'établir un portrait des capacités des élèves à interpréter les documents iconographiques d'une part et, d'autre part, de cerner comment l'apprentissage des stratégies cognitives reliées à l'emploi du multimédia peut contribuer à son développement. C'est à ces deux tâches que notre article sera consacré.

L'INTERPRÉTATION DES DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES

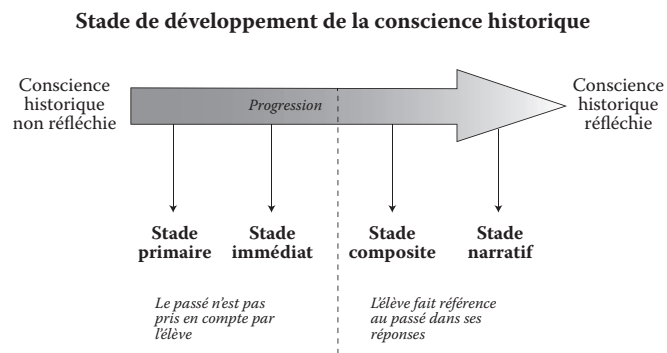
Dans le but de cerner les habiletés à interpréter les documents iconographiques chez les élèves, nous avons construit un protocole de recherche axé sur une tâche de résolution de problème à caractère historique. Un total de 148 élèves de cinquième secondaire provenant de huit écoles francophones du Québec ont pris part à l'enquête. Les participants étaient invités à répondre à une question historique ayant trait soit au thème de la pauvreté, l'immigration ou encore l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale⁴. Pour les aider dans leur tâche, ils avaient à leur disposition un dossier documentaire composé de sources écrites et iconographiques. L'analyse du discours des élèves a permis de mieux comprendre les processus métacognitifs enclenchés lorsque ceux-ci interprètent des

documents. La grille d'analyse employée a été construite à partir des opérations intellectuelles reliées à l'interprétation de sources historiques. Ces tâches sont en partie inspirées de celles présentées dans le manuel scolaire *Le Québec, une histoire à suivre*⁵ que nous avons adaptées à cette recherche. Dans le cas des documents iconographiques, sept catégories ont été dégagées. Il est donc possible de constater si l'élève va :

- Identifier les acteurs présents sur le document
- Identifier la date de création
- Identifier les concepts clés
- Remettre le document dans le contexte de l'époque
- Faire des liens avec d'autres documents historiques
- Ne pas être en mesure d'identifier les concepts clés
- Se tromper d'époque lorsqu'il remet le document dans son contexte

Ces catégories nous semblent les plus appropriées puisque l'ensemble des éléments était disponible dans les documents fournis. Il faut cependant noter que l'intervieweuse ne demandait pas spécifiquement aux élèves d'effectuer ces tâches lors de l'entrevue. L'objectif était d'observer le comportement des élèves lors de la mise en opération de l'activité. Les entrevues ont été dépouillées à partir de ces catégories. Les résultats obtenus ont ensuite été comparés selon le niveau de conscience historique des participants afin d'y déceler une éventuelle relation. La taxonomie de la conscience historique (CH) employée provient des résultats de recherche issus de notre thèse de doctorat⁶. Divisé en quatre niveaux : *primaire, immédiate, composite et narrative*, l'échelle permet de constater le développement de la CH d'un état non-réfléchi à un état réfléchi. Les deux premiers niveaux, primaire et immédiat, seraient associés à une forme de CH non réfléchie, car les liens passé-présent ne sont

jamais pris en compte. Plus spécifiquement, la CH **primaire** regroupe les élèves ayant du mal à expliquer les phénomènes historiques et la CH **immédiate** rassemble, quant à elle, ceux qui situent leur réponse uniquement dans le présent. La CH **composite**, qui regroupe les élèves qui suggèrent à la fois des causes présentes et passées, et la CH **narrative** qui représente les répondants qui parviennent à faire un récit explicatif de l'évolution du phénomène, se rapprocheraient, quant à elles, d'une CH réfléchie. La figure qui suit illustre les stades de développement de la conscience historique.



Grâce à cette taxonomie, il a été possible de comparer la capacité des élèves à interpréter les documents iconographiques selon le niveau de conscience historique manifesté. Le tableau qui suit présente une synthèse des résultats obtenus. Il affiche, d'une part, le nombre d'énoncés associés à chacune des tâches intellectuelles et, d'autre part, le pourcentage des élèves qui effectuent cette tâche selon leur niveau de conscience historique.

La lecture de ce Tableau semble indiquer que certaines opérations intellectuelles apparaissent plus fréquemment

TABLEAU 1 : Synthèse du travail d'interprétation

INTERPRÉTATION DES DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES					
TÂCHE D'INTERPRÉTATION	NBRE D'ÉNONCÉS PAR CATÉGORIE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH ^s PRIMAIRE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH ^s IMMÉDIATE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH ^s COMPOSITE	% DES PARTICIPANTS AVEC CH ^s
Identifie les acteurs	14	0	7%	30%	29%
Identifie la date de création	0	0	0	0	0
Identifie les concepts clés	65	29%	59%	59%	76%
Remet dans le contexte de l'époque	16	0	15%	24%	21%
Fait des liens avec d'autres éléments historiques	2	0	0	2%	9%
Se trompe dans l'identification des concepts clés	5	57%	7%	4%	0
Se trompe de contexte temporel	8	29%	15%	2%	3%

TABLEAU 2 : Fréquence des énoncés selon le niveau de conscience historique

OPÉRATION INTELLECTUELLE	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU PRIMAIRE	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU IMMÉDIAT	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU COMPOSITE	FRÉQUENCE DES RÉPONSES DE NIVEAU NARRATIF
Identifie les concepts clés dans les textes 136 énoncés au total	1%	27%	43%	29%
Identifie les concepts clés dans les images 63 énoncés au total	3%	16%	35%	46%

que d'autres dans le discours des élèves, et ce, peu importe le niveau de conscience historique des participants⁸. C'est le cas des catégories suivantes : « identifie les éléments clés des documents iconographiques » et « remet les documents iconographiques dans le contexte de l'époque ». Très peu d'élèves des niveaux *immédiat*, *composite* et *narratif* se trompent lorsqu'ils identifient les concepts clés (7%, 4% et 0% respectivement). Seuls les élèves de niveau *primaire* semblent davantage sujets à faire ce genre d'erreur (57%).

Malgré tout, peu d'énoncés se retrouvent dans chacune des catégories. On remarque que les élèves de niveau *immédiat* et *composite* sont peu nombreux à identifier dans les images des éléments de réponse. Chez les élèves de niveau *narratif*, c'est également une minorité qui parvient à interpréter les images. Il semble donc que l'interprétation de documents iconographiques soit une opération intellectuelle complexe pour les participants. Malgré une présence marquée du contenu visuel dans la littérature moderne, il est également possible que les élèves soient moins habitués à interpréter des images que des textes. Qui plus est, l'image est par nature polysémique et, par conséquent, peut présenter plus d'une signification⁹. Cette polysémie ajoute donc une difficulté supplémentaire à ce genre d'interprétation. Ces raisons expliquent peut-être pourquoi, d'une part, peu de participants emploient ces sources pour formuler une réponse aux questions et, d'autre part, pourquoi ceux qui y parviennent, se situent en majorité au stade narratif. D'ailleurs, le calcul de la fréquence du nombre d'énoncés par niveau de conscience historique tend à montrer une nette progression en ce qui concerne l'utilisation des documents iconographiques comme source de réponse aux questions des protocoles (voir Tableau 15).

Plusieurs répondants, surtout des niveaux *primaire* et *immédiat*, associent les documents iconographiques aux mauvaises époques. Cette difficulté est peut-être attribuable à la nature même des documents iconographiques employés. En effet, nous constatons que 64% des erreurs de remise en contexte sont en lien avec l'extrait de la bande dessinée *Tintin au Congo* associé au thème de la pauvreté. Étant donné le côté intemporel du personnage, il est probable que les élèves ignoraient que ce volume avait été publié pour la première fois en 1931¹⁰. Pour eux, Tintin est raciste aujourd'hui

comme dans le « temps de l'esclavage ». De manière générale, les documents iconographiques sont moins fréquemment employés par les élèves lorsqu'ils formulent des éléments de réponses. En effet, 52% des participants de notre échantillon indiquent avoir utilisé les textes pour répondre à nos questions, tandis que seulement 24% d'entre eux soulignent l'importance des informations provenant des documents iconographiques. Qui plus est, un participant explique lors de l'entrevue que c'est à partir de la lecture des textes qu'il est parvenu à comprendre le sens des images :

Ben j'ai commencé par la BD, c'est la première feuille qui m'a donné le goût de lire, pis je ne la comprenais pas, donc j'ai lu les autres textes et ça m'a aidé à la comprendre. Coll096-097¹¹

Comme le laisse entendre cette citation, il est possible qu'à première vue certains élèves aient du mal à identifier les concepts mis en évidence dans les documents iconographiques. Pour d'autres, les images ne sont pas une source d'information pertinente, elles servent plutôt de compléments plus ou moins superflus aux textes¹². Enfin, quelques participants ont indiqué ne pas avoir fait attention aux images lors de leur lecture puisque celles-ci avaient un rôle uniquement esthétique.

Plusieurs constats peuvent être dégagés de l'analyse présentée. Entre autres, l'analyse des documents iconographiques semble poser plus de difficultés chez les élèves que l'interprétation des documents écrits. Cette difficulté peut être attribuable à un manque de pratique des opérations intellectuelles requises. Par ailleurs, certains élèves ont du mal à dissocier l'image de son caractère purement esthétique. L'image n'est pas à leurs yeux une source d'informations en soi. Le nombre important d'images auxquels les jeunes sont confrontés lorsqu'ils naviguent le Web peut, peut-être, expliquer leur indifférence face aux documents iconographiques. Comment amener les élèves à considérer les images comme des sources d'information historique à part entière? À quel point l'apprentissage des stratégies du multimédia est-il porteur de solutions à cette situation?

LES STRATÉGIES COGNITIVES RELIÉES À L'EMPLOI DU MULTIMÉDIA

Un nombre grandissant de recherches empiriques ont, à ce jour, tenté de révéler comment l'emploi du multimédia peut faciliter ou non l'apprentissage des opérations intellectuelles propres à la science historique. Cependant, les auteurs, anglophones pour la majorité, semblent plutôt s'intéresser aux bénéfices reliés à l'utilisation des outils du multimédia plutôt que de s'intéresser au développement d'une habileté intellectuelle en particulier. Malgré cela, les quelques recherches retrouvées dans la littérature permettent de jeter une lumière appréciable sur le problème étudié ici.

Deany, Chapman et Hennessy¹³ proposent une étude de cas consacré à l'emploi d'un tableau blanc interactif (TBI) en classe d'histoire. En classe, l'enseignant met en place une approche collaborative où il invite les élèves à analyser les documents iconographiques projetés sur le TBI. Les élèves annotent alors les documents et identifient les concepts représentés par l'image. À la fin de l'enquête, les élèves interrogés ont souligné que l'analyse des documents iconographiques les ont aidés à mieux appréhender la matière à enseigner. Ces conclusions amènent les auteurs à souligner les avantages pédagogiques liés à l'emploi des TBI. Néanmoins, l'enseignant sur lequel l'étude de cas est basée ne demande pas aux élèves d'interpréter les images de manière autonome. C'est l'enseignant qui contrôle la discussion et pose les questions permettant aux élèves d'identifier les points importants sur l'image. Par conséquent, cette recherche ne permet pas de constater les bienfaits à long terme de l'emploi du TBI sur les compétences des élèves.

Dans leur revue de littérature, Owings Swan et Hofer¹⁴ indiquent que certains chercheurs se sont intéressés aux structures didactiques employées par les enseignants lorsqu'ils intègrent le multimédia dans l'environnement de la classe. Les recherches de Brush et Saye¹⁵ en particulier semblent intéressantes pour notre enquête bien que ces derniers ne s'attardent pas spécifiquement sur l'interprétation des documents iconographiques. Les auteurs tendent à montrer que lorsque associé à une structure didactique bien définie, l'emploi du multimédia amène les élèves à avoir une meilleure maîtrise des opérations intellectuelles développées comparativement aux élèves ayant reçu un enseignement plus traditionnel. De plus, les élèves ayant eu accès aux outils du multimédia semblent avoir une plus grande facilité à fournir des arguments pertinents pour étoffer leur discours. Cependant, Hofer et Owings Swan¹⁶ suggèrent que les bienfaits liés à l'emploi du multimédias dépendent de la prise en compte de trois facteurs. Ainsi pour que l'enseignement par le multimédia soit bénéfique, l'enseignant tout comme les élèves doivent être confortables avec la pédagogie active associée avec ce type d'enseignement, avec l'emploi des technologies employées et avec les opérations intellectuelles mises en œuvre.

Si nous interprétons ces constats sous l'éclairage de notre propre enquête, l'on réalise que l'emploi du multimédia, en particulier des TBI, peut s'avérer une piste de solution intéressante aux difficultés reliées à l'interprétation des documents iconographiques. Les recherches mettent d'ailleurs en lumière le rôle primordial de l'enseignant dans l'élaboration de structure didactique permettant le double apprentissage des opérations intellectuelles propres à la discipline historique et des structures cognitives reliées à l'emploi des TICE. Néanmoins, peu d'auteurs élaborent sur les structures didactiques les plus favorables à promouvoir ce double apprentissage ni sur le type de formation (initiale et continue) nécessaire aux enseignants pour y parvenir. Par le fait même, la question relative à l'emploi des TICE pour promouvoir les habiletés intellectuelles construites dans le cadre du cours d'histoire en reste encore une d'actualité.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons tenté de montrer que l'interprétation des documents iconographiques demeure une tâche particulièrement complexe pour les élèves du secondaire. Les TICE constituent un terrain fertile au développement de stratégies didactiques qui peuvent aider les élèves à apprendre les opérations intellectuelles nécessaires à l'interprétation de ces documents. Malgré tout, un bref recensement de la littérature permet de constater qu'il existe un certain décalage entre le potentiel pédagogique associé aux TICE et leur emploi en classe. Quelles sont les stratégies didactiques les plus appropriées à un véritable enseignement de l'histoire? Cette question sera au cœur de la recherche postdoctorale que nous nous proposons d'effectuer sous la direction du professeur Stéphane Lévesque de l'Université d'Ottawa. Celle-ci aura pour but, dans un premier temps, de mieux comprendre l'influence des TICE dans l'apprentissage de la pensée historique, en particulier sur le plan de l'habileté à interpréter des documents iconographiques. Puis, dans un deuxième temps, nous chercherons à identifier les structures didactiques les plus bénéfiques à ce type d'enseignement et à les intégrer à la formation initiale et continue des enseignants d'histoire. Nous espérons que notre recherche postdoctorale pourra aider les enseignants dans leur formation initiale à se familiariser à la fois avec les habiletés intellectuelles de leurs élèves et avec l'emploi des TICE.

