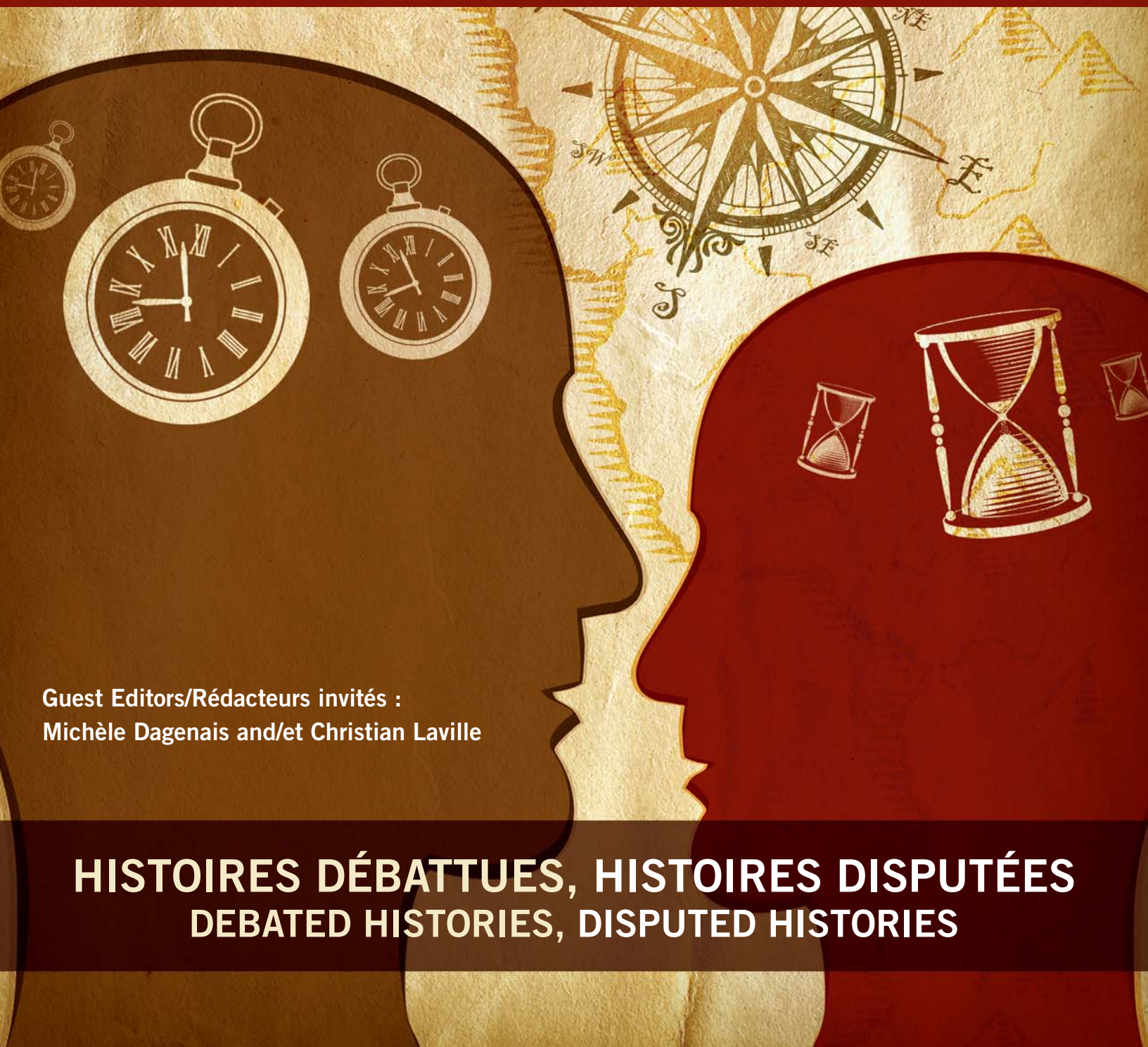


• C A N A D I A N •  
**DIVERSITÉ**  
C A N A D I E N N E

VOLUME 7:1 WINTER 2009 HIVER



Guest Editors/Rédacteurs invités :  
Michèle Dagenais and/et Christian Laville

**HISTOIRES DÉBATTUES, HISTOIRES DISPUTÉES**  
**DEBATED HISTORIES, DISPUTED HISTORIES**



The Association for Canadian Studies presents the two latest editions of The Canadian Journal for Social Research: Multicultural Directions, edited by Prof. Will Kymlicka and our inaugural edition, The State of Canada's Linguistic Duality.

For more information, please visit us at: [www.acs-aec.ca](http://www.acs-aec.ca)

L'Association d'études canadiennes présente les deux dernières éditions de la Revue canadienne de recherche sociale : Directions multiculturelles, publiée sous la direction de Will Kymlicka et l'édition inaugurale, L'état de la dualité linguistique du Canada.

Pour plus d'informations, visitez-nous au [www.acs-aec.ca](http://www.acs-aec.ca).