NOTES

- ¹ Traduction du terme *digitally savvy*, employé par John Palfrey et Urs Gasser dans leur livre: *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York, Basic Books, 2008.
- ² Paul Gilster, *Digital literacy*, New York, John Wiley, 1997.
- ³ Terme utilisé pour désigner une population ayant grandi avec les technologies tels qu'Internet, l'ordinateur, etc. comparativement aux immigrants numériques qui eux ont grandi hors d'un environnement numérique. Voir à ce sujet l'article de Mark Prensky, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, octobre 2001.
- ⁴ Les élèves ne pouvaient pas choisir le thème qu'ils allaient étudier. Sur 148 participants, 50 ont répondu au questionnaire ayant pour thème la pauvreté, 50 sur celui traitant de la culture et 48 sur celui traitant de l'engagement volontaire lors de la première guerre mondiale.
- ⁵ Raymond Bédard, Jean-François Cardin et coll. *Le Québec, une histoire à suivre.... Des revendications et luttes dans la colonie britannique aux enjeux de la société québécoise depuis 1980*. Québec, Éditions Grand Duc, 2007 : 491-492.
- ⁶ Catherine Duquette, *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves*, Thèse de doctorat, Université Laval, 2011.
- ⁷ Le terme concept renvoient dans ce document aux concepts historiques (colonisation, acculturation, patriotisme) pouvant être dégagés des documents iconographiques. Il ne s'agit pas des *second order concepts* associés au modèle de pensée historique tel que proposé par Peter Seixas. Voir à ce sujet, le site Web du projet sur la pensée historique : <http://historicalthinking.ca/fr>
- ⁸ En excluant peut-être pour le niveau de la conscience historique *primaire*. Celui-ci semble être un cas à part.
- ⁹ Cette polysémie est bien illustrée par Martineau dans la méthode de traitement des documents iconographiques qu'il propose aux enseignants. En effet, les questions employées pour interpréter les documents montrent bien à l'élève qu'une seule image peut avoir plus d'une signification. Robert Martineau, *Fondement et pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école*, Québec, PUL, 2010 : 211-218.
- ¹⁰ Pour aider les élèves, l'année de publication du volume de Tintin était spécifiée sur le document de travail.
- ¹¹ Il s'agit du code donné à chacun des participants.
- ¹² Stéphane Lévesque parvient à un constat similaire dans son article « Terrorism plus Canada in the 1960's equals hell frozen over: Learning about the October Crisis with computer technology in the Canadian classroom », *Canadian Journal of learning technology*, vol. 34, n° 2, 2008.
- ¹³ Rosemary Deane, Arthur Chapman et Sara Hennessy, « A case-study of one teacher's use of an interactive whiteboard system to support knowledge co-construction in the history classroom », *The Curriculum Journal*, vol. 20, n° 4, décembre, 2009 : 365-387.
- ¹⁴ Kathleen Owings Swan et Mark Hofer, « Technologies and Social Studies » dans Linda Levstik et Cynthia A. Tyson, *The Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge, 2008 : 307-328.
- ¹⁵ Thomas Brush et John Saye, « A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment », *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 1, n° 2, automne, 2002 : 1-12.
- ¹⁶ Owings Swan et Hofer, *op. cit.* : 307-328.

RÉFÉRENCES

- Bédard, R., J.-F. Cardin et coll. (2007). *Le Québec, une histoire à suivre.... Des revendications et luttes dans la colonie britannique aux enjeux de la société québécoise depuis 1980*. Québec, Éditions Grand Duc.
- Brush, T. et J. Saye. (2002). « A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment », *Journal of Interactive Online Learning*, vol. 1, n° 2, automne : 1-12.
- Deaney, R., Chapman, A. et S. Hennessy. (2009). « A case-study of one teacher's use of an interactive whiteboard system to support knowledge co-construction in the history classroom », *The Curriculum Journal*, vol. 20, n° 4, décembre : 365-387.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*, New York, John Wiley.
- Lévesque, S. (2008). « Terrorism plus Canada in the 1960's equals hell frozen over » : Learning about the October Crisis with computer technology in the Canadian classroom », *Canadian Journal of learning technology*, vol. 34, n° 2, [en ligne] <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/493/224> (dernière consultation : 25/07/2011).
- Martineau, R. (2010). *Fondement et pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école*, Québec, PUL.
- Owings Swan, K. et M. Hofer. (2008). « Technologies and Social Studies » dans Levstik. L. et C. A. Tyson (eds), *The Handbook of Research in Social Studies Education*, New York, Routledge : 307-328.
- Palfrey, J. et U. Gasser. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, New York, Basic Books.
- Prensky, M. (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, octobre : 1-6.

LE PHÉNOMÈNE DES COUPLES MIXTES (INTERLINGUISTIQUE/INTERCULTUREL) EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE : CONSTATS DU TERRAIN ET CONSIDÉRATIONS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Titulaire d'un doctorat en administration et évaluation en éducation de l'Université Laval, **Jules Rocque** enseigne au deuxième cycle en administration scolaire au Collège universitaire de Saint-Boniface depuis 2006. Natif de l'Alberta et père de quatre enfants, il est arrivé au Manitoba en 1981. Il a œuvré en éducation pendant plus de vingt ans dans divers milieux. Il possède une vaste expérience administrative grâce aux postes qu'il a occupés en immersion française, en anglais, auprès des Inuits sur la Terre de Baffin, et en français au Manitoba et en Alberta. Jules Rocque poursuit des projets de recherche dans le domaine de l'éducation francophone en milieu minoritaire et la place des couples mixtes (interlinguistique/interculturel) dans le partenariat école-famille. Sous sa direction, les Presses universitaires de Saint-Boniface viennent de publier un livre sur la direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire.

RÉSUMÉ

L'article présente les résultats d'études sur le phénomène des couples mixtes (exogames) à l'intérieur du système scolaire francophone de l'Ouest canadien. L'auteur présente brièvement la problématique, la méthodologie et les questions à l'étude pour ensuite s'arrêter sur quelques statistiques de la réalité de la francophonie canadienne. Les résultats des études sont finalement dévoilés, en portant une attention aux défis et aux réussites du système (selon les parents et directions d'école) et en proposant enfin quelques pistes de réflexion pour le personnel enseignant qui travaille en milieu francophone minoritaire.

INTRODUCTION

La dynamique langagière des familles francophones, tout comme le visage de la francophonie canadienne, a beaucoup changé au cours des dernières années. Cette réalité se voit et s'entend dans les couloirs et les salles de classe de nos écoles de langue française en milieu minoritaire. Partout au Canada – de la côte Ouest jusqu'en Acadie – la place de l'anglais devient plus importante et, à certains moments, a même remplacé presque entièrement le français comme langue parlée dans les foyers.

Depuis le début des années 2000, je m'intéresse au phénomène de l'exogamie¹, ou, comme je préfère l'appeler depuis récemment, au phénomène des couples mixtes (interlinguistique/interculturel) en milieu francophone minoritaire. Dans cet article, je propose une brève réflexion sur cette réalité en espérant qu'elle contribuera au dialogue entre les principaux acteurs du système scolaire, dialogue

sur les défis à relever quant à l'accueil et à l'accompagnement de ces couples qui choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles de langue française en milieu minoritaire.

APERÇU MÉTHODOLOGIQUE

Les principaux éléments présentés dans l'article proviennent d'une cueillette de données qualitatives effectuée au cours de deux périodes distinctes (en 2005 et de 2007 à 2010). Nous souhaitons entendre la voix des principaux acteurs sur le terrain, principalement les parents et les directions d'école, afin de mieux comprendre leur réalité, leurs défis, leurs réussites et leurs recommandations au sujet du phénomène des couples mixtes et au système scolaire francophone minoritaire.

Considérant que nous avons effectué une collecte de données en deux temps, il nous semble opportun de présenter sommairement la composition de cet

échantillonnage. Ainsi, en 2005, 24 parents du nord-est de l'Alberta, formant des couples mixtes, et 4 directions d'école de langue française ont participé à des entretiens semi-structurés sur la thématique à l'étude (Rocque, 2006a).

En 2008 et 2009, 32 parents, formant des couples mixtes, ont été regroupés dans différentes villes (Vancouver, Edmonton, Calgary et Saskatoon) pour participer à des groupes de discussion (Rocque, 2011).

En 2008, 46/108 (43 %) des directions d'école de langue française de l'Ouest canadien (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba) et du Yukon ont répondu à un sondage sur les couples mixtes (Rocque, 2008; Rocque 2011).

En 2009 et 2010, 69/108 (64 %) des directions d'école de langue française ont été regroupées dans différentes villes (Vancouver, Calgary, Edmonton, Saskatoon et Winnipeg) pour participer à un exercice de validation des résultats des sondages de 2008 (Rocque, 2011).

QUESTIONS À L'ÉTUDE

Dans les pages qui suivent, nous tenterons d'éclairer cette problématique en nous penchant plus particulièrement sur les questions suivantes :

- Quelle est l'importance du phénomène des couples mixtes dans le contexte de la gestion scolaire et des communautés francophones en milieu minoritaire ?
- Quel est le niveau de satisfaction des parents formant des couples mixtes par rapport à l'éducation de leurs enfants : réussites, défis et recommandations ?
- Quelle est la réalité des directions d'école par rapport à ce phénomène : réussites, défis et recommandations ?
- Quelles sont les principales considérations pour le personnel enseignant face à ce phénomène ?

SITUATION ACTUELLE

Sans vouloir adopter un ton alarmiste, nous constatons qu'au fil des 60 dernières années, l'usage du français au Canada a diminué au profit de l'anglais en milieu francophone² minoritaire. Les communautés francophones et acadiennes représentaient 7,3 % (721 820) de la population entière en 1951, chutant jusqu'à 4,4 % (980 270) en 2001 (Canada, 2003). En 2006, ces communautés représentaient 3,4 % (1 053 810) de la population totale (Statistique Canada, 2010).

Quand nous nous arrêtons sur le profil familial des familles francophones ayant des enfants d'âge scolaire, nous constatons que, pour l'ensemble du pays en 2001, 63 % des enfants de moins de 18 ans étaient issus de couples mixtes (un seul parent parlant français) tandis que 37 % étaient de couples endogames (deux parents parlant français). Dans les provinces atlantiques, la répartition est de 38 % (mixtes) et 62 % (endogames); en Ontario, 65 % (mixtes) et 35 % (endogames) et dans l'Ouest, 82 % (mixtes) et 18 % (endogames) (Canada, 2003). En 2006, la proportion augmente légèrement pour cette même catégorie d'enfants,

passant à 65 % (mixtes) et 35 % (endogames) pour l'ensemble du pays (Landry, 2010).

En 2005-2006, la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSE³) comptait 136 845 élèves inscrits dans l'ensemble de ses 31 conseils scolaires francophones et acadiens du Canada. En 2006, il y avait 211 755 enfants d'ayants droit⁴ francophones d'âge scolaire au Canada. Cela représente un taux d'inscription de 65 % pour l'année 2005-2006. En 2008-2009, nous comptons 139 190 élèves dans 635 écoles des 31 conseils scolaires francophones de la FNCSE.

Le visage du Canada s'est aussi transformé en raison de l'immigration. « En 2006, les allophones⁵ formaient 20,1 % de la population, en hausse par rapport à 2001 (18,0 %). Le poids des francophones [Québec compris] a diminué, passant de 22,9 % à 22,1 %, tout comme celui des anglophones, qui est passé de 59,1 % en 2001 à 57,8 % en 2006 » (Statistique Canada, 2007).

Ayant brossé ce tableau sommaire de la situation actuelle au Canada, nous cédonc maintenant la parole aux principaux acteurs.

RÉSULTATS

RAISONS POUR INSCRIRE SON ENFANT À L'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

Les parents qui ont participé à l'étude de 2005 ont identifié plusieurs raisons qui les motivent à inscrire leurs enfants à l'école de la minorité francophone (non classées en ordre d'importance) :

- les petites classes/attention individualisée;
- la qualité de l'enseignement et le niveau de français;
- l'occasion d'apprendre une deuxième langue/être immergé dans un milieu français;
- la place qu'occupe le français dans la vie des parents/prise de conscience;
- l'atmosphère familiale et positive de l'école;
- l'importance de la place du français dans les foyers de couples mixtes.

Un parent non francophone de l'étude réalisée en Alberta reconnaît l'importance de maintenir une francité forte à la maison, même s'il ne parle pas le français. « Right from the very start, we encouraged that all the programs that the kids watched were predominately in French. [...] All the books and everything that we tried to buy the children were all in French [...] French tapes, French music » (Rocque, 2006). En agissant ainsi, il soutient la mission de l'école. De plus, les écrits scientifiques appuient les dires de ce parent. En effet, ce n'est pas la structure familiale du couple qui détermine la réussite du mandat socioculturel de l'école de langue française, mais plutôt le niveau de francité familiale. En d'autres termes, « ce n'est pas l'exogamie en soi qui constitue le facteur assimilateur, mais la dynamique familiale et le vécu scolaire » (Landry, 1997, p. 570).

Plus les parents (couples mixtes et endogames) adoptent une attitude positive envers la langue minoritaire, plus ils lui accordent de la place dans leur famille, plus ils appuient le mandat socioculturel de l'école, meilleures sont les chances que l'enfant acquière et maintienne la langue minoritaire française, contribuant ainsi à la transmission intergénérationnelle de la langue.

LA PLACE DE L'ANGLAIS DANS LES FOYERS ET À L'ÉCOLE

La langue anglaise occupe de plus en plus d'espace tant au sein des foyers de couples mixtes que dans les écoles, reflétant ainsi la dominance de la langue majoritaire présente dans les communautés francophones minoritaires. « Chez les francophones de l'extérieur du Québec, [...] le transfert vers l'anglais est en hausse continue depuis 1971 (Marmen et Corbeil, 2004; Statistique Canada, 2007) » (Landry, 2010).

Les témoignages d'un parent et d'une direction d'école confirment les tendances présentées par les auteurs: « Le défi le plus sérieux est de maintenir la langue française à la maison, à l'école, etc. J'ai vu que mes enfants se sentent plus à l'aise en parlant en anglais qu'en français. » (parent, cueillette 2008).

« Même si les familles exogames sont très 'accommodantes', cela reste néanmoins un défi pour l'école, car l'anglais prime sur le français et il nous est difficile de maintenir des normes et des attentes acceptables » (direction d'école dans Rocque, 2008).

LES RÉUSSITES

Les parents de couples mixtes qui ont participé à la cueillette de 2009 ont identifié plusieurs réussites en ce qui concerne l'éducation de langue française en milieu minoritaire. Nous en présentons sept, en ordre d'importance, selon la fréquence rapportée (classement des directions d'école):

1. (–) l'apprentissage de la langue et la fierté de la culture;
2. (1) la qualité de l'enseignement (appui/services aux élèves; ressources pour parents⁶);
3. (–) les occasions d'interaction en français avec d'autres (grands-parents, amis, etc.);
4. (3) l'accueil du personnel; le climat chaleureux; un sentiment d'appartenance;
5. (2) les occasions de participer à la vie scolaire (en classe, les sorties, etc.);
6. (6) la communication en anglais (lettres, téléphone, rencontres);
7. (–) les possibilités d'emploi à l'avenir (national, international).

Un parent reconnaît l'importance du rôle de l'école

dans le soutien de la francité de ses enfants: « Both kids enjoy school and find it natural to be in a francophone environment at school, although it is mainly English at home. » (parent, cueillette 2009).

Les directions d'école, ayant participé à la cueillette de 2008, 2009 et 2010, ont aussi identifié plusieurs réussites. Les sept plus importantes, en ordre de fréquence rapportée, figurent ci-dessous (classement des parents):

1. (2) les ressources disponibles pour appuyer les parents de couples mixtes⁷;
2. (5) les occasions de collaboration, de bénévolat et de participation des parents à l'école (sorties, comité de parents);
3. (4) l'accueil des parents à l'école dans leur langue (anglais);
4. (–) les cours de français disponibles pour les parents non francophones;
5. (–) une meilleure compréhension/appui de la part des parents par rapport à la mission spécifique de l'éducation francophone;
6. (6) la disponibilité de documents en anglais (lettres, formulaires);
7. (–) l'effort des parents formant des couples mixtes de participer aux activités communautaires francophones.

Une direction d'école qui a participé au sondage en 2008 souligne une réussite en matière d'accueil des parents de couples mixtes à son école: « Les parents anglophones et autres se sentent acceptés et les bienvenus au même titre que les parents francophones » (direction d'école, cueillette 2008).

LES DÉFIS

Les parents formant des couples mixtes qui ont participé à la cueillette de 2009 ont également identifié plusieurs défis, dont les sept principaux sont présentés ci-dessous, en ordre d'importance, selon la fréquence rapportée (classement des directions d'école):

1. (1) les difficultés d'intégration/manque de participation des parents à l'école;
2. (5) la capacité d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs;
3. (7) la qualité de l'enseignement (embauche de spécialistes bilingues), le manque de ressources et de services;
4. (3) la communication entre l'école et la maison (uniquement en français);
5. (4) le manque d'habiletés langagières en français (des élèves);
6. (6) l'influence de la langue anglaise dans la vie familiale/scolaire;
7. (–) le transport scolaire (longue durée).

Un père, ne parlant pas français, désireux de vouloir appuyer son enfant, nous fait part de sa réalité: «Not having a grasp on the French language was and remains a challenge. I had to dumb-down my French, get my ego out of the way to help my son with his homework. I am very versed in English. But I did it for him. I needed to know basic French level skills to help him» (parent, cueillette 2008).

Les directions d'école, participant à la cueillette de 2008, 2009 et 2010, ont également identifié plusieurs défis, dont les sept principaux sont présentés ci-dessous, toujours en ordre de fréquence rapportée (classement des parents):

1. (1) les difficultés d'intégration/manque de participation des parents à l'école;
2. (-) l'importance d'accroître la place du français dans le foyer; mieux comprendre/appuyer le mandat de l'école;
3. (4) la communication entre l'école et la maison (uniquement en français);
4. (5) le manque d'habiletés langagières en français (des élèves);
5. (2) la capacité d'aider leurs enfants à faire les devoirs;
6. (6) l'influence de la langue anglaise dans la vie familiale/scolaire;
7. (3) la qualité de l'enseignement (embauche de spécialistes bilingues), le manque de ressources et de services.

Cette direction d'école nous fait part d'une autre variable à considérer dans les écoles de langue française en milieu minoritaire – la diversité culturelle et linguistique qui va bien au-delà de la présence de l'anglais. Le phénomène de la mixité et la richesse des cultures francophones font maintenant partie de la dynamique école-foyer-communauté:

La construction identitaire devient de plus en plus complexe avec la diversité d'attitudes et d'expériences vécues. Nos écoles deviennent un microcosme de la francophonie mondiale et pour plusieurs de nos élèves, ni le français, ni l'anglais ne sont parlés à la maison. Les besoins identitaires n'étant pas les mêmes pour tout le monde quant à la maîtrise du français, la motivation de certains élèves pose davantage de défis pour le personnel enseignant en salle de classe (direction d'école dans Rocque, 2008).

LES RECOMMANDATIONS

Lors des cueillettes de 2005 et 2009, les parents ont offert plusieurs recommandations afin d'améliorer leur expérience dans le système scolaire francophone minoritaire. Les sept principales sont présentées en ordre de fréquence rapportée:

1. revoir les pratiques/politiques de communication école-maison (uniquement en français);
2. permettre une plus grande participation/contribution des parents à la vie scolaire de leurs enfants;
3. offrir des cours de langue française aux parents;
4. prévoir plus d'activités, de réunions, de rencontres, de bulletins, etc. bilingues (français/anglais);
5. s'assurer d'embaucher du personnel bilingue (français/anglais);
6. mettre sur pied des clubs de devoirs/tutorat pour les élèves;
7. améliorer les relations parents/élèves – personnel.

Afin d'aider le parent qui n'est pas francophone, il serait vraiment souhaitable que les communications écrites provenant de l'école que [*nom de l'enfant*] ramène à la maison soient en français et en anglais. Cela permettrait aux parents anglophones de savoir ce qui se passe à l'école et d'être plus engagés avec l'école (parent, Cueillette, 2009).

L'opinion de ce parent nous permet de saisir l'importance d'être à l'écoute des parents de couples mixtes qui désirent s'engager pleinement dans la vie scolaire de leur enfant.

Cette direction d'école veut offrir plus de possibilités aux parents qui ne parlent pas français d'avoir accès à des informations de son école: «Nous avons fait du progrès dans ce dossier et anticipons plus de réussites, surtout avec la mise en place d'un site Web où les parents exogames pourront récupérer des informations en anglais ou des traductions» (direction d'école, dans Rocque, 2008).

PISTES DE RÉFLEXION POUR LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

À la lumière du portrait ci-dessus, nous constatons que la francophonie au Canada, la dynamique langagière des familles francophones et le visage de la communauté francophone ont changé. La réalité des familles de couples mixtes demeure complexe, particulièrement quand nous parlons de construction identitaire et de la mission de l'éducation française en milieu minoritaire. Les directions d'école et l'ensemble des membres du personnel en sont touchés. L'anglais occupe une plus grande place, rendant ainsi la vitalité des communautés francophones en milieu minoritaire plus fragile (Landry, 2010).

Si nous prêtons une oreille attentive aux parents, nous voyons que les raisons d'envoyer leurs enfants aux écoles de langue française varient; l'engagement de leur part envers la mission de l'école demeure toutefois présent. Pour renforcer cet engagement, le personnel enseignant devra se pencher sur l'accueil qui leur est réservé – dans les simples gestes au quotidien. Il faudra se questionner sur la place qu'on leur accorde à l'intérieur de nos salles de classe, nos écoles, nos communautés. C'est en tissant des liens étroits entre les couples mixtes et l'école qu'il sera possible d'entretenir un

partenariat solide qui précisera les rôles et responsabilités de chacun afin de maintenir, de soutenir et de voir s'épanouir nos communautés de langue française.

Les meilleurs alliés de la communauté francophone peuvent être les parents qui ne parlent pas le français, mais qui choisissent, de par leur attitude et leur ouverture à la langue et aux cultures francophones, d'encourager leurs enfants dans leur éducation, de les écouter parler la langue, de les voir à l'œuvre dans leur école et de démontrer un intérêt et un désir d'apprendre avec eux.

La question de la langue de communication doit aussi être réévaluée. Il y a des moments spécifiques où il faut faire appel à l'anglais lorsque nous avons affaire aux couples mixtes. Nous ne désirons pas reproduire les pratiques d'immersion en traduisant tout. Mais, l'anglais a sa place dans le système francophone.

Quelle place la technologie a-t-elle dans cette question? Ne devrait-elle pas être un outil privilégié pour communiquer d'importants renseignements sur la mission et la vision de l'éducation francophone aux parents de couples mixtes? Si vous étiez le parent qui ne parle pas français, quelle quantité et quel type d'information trouveriez-vous dans le site de votre conseil scolaire? De votre école? Notre deuxième rapport fait état d'une analyse des 31 sites internet des conseils scolaires de la FNCSF en 2008 et 2010 (Rocque, 2011). À la lumière des résultats, nous constatons qu'il y a une très grande disparité partout au pays – selon la région, il y a de l'information dans les sites, parfois limitée, parfois utile et parfois complètement absente.

En terminant, nous invitons à poursuivre la réflexion en consultant l'exemple de politique «exemplaire» qui permet, selon nous, aux principaux acteurs de trouver un terrain d'entente face à cette problématique complexe (Rocque, 2006b). Nous proposons une solution, non pas parfaite, certes, mais qui respecte à la fois les couples mixtes et leur réalité sans toutefois compromettre les divers mandats de l'éducation francophone en milieu minoritaire. Au plaisir de poursuivre le dialogue.

NOTES

- ¹ Exogamie: le couple exogame se définit comme une union entre une personne francophone (parlant ou non le français) et une personne non francophone (ayant majoritairement l'anglais comme langue maternelle).
- ² Dans le présent article, comme nous parlons de communautés minoritaires au Canada, le Québec n'est pas considéré dans la présentation des statistiques.
- ³ <http://www.fnscf.ca/>
- ⁴ Le terme «ayant droit» a été créé par les associations de parents francophones au Canada. Toutes les personnes qui respectent les conditions énumérées dans l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* peuvent exercer les droits qui y sont conférés.
- ⁵ Allophones: les personnes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.
- ⁶ Par exemple, la publication d'un guide et l'offre de formation pour les parents de couples mixtes (ex.: Taylor, 2007).
- ⁷ À titre d'exemple, voir la publication destinée aux parents de couples mixtes (Taylor, 2007).

RÉFÉRENCES

- Canada. (2003). «Le prochain acte: un nouvel élan pour la dualité linguistique Canadienne». *Plan d'action pour les langues officielles*. Ottawa: Canada. Bureau du conseil privé.
- Landry, R. (1997). «L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité». *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3): 561-592. [<http://www.erudit.org/revue/rse/1997/v23/n3/031952ar.pdf>] Consulté le 3 juin 2011.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle – Là où le nombre le justifie ...*
- V. Moncton: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Rapport de recherche préparé pour la Commission nationale des parents francophones. Moncton. [http://www.icrml.ca/images/stories/documents/fr/petite%20enfance-final%20r1_drrl.pdf]
- Rocque, J. (2006a). *L'éducation en français langue première: étude sur le phénomène de l'exogamie et la gestion scolaire en milieu minoritaire – une étude de cas du Conseil scolaire Centre-Est de l'Alberta*. Thèse de doctorat (Ph. D.) inédite. Université Laval.
- Rocque, J. (2006b). «Vers l'élaboration d'une politique de l'exogamie dans le cadre de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire». *Revue de la Common Law en français*, vol. 8, 2006: 121-153. Moncton: Université de Moncton. [<http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/jrocque/8-I-03-Rocque.pdf>] Consulté le 3 juin 2011.
- Rocque, J. (2008). «Sondage auprès des directions d'école de langue française de l'Ouest canadien et du Yukon au sujet des couples mixtes et de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire». *Rapport de recherche présenté aux partenaires communautaires dans le cadre de l'Alliance de recherche universités communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO)*. Winnipeg. [http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/jrocque/rapport_Rocque_sondage_directions_ARUC_nov_08_001.pdf] Consulté le 3 juin 2011.

Rocque, J. (2011). « Validation des sondages auprès des directions d'école; cueillette de données auprès des groupes de parents et des sites Internet des autorités scolaires de langue française de l'Ouest canadien sur la thématique des couples mixtes et la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire ». *Deuxième rapport de recherche présenté aux partenaires communautaires dans le cadre de l'Alliance de recherche universités communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO)*. Winnipeg. [http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/jrocque/Rapport_2_Rocque_validation_directions_parents_Internet_ARUC_version_definitive_revision_000.pdf] Consulté le 3 juin 2011.

Statistique Canada. (2010). *Profils des communautés de 2006*. [<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/search-recherche/lst/page.cfm?Lang=F&GeoCode=01>] Consulté le 2 juin 2011.

Statistique Canada. (2007). *Recensement de 2006: immigration, citoyenneté, langue, mobilité et migration*. [<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/071204/dq071204a-fra.htm>] Consulté le 1^{er} juin 2011.

Taylor, G. (2007). *Fusion: I'm with you 2: Raising a bilingual child in a two-language household*. Calgary: K. J. Millar Production.

HOMO NUMERICUS À L'ÉCOLE D'HOMO SAPIENS

Luc Guay, Ph.D, didactique de l'histoire, Professeur retraité de l'Université de Sherbrooke

Enseigner l'histoire au 21^e siècle est une activité bien différente de ce qu'elle était au siècle dernier ou même au 19^e siècle, tout le monde en conviendra. Grâce aux études et aux expériences passées, nous avons appris à rendre nos interventions plus efficaces auprès des élèves. Nous avons appris entre autres qu'enseigner c'est aider quelqu'un à apprendre, c'est l'outiller afin qu'il puisse se développer harmonieusement.

Comment concrétiser cette relation didactique entre l'apprenant, l'enseignant et les connaissances à assimiler? C'est ce que j'ai tenté d'expliquer à mes étudiants de didactique de l'histoire de l'Université de Sherbrooke de 1994 à 2009. Ils se sont frottés aux auteurs contemporains qui se réclament du courant socioconstructiviste; je les ai aussi invité à intégrer les TIC en support à l'apprentissage et l'enseignement; enfin, je les ai fait voyager dans le temps en leur faisant «rencontrer» entre autres, Comenius au 17^e siècle, Caton l'Ancien au 2^e siècle avant J.C. et Aristote au 4^e s. avant J.C., des auteurs anciens qui ont beaucoup à nous apporter

DES AUTEURS « ANCIENS » POUR NOUS GUIDER !

Comenius publia son principal ouvrage il y a de cela, 350 ans: «La Grande Didactique» (*Opera didactica omnia*, 1657). Voici ce qu'il disait des écoles de son temps: «*des chambres de torture pour l'intelligence d'où ne sortaient que des âmes sauvages, des mulets sans frein et dissolus*». Pas trop invitantes les écoles du 17^e siècle! Bien entendu, nos écoles du 21^e siècle ne sont plus de tels lieux de torture pour l'intelligence, mais il reste que des études récentes ont montré que les élèves (autant francophones qu'anglophones) trouvent que les démarches d'apprentissage et les outils utilisés par les enseignants d'histoire sont plutôt «ennuyeux» (Downey-Lebstick 1991, Martineau 1997) et qu'ils tuent l'intérêt pour apprendre. Il faut ajouter toutefois que ces études ont été menées avant l'implantation des nouveaux programmes d'histoire (en 2004 pour le secondaire)! Comenius avait déjà anticipé que les outils utilisés pour enseigner et pour apprendre devaient être intéressants et que le «maître» devait s'employer à rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages.

Dans un autre registre, on retient de Caton l'Ancien une maxime fort élocuente: «*Possède ton sujet et les mots suivront*». Cette citation souligne bien l'importance accordée au rapport au savoir que l'enseignant doit développer tout au long de sa carrière: de sa formation initiale dans les savoirs disciplinaires, psychopédagogiques et didactiques, et tout au long de sa carrière dans une formation continue formelle ou informelle. Durant les quatre années de leur formation, les étudiants en didactique de l'histoire doivent lire, beaucoup lire, ils suivent des cours d'histoire (moins d'une quarantaine de crédits en tout et partout): de cette formation ils retiennent qu'en bout de ligne, il leur reste beaucoup à apprendre et qu'ils sont loin de maîtriser les référents historiques qu'ils devront enseigner. Mais ils sont débrouillards et professionnels, ils savent comment s'y prendre pour traquer et traiter les informations manquantes: ils ont appris à le faire.

Quant à Aristote, nous pourrions qualifier de très contemporain son énoncé: «*Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons.*» (*Éthique à Nicomaque*). Le didacticien Christian Laille a repris de belle façon cette citation en proposant: «on apprend à marcher en marchant, pas en contemplant un marcheur expérimenté; on apprend à raisonner en raisonnant, à effectuer des raisonnements d'historien en raisonnant des problèmes d'histoire et non en mémorisant des conclusions toutes faites». C'est pourquoi j'ai misé sur les conceptions de situations-problèmes en histoire afin d'initier et de familiariser mes étudiants de didactique avec ce type d'interventions qui permet aux élèves de faire de l'histoire et non seulement la consommer

Qu'ont en commun ces trois auteurs «anciens»? Que les réformes de l'éducation, peu importe leurs sources ethniques, mettent bien du temps à se réaliser! Plus sérieusement, disons que ces trois auteurs ont mis le doigt sur trois principes élémentaires en pédagogie qui m'ont inspiré tout au long de ma carrière d'enseignant et de didacticien et qui ont, je l'espère, inspiré les centaines d'étudiants et d'étudiantes que j'ai encadrés dans leur programme de formation en didactique de l'histoire et

éducation à la citoyenneté. L'enseignant devrait tout mettre en œuvre pour :

1. établir un rapport de confiance avec l'apprenant en lui proposant des démarches d'apprentissage qui lui conviennent et qui le motivent ;
2. établir un rapport au savoir qui soit à la fine pointe des connaissances ;
3. utiliser des outils qui soient les plus efficaces possibles pour faire apprendre.

J'ai retenu de Comenius qu'on pouvait capter l'intérêt des élèves en leur proposant des manuels qui soient illustrés de façon abondante et pertinente, rendant ainsi un peu plus concrets les concepts historiques qui sont par leur nature, abstraits. Les manuels scolaires que j'ai rédigés et co-rédigés allaient dans ce sens¹. Que de mises en garde a-t-il fallu toutefois faire pour que mes étudiants ne se limitent pas aux seuls manuels pour intervenir en classe !

J'ai retenu de Caton l'Ancien que la connaissance de l'histoire est un immense chantier dont les ramifications sont quasi illimitées. Enseigner et apprendre l'histoire exigent non pas une connaissance encyclopédique mais une capacité de mettre en œuvre les étapes de la démarche historique qui invite l'apprenant à prendre connaissance d'une situation-problème, de traquer et de traiter des informations pertinentes s'y rapportant, d'organiser un synthèse et de la partager.

J'ai tenté de montrer qu'on pouvait entreprendre une telle démarche avec un manuel électronique d'histoire générale (1998) et les cours d'histoire en ligne que j'ai conçus à l'Université de Sherbrooke : ils permettaient, grâce à la technique des hyperliens et du processus d'apprentissage non linéaire qu'ils proposaient, de cheminer dans les méandres des savoirs historiques à l'étude. La consultation de monographies était aussi conseillée, bien entendu !

Enfin j'ai retenu d'Aristote l'importance de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages : les études de Downey-Levstick et de Martineau ont d'ailleurs montré que l'enseignement de l'histoire constituait un problème pour un grand (trop grand) nombre d'enseignants et d'élèves et qu'il fallait se relever les manches pour renverser la tendance.

Mes étudiants ont été initiés à la conception de situations-problèmes qui mettaient en valeur les grands principes ci-haut nommés, et je les ai encouragés à utiliser les TIC pour leur valeur pédagogique tant au niveau de la traque et du traitement des informations, mais aussi pour le partage des connaissances nouvellement construites.

Et cela m'amène aujourd'hui à relever un nouveau défi, soit celui d'« allumer » les élèves qu'il convient d'appeler les « natifs numériques », soit ceux et celles qui sont nés avec l'internet au milieu des années 1990, et que je surnomme affectueusement, comme d'autres, Homo Numericus !

HOMO NUMERICUS À L'ÉCOLE D'HOMO SAPIENS

L'école telle que nous la connaissons est en voie de profonds changements : l'intégration de plus en plus importante des TIC et du réseau de l'Internet est en train de modifier le paysage scolaire. L'arrivée d'une nouvelle cohorte d'étudiants et d'étudiantes dans les facultés d'éducation à partir de l'automne 2012 provoquera des changements dans les pratiques enseignantes et étudiantes. Ces derniers que l'on surnomme les « natifs numériques », sont nés alors que le réseau de l'Internet entrait dans nos foyers, puis un peu partout dans les entreprises et jusque dans les écoles. Ils n'ont pas eu à faire de grands efforts pour s'approprier ce que nous appelons encore les Nouvelles Technologies ! On qualifie aussi les enfants de cette génération, les « C » pour exprimer qu'ils aiment Collaborer, Coopérer, Communiquer, (et j'ajouterais, Critiquer) ou même les « Y » parce qu'ils aiment bien savoir Pourquoi (d'où le Y pour why) on les invite à effectuer tel ou tel exercice. Cette génération trouve la classe assez peu invitante (un peu comme ceux de la génération de Comenius en fait). Faut dire qu'une bonne moitié de leurs enseignants ont reçu une formation universitaire se réclamant de démarches orientées plutôt vers la transmission de « connaissances » que leur construction par les élèves ; une bonne moitié de leurs enseignants sont souvent « frileux » à utiliser ou intégrer les TIC en support à leur enseignement. Ces « Homo Numericus » font aussi face aux adultes qui ont reçu une formation où l'écoute, la mémorisation et la modélisation faisaient figure de pratiques généralisées. Les temps changent. Et la question qui dérange en ce moment est de savoir qui doit s'adapter à qui ? J'ai pris le parti de m'adapter à ceux avec qui j'intervenais et à utiliser les outils qu'ils savent manipuler afin de les aider à mieux apprendre.

Mais ces outils, encensés par les uns, décriés par les autres, sont-ils tout aussi efficaces que les manuels imprimés ? Je me suis penché sur la question dans les années 1990 et 2000, et mes conclusions (Guay, 2002) montrent que l'intégration des TIC (qui en étaient alors à leurs balbutiements) en support à l'enseignement et à l'apprentissage, permettaient l'acquisition de connaissances et le développement de compétences de façon aussi performante qu'avec les outils traditionnels. Mais, pour les élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage, il s'était avéré que ces nouveaux outils les avaient aidés de façon plus efficace.

Une recherche de Stéphane Lévesque (2011) rapporte aussi, études à l'appui, que les « jeunes de la génération numérique pensent et intègrent l'information différemment » (p. 30) tout en ajoutant plus loin un commentaire qui m'apparaît assez évocateur : « à bien des égards, leur façon de travailler avec les TIC à l'extérieur de la salle de classe n'est pas nécessairement utile ni transposable aux domaines scolaires » (p. 31). Ce constat ne vient-il pas

alimenter, une fois de plus, le paradoxe entre l'interdiction d'utiliser les outils informatiques personnels et mobiles en classe, et le développement de compétences liées à leur utilisation comme support à la recherche et au traitement de l'information ainsi qu'au partage des connaissances nouvellement acquises ?

J'ai rédigé en 2007 un article au titre que je voulais provocateur: «Transformation of Teaching Methods by Information and Communication Technologies (Guay 2007)». Je voulais souligner que les TIC **permettaient** tant aux enseignants qu'aux apprenants, d'établir un nouveau rapport au savoir grâce à la technique des hyperliens qui permettent de naviguer d'une information à une autre, grâce aussi à la non linéarité des processus de traque et du traitement des informations, et enfin, grâce aux outils de communication qui facilitent le partage des connaissances nouvellement construites.

LA TRAQUE DES INFORMATIONS

Depuis qu'Internet s'est inséré graduellement dans presque tous les foyers, la recherche d'informations s'est effectuée avec des moteurs de recherche plus ou moins performants, et malgré cela, des quantités astronomiques de recherches ont été effectuées que ce soit dans les écoles, les universités, les entreprises ou dans les foyers. Les requêtes envoyées par les usagers reçoivent des quantités faramineuses de liens qui sont souvent sans intérêt. C'est pourquoi faut-il apprendre à traquer les informations qui soient les plus pertinentes pour résoudre une enquête, une situation-problème. C'est une compétence qu'il faut apprendre à l'école car elle n'est pas innée! De plus, les doutes quant à la fiabilité des informations relayées par les encyclopédies hébergées sur le web, comme celle de Wikipédia sont toujours présents et font craindre le pire aux enseignants. Mais qu'en est-il justement du degré de fiabilité de Wikipédia? La revue *Nature* (Jim Giles, 2005) a effectué une analyse visant à montrer le nombre d'erreurs contenus dans l'encyclopédie Wikipédia, née du partage et de la collaboration de millions d'internautes, tant experts que passionnés d'une thématique, avec celle de Britannica, l'une des plus renommées au monde: le taux d'erreur est sensiblement le même, soit 162 pour Britannica et 123 pour Wikipédia! De plus, l'un des cofondateurs de Wikipédia travaille depuis 2002 à la mise en place d'une encyclopédie dont la fiabilité des informations est effectuée uniquement par des experts et des amateurs reconnus pour leurs connaissances sur des sujets précis: il s'agit de Citizendium². Comme on peut le voir, le web se «raffine»!

La venue prochaine du web 3.0, devrait aussi faciliter la recherche alors que les prochains moteurs de recherche «comprendront» mieux le sens des requêtes des usagers: ils permettront entre autres de relier logiquement les données recherchées grâce au standard RDF («ressource document

finding») qui s'ajoutera au couple HTTP et HTML que l'on retrouve dans les adresses URL des sites web. Ainsi, la recherche documentaire sera-t-elle non seulement réalisée de façon plus rapide, mais elle sera plus précise, comme le souligne le fondateur du web et promoteur du web 3.0, Tim Berners-Lee (2008).

LE TRAITEMENT DES INFORMATIONS RETENUES

Le traitement des informations est une opération intellectuelle de haut niveau: elle suppose que l'utilisateur (qu'il soit «Numericus» ou «Sapiens») soit en mesure de procéder à un tri des informations pertinentes, à leur comparaison, leur recoupement, leur critique devant mener à la résolution d'un problème. Il existe plein de logiciels qui facilitent la réalisation de tableaux, de schémas conceptuels, de lignes du temps, de graphiques susceptibles d'établir les comparaisons, les recoupements et la critique des informations retenues. Mais ce n'est pas une opération magique: cela suppose que les apprenants aient les capacités intellectuelles d'établir ces comparaisons, recoupements et critiques; cela suppose aussi qu'ils soient en mesure d'évaluer leur pertinence quant à la résolution des situations-problèmes à résoudre. Et comme pour la traque des informations, ce n'est pas une compétence innée! Il faut la développer, il faut effectuer de telles tâches à plusieurs reprises pour la maîtriser.

LE PARTAGE DES CONNAISSANCES NOUVELLEMENT CONSTRUITES

Cette troisième opération intellectuelle est mieux réalisée par les «natifs numériques» qui ont appris à communiquer avec des outils qu'ils ont apprivoisé en étant très jeunes. Encore faut-il qu'ils aient la possibilité et le droit d'utiliser ces outils en classe. Les forum, blogues, wiki ont montré maintes fois que le partage des expertises, des expériences, des connaissances était une avenue enrichissante à exploiter tant sur le plan académique que social. Que dire des percées fulgurantes des réseaux sociaux qui permettent de tels partages, et ce, de façon instantanée? Il faut se pencher sur les façons de récupérer cet engouement pour ces réseaux sociaux qui se réclament d'une plus grande démocratisation de la diffusion des informations.

Cela fait bien des changements en si peu de temps: l'intégration des TIC qui suppose la mise en place de démarches pédagogiques axées sur l'activité de l'apprenant selon un paradigme socioconstructiviste ne plaît pas à tout le monde, enseignants et étudiants en éducation compris! Apprendre l'histoire à partir de la résolution de situations-problèmes et non de la seule mémorisation d'événements n'obtient pas encore l'adhésion de la majorité des enseignants d'histoire. C'est ce que j'ai constaté jusqu'à tout récemment. Mais soulignons que l'année 2012-2013 marquera l'arrivée dans les universités québécoises, de la première cohorte d'étudiants nés avec l'internet et encadrés scolairement sous

le système d'éducation du renouveau pédagogique. Quels changements cette situation provoquera-t-elle dans le milieu universitaire, et quatre ans plus tard, dans le milieu scolaire ? Nul ne le sait pour le moment, mais des études sur le sujet devront être menées afin de cerner cette problématique. D'ici là, les universités, administrateurs de programmes et professeurs compris, devront analyser si leurs pratiques actuelles doivent être maintenues ou adaptées à cette nouvelle clientèle. Tout un défi à relever !

NOTES

- ¹ J'ai rédigé et co-rédigé des manuels scolaires tant pour les élèves du secondaire que du primaire, et vous pouvez trouver plus d'informations sur mon site web : <http://pages.usherbrooke.ca/lguay/luc/accueil.html>.
- ² Présentement en anglais, ses administrateurs prévoient l'offrir dans d'autres langues d'ici quelques années. L'encyclopédie compte présentement plus de 16 000 articles. <http://en.citizendium.org/>

RÉFÉRENCES

Berners-Lee, Tim, (février 2008). Sir Tim Berners-Lee Talks with Talis about the Semantic Web. Entrevue présentée sous forme d'un Podcast avec Paul Miller. http://talis-podcasts.s3.amazonaws.com/twt20080207_TimBL.html

Comenius, Jean Amos (1632). *La grande didactique*. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous. Centre national de la recherche scientifique, Paris, PUF, 1952.

Giles, Jim, (15 dec. 2005). Special Report Internet encyclopaedias go head to head .Nature 438: 900-901.

Guay, Luc (2002). *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste* . Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Guay, Luc, (2007). «Transformation of Teaching Methods by Information and Communication Technologies (ICT)», Journal of the Association for History and Computing, (JAHC), vol X, no 1, feb. <http://mcel.pacificu.edu/jahc/2007/issue1/guay.php>

Guay, Luc, (1998) Manuel électronique d'histoire générale, Sherbrooke, Université de Sherbrooke. <http://callisto.si.usherb.ca:8080/lguay/accueil/manuel.html>

Laville Christian, (1984). «Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire», *Mélanges René Van Santbergen*, numéro spécial des *Cahiers de Cléo*, Bruxelles: 173.

Lévesque, Stéphane, (2011). Les TIC et l'histoire : partenaires

TIME TO ‘PLAY CATCH UP’: TOWARDS A POSTCOLONIAL UNDERSTANDING OF FRANCOPHONE REALITIES

Laura A. Thompson, d’origine franco-sudburoise et de descendance acadienne néo-écossaise, est professeure adjointe d’études sociales et d’étude du curriculum à la School of Education de Acadia University dans les programmes de premier cycle et aux cycles supérieurs. Ses intérêts de recherche portent sur les communautés francophones et acadiennes et sur les questions de langue, d’identité et d’appartenance au sein de divers espaces publics, y compris les espaces patrimoniaux, éducatifs et culturels. Sa thèse de doctorat a remporté en 2008 le Prix de meilleure thèse de doctorat dans le domaine de l’étude du curriculum au Canada, parrainé par l’Association canadienne pour l’étude du curriculum (ACÉC).

ABSTRACT

Drawing from Willinsky (1998, 2006) and the results of my doctoral research on the lived experiences of Francophone youth in Alberta (Thompson, 2008), I highlight some of the realities of being Francophone in (Western) Canada. I juxtapose curriculum theory and the words of my high school participants to better understand Willinsky’s notion of learning about the “divided world” and “who belongs where.” I look to curriculum scholars who undertake a postcolonial reading of place, and I also look to create a space for Francophone youth of various ethnic, linguistic and racial origins to describe their lived experiences and give them voice. While the mandate of Francophone schools in a minority setting such as Alberta is to secure a sense of belonging to the French language and the Francophone community (Alberta Learning, 2001), it seems that we – as curriculum leaders in public school teaching, teacher training and curriculum research – need to pay close attention to pedagogical practices which foster the teaching and learning of postcolonial curriculum perspectives in Francophone and Acadian schools.

INTRODUCTION

My purpose in writing this brief article is two-fold: 1) to reflect on the notion of “Francophone perspectives” in Alberta social studies curriculum and 2) to consider the possibility of practicing postcolonial theory with secondary social studies students in minority Francophone and Acadian schools. In both cases, I draw on curriculum theory and the words of young Francophones living in Alberta and attending the same Francophone high school. I look to create a space for Francophone youth of various ethnic, linguistic and racial origins to describe their lived experiences and give them voice. While the discourse of Francophone diversity (generally speaking) seems to permeate school board policies, educational practices as well as curriculum and policy documents (e.g. Alberta Learning, 2001; Alberta Education, 2005; Dalley, 2002; Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2009), how lived experience is explored (or not) is another (curriculum) story. Paying attention to young people’s lived experiences as Francophones in Alberta is one way to create room for rethinking Francophone identity and curriculum in more expansive and postcolonial ways.

THE CONTEXT OF ALBERTA

Curriculum initiatives in the field of social studies reflect the need to revise programs in order to represent plural societies and the students that inhabit these increasingly dynamic places. In Alberta, the new Social Studies Program of Studies (which was rolled out between 2005 and 2007) acknowledges that “recognition and respect for individual and collective identity is essential in a pluralistic and democratic society” (Alberta Education, 2005, p.1). In meeting the needs of “21st century learners” from Kindergarten to Grade 12, the new program vision “reflects multiple perspectives, including Aboriginal and Francophone, that contribute to Canada’s evolving realities” (p. 1). This vision not only highlights the importance of multiplicity, fluidity and history, but names two significant identity groups “for historical and constitutional reasons” (p. 4). With regards to the francophonie, the new Alberta social studies program aims to provide opportunities for all K-12 students to learn about Francophone perspectives and experiences in a context of pluralism. For example, Francophone and non-Francophone students alike are to

understand both “the historical and contemporary realities of Francophones in Canada” and “the multiethnic and intercultural makeup of Francophones in Canada” (Alberta Education, 2005, p. 2). If all Alberta students are expected to understand the relationships across language, culture, identity and power, then they must develop an awareness and understanding of the different histories and stories of Canada’s diverse Francophone peoples. It is by recognizing all of Canada’s peoples that students will examine and reflect on the fluid concepts of citizenship and identity in a Canadian context within the discourse of diversity. Social studies can provide a critical framework to understand the (French) world and (Francophone) Canada – both past and present – and explore new ways of seeing and knowing the social world.¹

Fundamental to the vision of the expanding Francophone curriculum perspectives in Alberta (and across Canada), as well as the new Alberta social studies curriculum, are postcolonial approaches to broaden students’ and teachers’ representation and understanding of pluralism in Canadian and Francophone contexts. Gérin-Lajoie (2004) profoundly challenges the *raison d’être* of the Francophone school and, although her discussion pertains to Ontario, the same can be said for Alberta’s Francophone schools. As she explains,

Nous ne pouvons donc plus parler de l'école comme étant le point de rassemblement d'une communauté qui partage sans contredit les mêmes intérêts, puisque dans bien des cas, les membres de cette communauté ne partagent ni la même langue ni la même culture. Force est de constater que l'école compose avec des élèves qui ont souvent peu en commun avec la francophonie telle qu'elle est souvent conçue en Ontario, c'est-à-dire une francophonie qui s'inscrit dans une réalité que je qualifierais de «folklorique», qui ne tient pas compte de la nouvelle réalité pluraliste de la société francophone urbaine (p. 173).

Alberta’s (and Ontario’s) rapidly changing Francophone community is, therefore, an excellent starting point for considering postcolonial pedagogy and curriculum.

MAKING SENSE OF THE “DIVIDED WORLD”

Willinsky (1998) points to Canadian identity politics in asking ‘Where is here?’ and suggests that educators and students should attempt to make sense of the “divided world” by understanding the histories and legacies of where they live. It is important to understand the legacy of the British empire in and outside Québec as well as the legacy of French and Belgian empires worldwide, uneven legacies that continue to play a role in how competing

languages, cultures and identities ‘divide’ Canada and the francophonie. As Willinsky explains, “we need to learn again how five centuries of studying, classifying, and ordering humanity within an imperial context gave rise to peculiar and powerful ideas of race, culture, and nation that were, in effect, conceptual instruments that the West used both to divide up and educate the world” (pp. 2-3). Illustrating how the world has been ‘divided up’ for teachers and, in turn, their students, would be a useful pedagogical exercise in framing the francophonie and its realities differently.

Willinsky, as well as social studies researchers (e.g. Ladson-Billings, 2001; Merryfield, 2001; Parker, 2003; Richardson, 2006) have emphasized the need to approach pluralism in different ways in order to help teachers and students recognize the limitations of modernist assumptions and develop deeper understandings of the world and its peoples. For instance, because some Canadian youth do not necessarily frame their identity in terms of race, ethnicity or nationality, Willinsky (1998) suggests that the question ‘Where is here?’ must be reconsidered critically by teachers and students alike. His concern lies with the responsibility schools have to help young people better understand “who belongs where” in a world of profound divisions. As Willinsky (1998) writes, ‘Where is here?...does have a way of linking our various histories as indigenes, colonials, immigrants, expatriates, tourists, citizens, refugees, and displaced persons. It is easy to see that many of the disputes that threaten the future of Canada, as well as those that concern broader questions of national identity, are about the nature of ‘here’ (p. 9).

In my experience, being Francophone *outside* Québec, or an official linguistic minority, is an identity that is often questioned and needs further explanation. As Norquay (2000) writes, “For White-Anglo Canadians, identity is not troubled by the signification of ‘here’ as opposed to ‘there’; their Canadian identity is for the claiming, and belonging is a given” (p. 9). In the context of Alberta and its Franco-Albertan population, a sense of Francophone identity can be doubly problematic: on the one hand, having ‘French Canadian’ roots in Alberta is often challenged and requires concerted effort and ongoing support (e.g. through the Francophone school system); and on the other, French Alberta has historically ‘belonged’ to White Catholic French Canadians, often displacing the Francophone other (e.g. Dubé, 2002). For Willinsky (1998), then, it becomes imperative that young people learn that self-identifications carry stories of difference, borders and boundaries, struggle and domination (p. 1). Consequently, Francophone schools need to reconsider the interplay of race, ethnicity and nationality.

Furthermore, Willinsky (2006) suggests that secondary school students are ready to learn about the legacy of European imperialism in their lives and that teachers are the ones who need to play catch up (p. 95). In the increasingly

pluralist Francophone Canadian context, this means teaching young people about the age of empires. Specifically, practicing postcolonial theory in Francophone high school classrooms means teaching the young about imperial legacies *as present* rather than past. Students and teachers alike should explore *why* the far-flung reaches of French and Belgian empires are here and *why* and *how* these French-speaking legacies live on in the contemporary curriculum lives of Francophones and Acadians. Not only must multiple (and often alternative) lived experiences be acknowledged, but how the legacy of empire lives on in students' and teachers' lives through educational experiences must also be taught, especially since imperial legacies are marked by changes in student population (Willinsky, 2006, pp. 96-97).

THE RESEARCH PROJECT

What insights do student stories of lived Francophone experiences in Alberta offer about the francophonie, about curriculum, about accelerating pluralism? My research project sought to understand this question. With the help of ten 12- and 13-year olds, I drew on 21 semi-structured interviews in French to explore and discuss their lived experiences. Participants were selected based on criteria such as: gender, race, ethnicity, language background, birthplace (theirs and their parents'), and family milieu (e.g. two Francophone parents, Francophone/Anglophone, Francophone/other). For Creswell (1998), establishing criteria for purposefully selecting participants within a large cultural group is useful to show different layers of experience. Moreover, the most appropriate sampling strategy for my research was purposeful sampling because the goal of my investigation was "to discover, understand, and gain insight and therefore [I] must select a sample from which the most can be learned" (Merriam, 1998, p. 61). I selected an urban Francophone high school in Alberta as the research site because it is in this place that I can currently best study the lived experiences of Francophone students, and also because the student population of this school community has been rapidly changing given increased Francophone immigration and migration against a backdrop of an economically strong Alberta.

For the purpose of this short article, I am discussing the lived experiences of two out of the ten youth participants. I am reporting on three one-on-one interviews and one focus group interview, to explore and discuss how they were making sense of their mixed social, cultural and linguistic identities and to build on their life histories¹. To illustrate a postcolonial reading of how the participants make sense of their 'divided world' (as young people living in urban Alberta), I have chosen the responses of Léonie and Karen, who chose their own pseudonyms. Léonie, born and raised in Alberta, is proud that her Franco-Albertan heritage goes

back over 100 years. Karen, born in Rwanda and newcomer to Alberta but not to Canada, prefers to call herself "*Franco-Canadienne*" and "*Franco-Rwandaise*" and is adapting to life in Alberta. Together, their diverse stories and divergent voices can help us, as Francophones and as Canadians, to better understand the complexity around issues of identity, history and curriculum.²

WHERE ARE FRANCOPHONES FROM?

The Francophone school curriculum narrates a particular story of the Francophone community, with its traditional narratives of the French Canadian past and with its inclusion and exclusion of certain people and their stories (e.g. Dubé, 2002; Thompson, 2008). However, as Willinsky (1998, 2006) and Norquay (2000) remind me, curricular relations are always nestled within a complex context of who we are (becoming) and where we are, and this means helping young people better understand "who belongs where" in a world of profound divisions. For Norquay, answering the Canadian identity question "Where is here?" is not sufficient; rather, posing an additional question such as "Where are you from?" is essential to problematize 'country of origin' and challenge assumptions and dominant understandings of who is Canadian. And when I consider the vast political and social spaces that Francophones occupy across Canada and the world, it becomes crucial to reconsider how students make sense of who Francophones are and where they are from.

When I asked the teenaged participants to share their understanding of themselves and who is Francophone during the individual interviews, the discussion included stories of family and friends.

A) "MOI, JE SUIS TUTSI"

I began the same way for each participant, asking them to tell me about themselves, where they are from, where they were born, where they were raised, and so on. Karen's responses stand out because they are remarkably different from the other participants.

*Je viens du Rwanda en Afrique à Kigali.
Et...um...j'ai trois frères et deux soeurs. Mon
père est mort dans le génocide au Rwanda
et je vis avec ma mère. On est déménagés ici
[au Canada] en 1998.*

It was by the end of the first individual interview that I mustered the courage to ask Karen about her father, about her memories of him, and about whether or not the family talks about him. Karen explained how she tends to ask her mother questions about her father, the genocide and their identity around Father's Day.

Ah oui, bien, y a des fois [on va parler de mon père]. Quand c'est Father's Day, on lui [à ma mère] demande des questions. Puis ça a tout commencé avec les Hutus et Tutsis. Elle n'aime pas parler de ça. On lui demande si on était Hutu ou Tutsi. Moi, je suis Tutsi, mais elle [ma mère] dit qu'on ne l'est pas.

Karen's questions and her mother's reluctant answers portray how the European colonial imaginary continues to haunt a family's memory and contemporary Francophone society. If we, as Francophones, are to understand 'our' community, we must pay attention to another narrative of the past, that of European colonization because the enduring legacy of the Rwanda genocide continues, even on Alberta soil. The Belgian colonists sought the acrimonious division of ethnic groups, and so the young continue to ask unsettling questions – because they have been taught, over many generations, to divide the world in troubling ways (Willinsky, 1998). Although Karen fled Kigali at age five and has been taught to divide the 'Francophone' world between English and French, still the Belgian divisions between Hutu and Tutsi persist. In the case of Karen's mother, such versions of the world are no longer tenable. Karen's experience, however, speaks to a larger community of experiences of Francophones from other colonized locations, who have sought to understand where they are from and where they are now.

B) "MES AMIES FRANCO-AFRICAINES, JE LES VOIS"

Léonie is witnessing the expansion of her Franco-Albertan community and she attributes this largely to having Franco-African friends.

[Avoir des amies franco-africaines], ça élargit toute l'idée de la francophonie. Comme en études sociales, on a vu que tous les Français étaient de peau blanche puis ils venaient du Québec. Mais quand je vois mes amies franco-africaines, je les vois, puis elles ont la peau noire puis comme elles peuvent parler d'autres langues. Elles parlent le français, l'anglais, puis whatever langue elles parlent.

For Léonie, then, she sees that the face of the francophonie is changing from white skin to black skin. She specifies learning in social studies that Francophone origins are rooted in Québec, but at the same time how her peers – her friends – are French-speaking Africans in origin. *Elles ont la peau noire*. They speak multiple languages, although she is not sure what they are besides French and English. But why are her black skinned, French-speaking friends in her Franco-Albertan high school? While Léonie's idea of the francophonie is indeed expanding, it also perpetuates a sense of difference without fully acknowledging the multiple roots (and races) of the francophonie. In this sense, postcolonial curriculum perspectives invite teachers – as "interpreters of culture" rather than transmitters and managers of knowledge (Smith, 2006, p. 255) – to be reflective about their work if they are to critically accept the educational, social and political realities of their practice.

CONCLUSION

Francophone educators cannot afford to dismiss postcolonial approaches to curriculum because the Francophone school will increasingly carry overlapping legacies of intercultural, interracial and interreligious contact. By highlighting the notions of colonization, cultural dislocation and competing worldviews, the Francophone school can delve into the complex world of Canada's Francophone origins, histories and challenges. By listening to youth tell their stories, educators can re-consider the histories of French-speaking communities across Canada. Together, these approaches can translate into practicing postcolonial theory with secondary students in order to better understand and appreciate the complexities of Francophone identity in Canada. By building bridges between teacher and student knowledge, course content and lived experience, and various histories and stories told and not told, postcolonial teachers can attempt to influence normative conceptions of (Francophone) knowledge and identity and, ultimately, social studies instruction.

ENDNOTES

- ¹ As I write this article, I reflect on the numerous requests of Alberta social studies teachers and professors for me to write something in English so that they may make better sense of “multiple Francophone perspectives” as mandated by the Alberta Ministry of Education.
- ² Karen’s and Léonie’s responses address different legacies that can be positioned differently depending on histories and memories, personal and collective ones. My goal is not to compare the legacies, but to illustrate how these Alberta students are learning that (national) communities are imagined and an unfinished project (Richardson, 2006: 284).

REFERENCES

- Alberta Education. Curriculum Branch. (2005). *Social studies kindergarten to grade 12: Resource draft*. Edmonton, AB: Author.
- Alberta Learning. Direction de l'éducation française (2001). *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations: Le cadre de l'éducation francophone en Alberta*. Edmonton, AB: Author.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dalley, P. (2002). Le multiculturalisme et l'école de la minorité francophone. In C. Couture & J. Bergeron (Eds.), *L'Alberta et le multiculturalisme francophone: témoignages et problématiques*: 127-143. Edmonton, AB: Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean et l'Association Multiculturelle Francophone de l'Alberta.
- Dubé, P. (2002). De la parole aux actes: plaidoyer pour l'hétérogène à l'école de la minorité francophone. In C. Couture & J. Bergeron (Eds.), *L'Alberta et le multiculturalisme francophone: témoignages et problématiques*: 89-102. Edmonton: Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean et l'Association Multiculturelle Francophone de l'Alberta.
- Durrigan Santora, E. (2001). Interrogating privilege, plurality and possibilities in a multicultural society. In W.B. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century*: 149-177. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2009). *Accueillir, c'est s'ouvrir*. Ottawa, ON: Author.
- Gérin-Lajoie, D. (2004). La problématique identitaire et l'école de langue française en Ontario [Electronic version]. *Francophonies d'Amérique*, 18: 171-179.
- Jedwab, J. (2002). *Immigration and the vitality of Canada's official language communities: policy, demography and identity*. Ottawa: Office of the Commissioner of Official Languages.
- Ladson-Billings, G. (2001). Crafting a culturally relevant social studies approach. In E.W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, revised edition: 201-215. New York: State University of New York Press.
- Merriam, B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merryfield, M. (2001). Moving the center of global education: From imperial world views that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross-cultural competence. In W.B. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century*: 180-207. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Norquay, N. (2000). Where is here? *Pedagogy, Culture and Society*, 8(1): 7-21.
- Parker, W.C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, G. (2006). Singular nation, plural possibilities: Reimagining curriculum as third space. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*: 283-301. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Smith, D.G. (2006). Postcolonialism and globalization: Thoughts towards a new hermeneutic pedagogy. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*: 251-259. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Thompson, L.A. (2008). *A geography of the imaginary: Mapping Francophone identities and curriculum perspectives in the postcolonial present*. Unpublished doctoral dissertation. Edmonton, AB: Department of Secondary Education, University of Alberta.
- Willinsky, J. (2006). High school postcolonial: As the students ran ahead with the theory. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations*: 95-115. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Willinsky, J. (1998). *Learning to divide the world: Education at empire's end*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

FRANCO-QUÉBÉCOIS HISTORICAL CONSCIOUSNESS AND THE “FRENCH-ENGLISH CONFLICT”: TOWARDS TWO RECOMMENDATIONS FOR INTEGRATING ANGLOPHONE REALITIES AND EXPERIENCES IN QUEBEC’S NATIONAL HISTORY CLASSROOMS

An educationalist with a background in history, **Paul Zanazanian** is currently an Assistant Professor for a Limited Term Appointment in Concordia University’s Department of Education. Concerned with the processes of socialization and integration through history teaching and school history programs, one area of his research has largely focused on the workings and expressions of teachers’ and students’ historical consciousness in the development of ethno-cultural, civic, and national identities.

ABSTRACT

The author’s views in this article emerge from a talk given on the place of “Anglophones” in Quebec national history classrooms that were presented at a one-day seminar that he co-organized at Concordia University on February 11th 2011 entitled, “What Place should Anglophones have in Quebec’s Collective Narrative?”. In what follows, the author reviews the overall findings of his past and current research on the workings of historical consciousness in Franco-Québécois teachers’ and students’ structuring of group boundaries toward Quebec’s Anglophone minority. He then proposes two recommendations for better integrating the realities and experiences of the Anglo-Québécois in Quebec national history classrooms.

INTRODUCTION

For several years now, one of my main research activities has consisted of better understanding the role of historical consciousness in the structuring of group boundaries between Francophones and Anglophones in Quebec.¹ Concentrating primarily on the workings of this dynamic in the national history classroom among teachers and students from both language communities, I have specifically sought to grasp how these social actors, from two historically distinct groups, make sense of the common past and, based on these interactions with the past for knowing and doing, structure group boundaries toward each other (Zanazanian, 2008, 2011, In Press A, In Press B). To these ends, Quebec’s context of group duality, where both Francophones and Anglophones variously

compete for their own maintenance and development as autonomous and distinct entities (McAndrew, 2003, 2010), has offered fertile ground for not only theorizing the links between historical consciousness and ethno-cultural agency, but also for contemplating on different strategies for enhancing intergroup dialogue and comprehension.

Within Quebec’s ongoing scenario of identity politics, my fascination for this subject has however drawn me to closely examine the historical consciousness of the Franco-Québécois of French Canadian descent, wondering about the extent to which memories of past intergroup antagonism – between a previously French-speaking subordinate majority and a former dominant English-speaking minority (Schermerhorn, 1978; McAndrew, 2003)- impact the manner in which they interact with

the past for knowing and acting toward today's Anglo-Québécois. Such an interest becomes all the more pertinent given the Ministry of Education's unsuccessful attempts over the past two decades to fully incorporate the realities and experiences of Quebec's English-speaking communities in the province's national history program, which till this day, due to public opposition to any such changes, largely continues to configure the dominant storyline of the Francophone majority's collective memory (MEQ, 1998; MELS, 2003; Zanazanian, 2008; McAndrew, 2010). If one were to view the Anglo-Québécois as a historic community in its own right, that has greatly contributed to the province's development, one would undoubtedly be concerned with the negative effects that such a common but non-consensual program may have on mutual group perceptions and attitudes, particularly in terms of its potential promotion of stereotypical images of Anglophones as antagonists to Quebec's national aspirations (McAndrew, 2010). It is thus in this logic that I continue to be keen on grasping the role "Anglophones" play in Francophone constructions of (past) social realities, seeking to discover stumbling blocks that may hinder intergroup rapprochement, to then develop strategies for building bridges between the two communities.

Based on my research, I have come to believe that the key to finding such solutions lies in evaluating the overall impact of the "French-English Conflict" on the workings of Franco-Québécois historical consciousness. Such *shared historical memories of often-unequal intergroup power relations* press heavily on how teachers and students make sense of the Anglo-Québécois, effectively leading to an overwhelming disregard of the realities and experiences of Quebec's English-speaking communities in their constructions of social reality. In forming an integral part of Francophone collective memory, the weight of the "French-English Conflict" generally contributes to both viewing the Franco-Québécois as historical victims of an oppressed past and "Anglophones" as one of the main "culprits" for their group's negative historical experiences (Létourneau, 2006, 2010). While most Francophone teachers and students seemingly rely on these shared memories for guidance for knowing and acting toward Anglophones, it is also important to keep in mind that a smaller number of them nonetheless question their current-day relevance and seek alternative significations (Zanazanian, 2001, In Press B).

In what follows, I briefly describe the main findings of my past and current research on the effects of historical consciousness on the structuring of group boundaries among Franco-Québécois teachers and students. I then develop the contours of two recommendations that I believe constitute a first step for initiating debate on the potentials of fostering comprehension of Quebec's English-speaking communities in Quebec history classrooms. Given the short

space allocated here, I however invite readers to refer to my other publications for better understanding the conceptual links between historical consciousness and ethno-cultural agency as well as for detailed accounts of the qualitative studies that I have led and continue to lead.

ASSESSING THE PLACE OF "ANGLOPHONES" IN QUEBEC HISTORY CLASSROOMS

My prior and ongoing research on the effects of historical consciousness on the structuring of group boundaries has been quite revealing of how the historical memories of the "French-English Conflict" weigh heavily on the manner in which Francophone national history teachers and students give meaning to the common past to then make sense of the Anglo-Québécois.² The main outcome of my work suggests that, despite sometimes being curious to better understand the Other, a vast majority of these respondents use the past as a means of differentiating and distancing themselves from the latter. They clearly do not know the history of the Anglo-Québécois from the "Anglo" point of view and in large part do not necessarily display openness to their realities and experiences. Instead, by generally basing understandings of the past on their own community's collective memory, many history teachers and students tend to largely remember a power structure of often-unequal intergroup relations in which Anglophones play the role of the antagonist. Consequently, group boundaries between the two communities are preserved, as are stereotypical images that do not necessarily portray the "English" in a positive light. In this process, Anglophones seem to be confined to a category of *otherness*, in an exclusive, largely atemporal and sometimes rigid manner. They are thereby seen as forming a monolithic entity, rather than understood as a diverse community with different realities, experiences and perspectives on the past. In all, Anglophones seem to be inadvertently excluded from forming an integral component of a common and sentimental "sameness" or a *nous collectif* (Zanazanian, 2011, In Press A, In Press B).

Of importance, these teachers and students seemingly use the memories of the "French-English Conflict" in two different ways. On the one hand, most of them rely on these memories as a guide for orienting their actions toward the Other, which they do so by completely adhering to their messages and lessons, and by without really questioning their simplicity and essentialized content matter. These respondents base themselves largely on their collective memory for either repeating or justifying what their group knows of the common past, to then orient their ethno-cultural agency accordingly. Memories, feelings, and or wounds of perceived past injustices committed by Anglophones as well as imperatives of righting the wrongs

of the past seem to persist in time, despite improvements in the power structure governing inter-group dynamics. In this logic, Anglophones are undoubtedly perceived as a continuous threat to the identity and autonomous development of their community (Zanazanian, 2011, In Press A, In Press B). In comparison to teachers, students seem to rely on their group’s collective memory in larger numbers when structuring boundaries with the Other.³ Demonstrating at times a more romanticized understanding of the “We” than teachers, a vast majority of these youths seem to still incarnate past intergroup power struggles with Anglophones in the present. This struggle for the rights of French Canadians can today be seen as a struggle for the survival of their ethno-cultural grouping (Nation), and more often than not for the independence of Quebec.

On the other hand, a smaller number of teachers and students seem to instead interact with elements of pre-established narratives of their group’s past as a means of negotiating their own personal stance toward the implications of the meanings of these memories for the construction of intergroup realities. In turn, particularly in the case of teachers, this either leads them to simply resist these memories in terms of their authenticity for guiding action or to possibly adapt them, to varying degrees, to their own understandings of current social reality (Zanazanian, 2011, In Press B). These teachers seem to be aspiring to attain rather plausible-like understandings of the common past for making sense of the Anglo-Québécois and, as such, seem to be trying to understand the past in the manner of professional historians, without necessarily possessing all the required tools and skills (Zanazanian, 2011, In Press B). Consequently, some of them are generally open to learning about Quebec’s English-speaking communities and on transmitting such information to their students. Despite this keenness, these teachers however do not have access to information and resources about Anglo-Québécois realities and experiences, and even if they believe themselves to be capable of filling such voids on their own, much needed information and time is not readily available (Zanazanian 2011). As for the even smaller number of students who also somewhat “resist” or at least question the significance of elements of pre-established narratives for making sense of Anglophones, it is clear that most of them do so explicitly, either by demonstrating a disdain for politics or for nationalism or even by chastising their group for pointing fingers at Anglophones, especially when their own ancestors also possessed colonizing attitudes and behaviors. On the whole, it would not be wrong to believe that this latter group of teachers and students are possibly open to variously contradicting and altering some of the traditional norms that exist for making sense of and engaging with the Other (Zanazanian, 2011, In Press B).

TOWARDS TWO RECOMMENDATIONS

My ongoing research on historical consciousness and the structuring of group boundaries thus far highlights the centrality of the “French-English Conflict” in how Franco-Québécois teachers and students give meaning to the past, to then make sense of the Anglo-Québécois. Today, even if the balance of power relations with Anglophones has tilted in the favor of the Francophone majority in Quebec, the weight of these *shared historical memories of often-unequal intergroup power relations* undoubtedly renders negotiations with elements of pre-established narratives, delicate, even sometimes difficult. When interacting with the past for developing their stance toward the Other, these respondents may surely feel torn between respecting moral obligations to their ancestors, by possibly righting the wrongs of the past, and acknowledging improved changes in how they are perceived and treated by the Anglo-Québécois (Zanazanian, In Press A). It is because of such torn allegiances, which border on emotions, that I believe one has to be prudent when looking for ways to foster the integration of Anglo-Québécois realities and experiences in the teaching of national history in Quebec. Since the “French-English Conflict” forms an integral part of the Franco-Québécois collective memory (and hence identity), one cannot oblige group members to push it aside, especially since it is more rooted than previously thought (Létourneau, 2006, 2010). Whatever solution one seeks to build bridges with the Anglo-Québécois, it would need to respect the shared historical memories of the Franco-Québécois as a foundation stone of their group’s overall identity.

In what follows, I propose two recommendations for democratically encouraging openness to Anglo-Québécois realities and experiences in the teaching of national history. In offering Francophones a win-win situation, where they can value their collective memory, while also appreciating different potentials for change in improving common future life, these recommendations consist of providing the necessary tools for raising awareness not only of the Other’s contributions to Quebec, but also of the consequences of how one gives meaning to the past for ethno-cultural knowing and doing. The first – an “Anglo-Québécois” information resource book – seeks to fill the void in teachers’ and students’ content knowledge regarding the history of Quebec’s English-speaking communities, while the second – workshops on the workings of historical consciousness – attempts to offer teachers (and by extension students) greater understanding of the different ways in which humans interact with the past for living life and for engaging with ethno-cultural others. Although useful for history teachers from both of Quebec’s main language groups, it is hoped that these recommendations

will nonetheless assist those Franco-Québécois educators who seek to make independent decisions for interacting with the past without any feelings of guilt or recrimination for abandoning moral obligations to ancestors and group peers.

RECOMMENDATION ONE: AN “ANGLO-QUÉBÉCOIS” INFORMATION RESOURCE BOOK⁴

Given Francophone teachers’ and students’ overwhelming unfamiliarity with the different realities and experiences of Quebec’s diverse English-speaking communities, I think there is an urgent need to develop an “Anglo-Québécois” information resource book that configures such details and that is moreover readily available in the province’s history classrooms. Generally speaking, such a document should inform and sensitize teachers and students on Anglo-Québécois identity, past and present, so that they can hopefully come to both appreciate this minority group’s shared historical memories as a historic Quebec community in its own right and acknowledge its contributions to the province from the group’s own perspectives. In terms of content, this document should offer a chronology of main events, characters, and time periods that are important for grasping the Anglo Quebec past. Aspects of daily life, of interpersonal and social relationships, as well as of economic and political developments and of civil society movements and institutions should be available, as should extracts of primary and secondary sources that can complement such information. Reflecting Anglo-Quebec’s rich diversity, close attention should also be paid to the many realities and experiences that exist in the community along ethno-cultural, religious, gender, and socio-economic lines. Of importance, I believe that such a document should showcase prime examples of overall Anglo-Québécois desires for common life with Quebec’s Francophone majority, thereby highlighting English-speakers’ willingness to participate in common societal projects of the future.

As a product of a potential partnership between the MELS (Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec), historians, educationalists, English-speaking community organizations and interest groups, as well as other concerned citizens, the development of this resource book should not be viewed as a sort of political imposition of a particular view of the past, but rather as an initial attempt to jumpstart a process by which occluded memories of the past, that concern the Anglo-Québécois minority and that have been pushed aside for socio-political reasons over the years, can be brought to light and appreciated for what they are. The document should simply be seen as an informative guide for those history teachers who are open to learning and teaching about Anglophone experiences, but who do not always have the time, skills and motivation to research relevant information on their own.

RECOMMENDATION TWO: WORKSHOPS ON THE WORKINGS OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS⁵

To complement the aforementioned information resource book, my second recommendation seeks to provide a space for teachers (and by extension students) to develop the necessary tools for engaging with the past for purposes of eventually restructuring group boundaries with the Anglo-Québécois, if they so desire. Fundamentally, this would involve developing an appreciation of the usefulness of history for living life as well as an understanding of the different workings of historical consciousness in negotiations of human identity and agency. Offered through free and accessible workshops -ideally sponsored and monitored by the MELS-, the aim would be to foster participants’ autonomous and conscientious engagements with the past, to then hopefully encourage openness to new possibilities for change. Without a doubt, the greater number of intellectual tools group members possess for theorizing temporal change and for historicizing relevant aspects of the past, the more they may be capable of appreciating and benefitting from the various possibilities of improving the quality of common future life. While not seeking to impose any particular means of engagement, such workshops would simply emphasize the underlying ethical, political, or practical implications of interacting with the past. For it is by taking these different options for knowing and doing into account that important moments of dialogue and exchange may arise.

In more concrete terms for overcoming group differences, workshop participants would come to appreciate both the benefits and shortcomings of either relying on their group’s collective memory or seeking plausible-like understandings when giving meaning to the past for knowing and acting Québécois. If they choose to rely on their collective memory for engaging with the Anglophones, they will be aware that their identity and agency are thereby based on essentialized and simplified forms of knowledge, that can ultimately be understood differently. If they decide to instead seek possibilities for change when using the past to develop plausible-like understandings of inter-group reality, the potential consequences of such problematizing and complexifying on group formation and cohesion will also be known. They may moreover be able to justify why they seek to adapt elements of their group’s collective memory to changing circumstances of inter-group power relations. Of importance, through attending such workshops, teachers would come to recognize both their active involvement in the making of history and the consequences of their interactions with the past on how students know, feel, and live the past in the present. By ideally grasping the many ways in which humans develop particular rapports with pre-established configurations of the past for constructing social reality, educators may

recognize their own insertion in time and space, and may thus appreciate the consequences of their actions

After having followed these workshops, it is clear that not all teachers would willingly embrace emerging possibilities for change, possibly due to ethical, political or practical reasons. In possessing the appropriate tools for making conscientious decisions when engaging with the past, they would, however, in the very least, be consciously answerable for their choices if they were to refuse to promote group commonality with Anglophones when socializing students in the national history classroom.

CONCLUSION

As discussed above, my past and current research interests on better understanding the impact of historical consciousness on the structuring of group boundaries in Quebec demonstrates how the historical memories of the “French-English Conflict” weigh heavily on the manner in which Francophone national history teachers and students give meaning to the common past to then make sense of the Anglo-Québécois. Irrespective of whether they completely adhere to these memories or rather seek plausible-like understandings of the complex and fluid past, it is clear that teachers and students in my ongoing work cannot not escape taking such *shared historical memories of often-unequal intergroup power relations* into account. On the contrary, they have to negotiate their own personal stance toward the implications of such elements of pre-established narratives for the ultimate purposes of ethno-cultural knowing and acting when faced with the Anglo-Québécois. Torn between moral obligations to ancestors and changes in the ways they are perceived and treated by Anglophones, teachers and students may sometimes have a hard time in deciding how to know and act toward the latter.

In proposing my two suggestions of developing an information resource book and workshops on the workings of historical consciousness, I have basically sought to promote, without imposing anything from above, a variety of tools that would permit teachers (and students) to develop the necessary mindset and skills for appreciating the possibilities of change that the teaching of history can offer. The motivational force behind these two recommendations has been the aim of both respecting the Franco-Québécois majority’s historical memories of the past, while also acknowledging the importance of respecting Quebec’s English-speaking communities’ various realities and experiences, past and present. Undoubtedly, this latter diverse community would identify more intimately with the Quebec nation, if members felt that their contributions to societal projects were “taken seriously,” or were serious enough to at least be included in the teaching of national history. In the provincial government’s interests of promoting a democratic and pluralist society with French as its language of public use (MIIC 1990), Quebec

Anglophones would need to feel appreciated and not as some sort of pariahs that continuously threaten the overall French identity of Quebec. It is thus in the spirit of respecting differences, while also promoting intergroup dialogue and harmony between two of Canada’s historic communities in Quebec that I believe that the contours of the two recommendations presented here are an initial step towards developing more debate and reflection on different strategies for improving the quality of common future life between the province’s Francophones and Anglophones.

NOTES

- ¹ In this article, Anglophone and Anglo-Québécois refer to Québécois of British heritage or others assimilated by this group, whereas Francophone and Franco-Québécois denote those of French-Canadian descent. While these understandings do not adequately cover the rich cultural diversity of Quebec’s English-speaking communities as well as that of the French-speaking ones, they nonetheless generally reflect what was understood as “Anglophone” or “Francophone” for participants in the three qualitative studies under discussion here
- ² The following reflections are based on the findings of three qualitative studies, two of which are already completed, while the third was in the process of being finalized during the writing of this article. One of the first two studies aimed to acquire a general understanding of intergroup attitudes and mutual in-class treatments between Francophone and Anglophone national history teachers. I looked at teachers’ pedagogical practices when dealing with non-consensual historical issues common to both groups. The second in-depth study sought to grasp the manner in which Francophone national history teachers (of French Canadian descent) mobilize their historical consciousness when structuring group boundaries with the Anglo-Québécois. I identified the manner in which respondents historicize the presence of the Anglo-Québécois past, to then examine the degree to which they recognize the moral and historical agency of the latter. The third study looks at how young Francophones and Anglophones, in Secondary Five, interact with temporal change for defining the other community and for structuring intergroup boundaries. I examine the manner in which these youth deal with the other community when remembering and reciting the history of Quebec, from the very beginning till the present day. Please refer to the following articles: Zanazanian, 2008, 2011, In Press A, In Press B.
- ³ During the writing of this article, the interpretation of students’ analyzed discourses was not completely finalized. My reflections here are based on those aspects of my interpretation that can definitely be seen as clearly evident, without any chances of committing mistakes. Since I have not yet published work on this study, readers can refer to the writings of Jocelyn Létourneau to get a better understanding of the context of my study, especially since the findings of his research greatly complement those of mine: Létourneau & Moisan, 2004; Létourneau & Caritey, 2008; Létourneau, 2010.
- ⁴ The arguments justifying the need for an Anglo-Québécois information resource book as well as more profound reflections on its content and structuring can be found in Zanazanian, 2011.
- ⁵ For a more developed description of my views regarding the contents of the workshops on historical consciousness, particularly in terms of the logic behind transmitting the workings of historical consciousness to teachers and students, please refer to Zanazanian (In Press A).

RÉFÉRENCES

- Berners-Lee, Tim, (février 2008). Sir Tim Berners-Lee Talks with Talis about the Semantic Web. Entrevue présentée sous forme d'un Podcast avec Paul Miller. http://talis-podcasts.s3.amazonaws.com/twt20080207_TimBL.html
- Comenius, Jean Amos (1632). *La grande didactique*. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous. Centre national de la recherche scientifique, Paris, PUF, 1952.
- Giles, Jim, (15 dec. 2005). Special Report Internet encyclopaedias go head to head. *Nature* 438: 900-901.
- Guay, Luc (2002). *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée*
- Létourneau, J. (2006). Mythistoires des *Losers*: introduction au roman historial des Québécois d'héritage canadien-français. *Histoire sociale/Social History*, 39(77): 157-180.
- Létourneau, J. (2010). Les jeunes et l'histoire du Québec. In M. McAndrew, M. Milot & A. Triki-Yamani (Eds.), *L'école et la diversité: perspectives comparées*: 133-143. Quebec City: Presses de l'Université Laval.
- Létourneau, J. & Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebeckers of French-Canadian heritage. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*: 109-128. Toronto: University of Toronto Press.
- Létourneau, J. & Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaire. L'impact dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), Summer: 69-93.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *A school for the future: Policy statement on educational integration and intercultural education*. Quebec City: MEQ.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'univers social. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Quebec City: MELS.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Quebec City: MICC.
- McAndrew, M. (2003). Should national minorities/majorities share common institutions or control their own schools? A comparison of policies and debates in Quebec, Northern Ireland and Catalonia. In D. Juteau & C. Harzig (Eds.), *The Social Construction of Diversity: Recasting the Master Narrative of Industrial Nations*: 369-424. New York: Berghahn Press.
- McAndrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schermerhorn, R. (1978). *Comparative ethnic relations: A framework for theory and research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zanazanian, P. (2008). Historical consciousness and the « French-English » divide among Quebec history teachers. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 40(3): 109-130.
- Zanazanian, P. (2011). Towards developing an "Anglo-Québécois" information resource book for school history teachers in Quebec: Thoughts from a qualitative study. *Journal of Eastern Townships Studies/ Revue d'études des Cantons-de-l'est*, 36, Spring: 69-95.
- Zanazanian, P. (In Press A). Historical consciousness and the structuring of group boundaries: A look at two Francophone school history teachers regarding Quebec's Anglophone minority. *Curriculum Inquiry*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Zanazanian, P. (In Press B). La conscience historique des enseignants d'histoire francophone à l'égard des Anglo-québécois: quelques regards sur une étude qualitative. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois & J.-F. Cardin (Eds.), *L'histoire et les manuels*. Sherbrooke: CRP.

GENERATIONAL CHANGE AND WRITING CANADIAN HISTORY: OBSTACLES TO AN INCLUSIVE NATIONAL HISTORY

Dominique Clément is an Assistant Professor in the Department of Sociology at the University of Alberta. He specializes in the study of human rights and social movements. Clément is the author of *Canada's Rights Revolution: Social Movements and Social Change, 1937-1982* (winner of the Canadian Sociological Association's 2009 John Porter Tradition of Excellence book award) and the editor for a forthcoming essay collection titled *Debating Dissent: Canada and the Sixties*. His research portal is available at www.HistoryOfRights.com.

ABSTRACT

The following article posits that there is a lack of dialogue between Francophone and Anglophone historians in Canada. Despite a demographic revolution in academia, the new generation of Canadian historians appears to have inherited its predecessor's failure to bridge this divide. How we train future public school teachers in Canadian history could be profoundly affected, including a failure to promote an inclusive national history. As a possible solution, the author contends that we need to change standards for graduate students, expand opportunities for language training, and promote more partnerships between Francophone and Anglophone historians.

A new generation of historians has invaded the halls of academia. In 2007 more than 1 in every 3 professors teaching in a Canadian university was under 44 years old.¹ That is impressive, considering most academics complete their PhD and start looking for their first job in their 30s. In the Faculty of Arts at the University of Alberta, one of the largest university faculties in the country with nearly 400 professors, 24 per cent are currently considered new scholars. Not only youth but women also have changed the demographics of Canadian academia. Today, 34 per cent of university professors are women (from 28 per cent in 2001); 41 per cent of new appointments in 2007 were women; and women constitute the largest percentage of faculty in every age group below 55 years old.²

We have only begun to see how this new generation will transform universities. It's an exciting time for education in Canada. It's disheartening, then, to see that, at least when it comes to writing Canadian history, these new scholars appear determined to inherit one of the great failures of the previous generation of historians: a lack of dialogue between Francophone and Anglophone historians. Not only does this gulf profoundly affect the writing of Canadian history, but it has serious implications for the way universities train future elementary and high school history teachers.

For most of Canada's history, at least 25 per cent of the population has been French speaking. And yet far too many contemporary historical studies of Canada,

which purport to be "national," are in fact studies of English Canada. In the past, many authors have justified this gap with weak explanations for not incorporating the Francophone experience. In his popular book on the history of the baby boom generation in Canada, Doug Owram ignores Quebec because he insists that the Francophone experience was simply too different to include in a national study.³ Michael Horn has written a study of academic freedom in Canada, but largely ignores developments in Quebec because, according to the author, the education system is too different and it requires a separate study.⁴ Nancy Christie does not address Quebec in her wonderful book on social policies directed at women, including mothers' allowances because, according to her, the issue was already fully studied by others.⁵

More recent developments suggest that this divergence has not altered despite the changing demographics of Canadian academia. The 2010 short-list for the Canadian Historical Association's annual book prize does not include a single book written in French. And these books are all regional or based on English Canada. In the past ten years almost all the books short-listed for the prize were explicitly about English-Canada or on Quebec alone. Most of the very few books that did claim to be "national" either did not draw on both English and French language sources, or in the case of English-language books, offered unconvincing explanations for excluding Quebec.⁶

The problem is not limited to historians. The Canadian Sociological Association's John Porter Tradition of Excellence book prize reflects the same trend. Since 1983 only one French-language book has won the Porter prize.⁷ Only two prize-winning books link the English and French experience and draw on sources in both languages.⁸

Is the Francophone experience really so different that it requires separate consideration? Such broad generalizations are worrisome, especially in any study dealing with the post-World War Two period as technology and globalization has brought English and French even closer together. For example, the *Ligue des droits de la personne*, which began as a bilingual association in the mid-1960s and became a unilingual Francophone organization in the 1970s, is today a leading human rights group centred in Montreal. There is no question that throughout its history the *Ligue* has engaged with the same debates as its counterparts across the country, and regularly interacted with activists and policy-makers outside Quebec.⁹

Even those English historians who do address Quebec in a national study sometimes fall short because they fail to read the literature in both languages. Can we truly claim to be offering national studies when we ignore the entire literature written in French? Surely we are ignoring an incredible amount of literature on Canada. To offer one example of this disjuncture: there is not a single article written in English that explores the October Crisis of 1970 in depth.¹⁰ Most scholars continue to depend on Louis Fournier's translated (from French) book on the crisis. Fournier's book, while it does have some merit, was written by a journalist who was himself arrested during the crisis. The book does not have a single citation and, therefore, no evidence to support the author's conclusions.¹¹ There are many articles written in French on this topic, several of which clearly show the problems with Fournier's account, and yet English Canadian historians continue to use this source, sometimes quite extensively, to comment on the crisis. Moreover, in excluding Francophone historiography, we fail to engage with the broader academic community studying Canada.

Part of the problem is institutional. There are two separate professional historical associations: the Canadian Historical Association and *l'Institut d'histoire de l'Amérique française*. The former operates primarily in English, and the latter in French. The IHAF's directors are almost exclusively Francophone historians in Quebec, and few Francophone Quebec-based historians have held the CHA presidency (a similar trend is evident in the Canadian Sociological Association, which currently has not a single Quebec-based academic on its executive committee). One of the ways to address this problem is to train bilingual historians. But that is not happening. Most Canadian university history departments (excluding Francophone Quebec universities) require graduate students to pass some

form of second language test. But a survey of French language tests in history departments in 2000 found that the tests were not an efficacious means to ensure bilingualism: most only required graduate students to translate a page of text into English, often with the assistance of a dictionary over three hours.¹² Compared with the Public Service of Canada language test to determine an employment candidates' knowledge of both languages, there is no question that the standards of Canadian history departments fall far shorter.

Admittedly, there is no reason to presume all Canadian historians should have a command of both English and French. After all, historians study many linguistic groups. First Nations' languages are an obvious example. But consider some of the implications of failing to train English Canadian historians to read in French: Supreme Court of Canada reports before 1974 are not translated (and few provincial court decisions are translated); Prime Ministerial archives, from Wilfred Laurier to Louis St. Laurent, are obviously in French; many of the major newspapers and magazines, especially in the 19th century, are in French. And so on.

In a recent keynote address for the Canadian Sociological Association, Dr. Jean-Philippe Warren (Canada Research Chair, Concordia University) presented disturbing statistics on the lack of engagement between Anglophone and Francophone scholars. True, his survey dealt with sociologists, but his findings are almost certainly reflected among historians as well. For instance, Dr. Warren discovered that:

- **Training:** It is unusual to find a professor with a PhD from a Francophone Quebec university teaching in other parts of Canada. Less than 10 per cent of French speaking sociologists in Quebec were trained outside the province.
- **Co-authorship:** There are fewer co-authored articles between Anglophone and Francophone sociologists in recent years.
- **Literature:** Only 1 per cent of English language articles in recent years cited French publications; about 23 per cent of French language articles cited English publications.¹³

Of course, the point is not to disparage regional histories or studies that rely on English-language sources. Far from it. But if we are going to produce an inclusive national history, we need to engage with the literature and sources in both languages. The implications, particularly for training future teachers, are profound. Professional historians produce the books that students read in university classrooms. And professors' own research provides the basis for their teaching. We are in danger of poorly training public school teachers in an inclusive national narrative. Future history teachers will learn a different national history at university from their counterparts in English Canada or Quebec, and then pass on this experience to their students. An Association for Canadian Studies report

on second-language learning in Quebec concluded that “it is difficult to argue that Quebecers of all ages are being instilled with a strong sense of pride in Canada’s history compared to such sentiment in other parts of the country. Only one in five Quebecers reported that they were very proud of Canadian history.”¹⁴

It is essential to reconsider the way we train historians in Canada. Women’s history has flourished in Canada partly as a result of more women entering academia and writing/teaching women’s history. If we can train a generation of bilingual Canadian historians, we can facilitate greater dialogue among Anglophones and Francophones. Of course, simply training more bilingual academics is hardly a panacea. A more systemic solution is required. Facilitating greater language acquisition in undergraduate, if not elementary and secondary education, would go even further in promoting an inclusive national history. Bilingualism, according to the federal Official Languages Commissioner, remains popular in Canada. More than 70 per cent of Canadians support bilingualism; 77 per cent support providing more resources for promoting bilingual education; and 7 out of 10 Canadians believe bilingualism is one of the key qualities that defines Canadian national identity.¹⁵ Only 17 per cent of Canadians, however, declare themselves fluently bilingual. A recent report produced for the Office of the Commissioner of Official Languages concluded that universities were not doing enough to provide second language training for students:

Canada needs to provide a true continuum of second-language learning opportunities for all Canadians from elementary school through to the labour market. This continuum is an important and integral part of preparing our young people for the future to be productive citizens of their own country and citizens of the world. ... This study found that, while many universities in Canada offer a range of second-language learning programs and courses, there are serious gaps and unmet needs. ... In particular, opportunities for intensive second-language study are limited – for example, to enroll in immersion programs, to take subject-matter courses taught in the second language or to take second-language courses tailored to different academic disciplines. Moreover, collaboration among English- and French-language institutions in Canada to promote second-language learning, including exchange opportunities between institutions, is weak, and university second-language policies and requirements are generally minimal or non-existent.” [emphasis added]¹⁶

If students were exposed to more language training early in their education, then university graduate programs would be in a far better position to raise standards for language testing.

It is also essential to promote partnerships. Academia can be a solitary profession devoid of linkages that facilitate dialogue and understanding. Partnerships can help bridge the gulf between French and English historians, even in cases where someone cannot conduct research in a second language but at least can function in a bilingual environment. The Social Sciences and Humanities Research Council should be lauded for having recently placed a major focus on grants for partnerships. Universities, governments and research funding agencies should move further in this direction. A focus on partnerships would come at a time when many university historians are new scholars. The size of this demographic shift means that, for the first time in a very long time, we have a large number of young scholars with small networks who need to develop new partnerships. The way we do this could significantly affect the evolution of our discipline and profession in the future. At the very least, it may encourage greater dialogue among Anglophone and Francophone historians. We should all be looking for new and innovative ways to establish long-term partnerships or risk producing scholarship on Canada’s history that is fragmented and disengaged.

NOTES

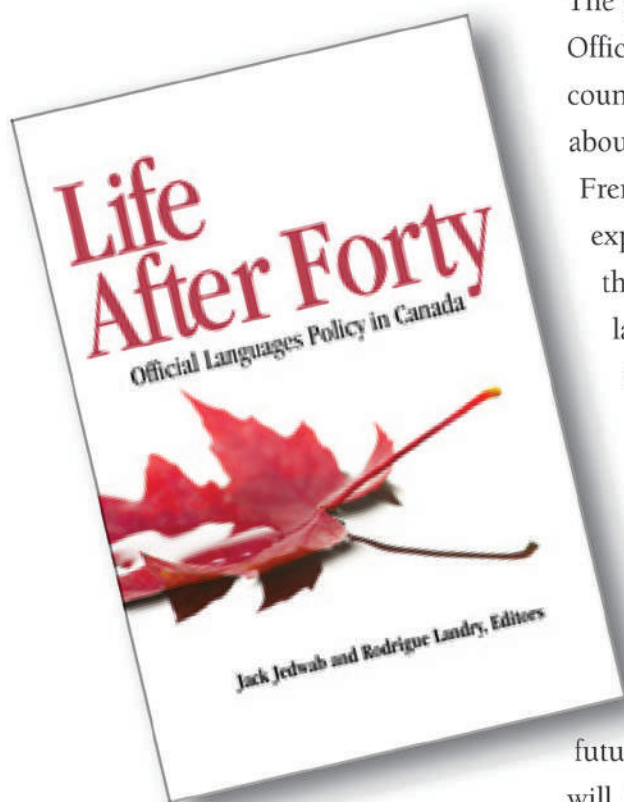
- ¹ Canadian Association of University Teachers. *Almanac of Post-Secondary Education 2009-10*, Section 2. Also available at www.caut.ca
- ² Canadian Association of University Teachers. *Almanac of Post-Secondary Education 2009-10*, Section 2.
- ³ Doug Owsram, *Born at the Right Time: A History of the Baby Boom Generation* (Toronto: University of Toronto Press, 1996).
- ⁴ Micheal Horn, *Academic Freedom in Canada: A History* (Toronto: University of Toronto Press, 1999).
- ⁵ Nancy Christie, *Engendering the State: Family, Work, and Welfare in Canada* (Toronto: University of Toronto Press, 2000).
- ⁶ Visit the page on the Sir John A Macdonald Prize at www.cha-shc.ca
- ⁷ Visit the page on the John Porter Tradition of Excellence book award at www.csaa.ca
- ⁸ Dominique Clément, *Canada's Rights Revolution: Social Movements and Social Change, 1937-1982* (Vancouver: UBC Press, 2008). Allan Greer, *The Patriots and the People* (Toronto: University of Toronto Press, 1993).
- ⁹ For a history of the Ligue, see Dominique Clément, *Canada's Rights Revolution: Social Movements and Social Change, 1937-1982* (Vancouver: UBC Press, 2008).
- ¹⁰ Most articles written in English, including articles by Eric Bédard and Reg Whitaker, focus only on one small aspect of the crisis as opposed to a more general study. Books on the October Crisis are not written by professional historians but journalists or biographers. For a comprehensive list of readings on the October Crisis, visit http://www.historyofrights.com/reading_flq.html. The only exception is: _____, "The October Crisis of 1970: Human Rights Abuses under the War Measures Act," *Journal of Canadian Studies* 42, n° 2 (2008).
- ¹¹ Louis Fournier, *F.L.Q.: The Anatomy of an Underground Movement* (Toronto: NC Press Ltd., 1984).
- ¹² Dominique Clément. "A Survey of French Language Testing in Canadian History Departments." Paper prepared for the University of British Columbia Graduate Students Association, 2000.
- ¹³ Jean-Philippe Warren. "Recent Developments in Québec Sociology." Paper presented at the Canadian Sociological Association conference (Montreal, Québec), 13 May 2010.
- ¹⁴ Jack Jedwab. "Influencing Quebec and Canada's Futures and Pride in the Past." Report produced by the Association for Canadian Studies, 13 May 2006. www.acs-aec.ca
- ¹⁵ Office of the Commissioner of Official Languages. "The Evolution of Public Opinion on Official Languages in Canada, 2006". http://www.ocol-clo.gc.ca/html/evolution_opinion_summ_somm_e.php
- ¹⁶ Office of the Commissioner of Official Languages. "Two Languages, A World of Opportunities: Second-Language Learning in Canada's Universities." October 2009. http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_102009_e.php

NEW BOOK
QUEEN'S POLICY STUDIES SERIES
MCGILL-QUEEN'S UNIVERSITY PRESS


SCHOOL OF
Policy Studies
www.queensu.ca/sps

Life After Forty: Official Languages Policy in Canada

Edited by Jack Jedwab and Rodrigue Landry



The year 2009 marks forty years since the introduction of Canada's Official Languages Act. In 1969, English and French were declared the country's two official languages and there has been ongoing debate about how best to establish harmonious relations between English and French-speaking Canadians. The Official Languages Act significantly expanded opportunity to secure services in the two official languages throughout Canada, it attempted to improve the situation of official language minorities and it encouraged the population to learn the two official languages. Achieving these objectives has not been simple. Public support for these objectives has grown over time. Yet, some observers believe the legislation has gone too far while others believe it has not gone far enough. Edited by Jack Jedwab and Rodrigue Landry, "Life After Forty: Official Languages Policy in Canada" includes essays from several of the country's leading experts who assess the effectiveness of Canada's Official Languages Act and propose ways for how it can meet future challenges in addressing the language situation. Specific focus will be directed at the impact of the legislation on the condition of official language minorities in Canada and the degree of bilingualism on the part of the population.

November 2011
Queen's Policy Studies Series – School of Policy Studies
978-1-55339-279-8 \$39.95 paper
6 x 9 260 pp

Jack Jedwab is executive director of the Association for Canadian Studies

Rodrigue Landry is executive director of the Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities- Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Available at fine bookstores everywhere or order direct from: <http://mqup.mcgill.ca/book.php?bookid=2504>

Pour assurer le développement de votre marque, créer des outils de communication qui vendent ou faire de votre site web un succès...

100%
sans diva

Ça prend de grandes
idées.

Pas de gros égos.

You want to take your brand to the next level, create marketing tools which sell, make your website stand out...

100%
ego free

That takes big
ideas.

Not big egos.