3

**Histoires disputées, histoires débattues : présentation**

Michèle Dagenais et Christian Laville

**I. GUERRES D'HISTOIRE ET QUESTIONS D'AVENIR**

7

**L'histoire a de l'avenir**

Henri Moniot

10

**Les lois sur l'histoire. Le cas européen**

Luigi Cajani

18

**Quelques avenues nouvelles des guerres d'histoire scolaire dans le monde**

Christian Laville

**II. PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE EN DÉBATS**

25

**History Textbook Controversies in Greece, 1985-2008. Considerations on the Text and the Context**

Maria Repoussi

31

**Pour un enseignement intellectuellement « riche » de l'histoire : un discours de longue date**

Jean-François Cardin

37

**Pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au Maroc**

Mostafa Hassani Idrissi

42

**Teaching History in English in Quebec Schools**

John Commins

46

**Les enseignants se parlent-ils d'un niveau à l'autre ?**

Jean-Louis Vallée

**III. ÉDUCATION HISTORIQUE ET QUESTIONS D'APPRENTISSAGE**

50

**Canadians Confront the History Wars**

Peter Seixas, Kadriye Ercikan et Viviane Gosselin

55

**Les jeunes et l'histoire en France**

Nicole Tutiaux-Guillon

61

**Entre logique linéaire et logique de recherche : la conception du « fil conducteur » auprès des enseignants d'histoire du secondaire**

Mathieu Bouhon

69

**Bringing Diverse Groups Together to Enrich History Education**

Penney Clark

**IV. PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT**

73

**L'enseignement par situation-problème : l'expérience des élèves de l'Ontario**

Stéphane Lévesque

78

**L'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) en histoire au collégial : jalons pour un bilan**

Lorne Huston

83

**Les impacts des TIC sur l'enseignement de l'histoire : du manuel imprimé au manuel électronique**

Luc Guay

88

**Reflections on the Great Unsolved Mysteries in Canadian History Project : A Pedagogical Perspective**

Ruth Sandwell

Canadian Diversity is published by  
Diversité canadienne est publié par



OUTGOING PRESIDENT / PRÉSIDENT

The Honourable Herbert Marx / L'honorable Herbert Marx

INCOMING PRESIDENT / PRÉSIDENTE RENTRANTE

Minelle Mahtani, University of Toronto

FRENCH LANGUAGE SECRETARY / SECRÉTAIRE DE LANGUE FRANÇAISE

Claude Couture, Campus St-Jean, University of Alberta

ATLANTIC PROVINCES REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DE L'ATLANTIQUE

Marie-Linda Lord, Université de Moncton

QUEBEC REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANT DU QUÉBEC

Kimon Valaskakis, Global Governance Group

ONTARIO REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANT DE L'ONTARIO

Irving Abella, York University

PRAIRIE PROVINCES AND NORTHWEST TERRITORIES REPRESENTATIVE /

REPRÉSENTANT DES PRAIRIES ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Dominique Clément, University of Alberta

BRITISH COLUMBIA AND YUKON REPRESENTATIVE /

REPRÉSENTANTE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DU YUKON

Jean Teillet, Pape Salter Teillet

STUDENTS' REPRESENTATIVE AND TREASURER /

REPRÉSENTANTE DES ÉTUDIANTS ET TRÉSORIÈRE

Andrea Braithwaite, McGill University

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

Jack Jedwab

DIRECTOR OF PROGRAMMING AND ADMINISTRATION /

DIRECTEUR DES PROGRAMMES ET ADMINISTRATION

James Ondrick

DIRECTOR OF PUBLICATIONS / DIRECTRICE DES PUBLICATIONS

Sarah Kooi

DIRECTOR OF RESEARCH / DIRECTEUR DE RECHERCHE

Siddharth Bannerjee



EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTEUR EN CHEF

Jack Jedwab

GUEST EDITORS / RÉDACTEURS INVITÉS

Michèle Dagenais and/et Christian Laville

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE À LA RÉDACTION

Sarah Kooi

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



Patrimoine  
canadien

Canadian  
Heritage

Canadian Diversity 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 Diversity 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.

Diversité canadienne est une publication trimestrielle de l'Association d'études canadiennes (AEC). Elle est distribuée gratuitement aux membres de l'AEC. Diversité canadienne 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 Diversité canadienne sont entièrement responsables des idées et opinions exprimées dans leurs articles. L'Association d'études canadiennes et 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.

The ACS acknowledges the financial support of the Government of Canada through the Department of Canadian Heritage for this issue.

L'AEC a bénéficié de l'appui financier du Gouvernement du Canada par l'entremise du ministère du Patrimoine canadien pour ce numéro.

## LETTERS/COURRIER

### **Comments on this edition of Canadian Diversity?**

#### **We want to hear from you.**

Write to Canadian Diversity – 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 Diversité canadienne**

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.

# HISTOIRES DISPUTÉES, HISTOIRES DÉBATTUES : PRÉSENTATION

Michèle Dagenais, professeur titulaire, Université de Montréal, et Christian Laville, professeur émérite, Université Laval.

Plus que jamais, l'histoire fait la manchette. Au-delà de l'évocation du passé en lui-même, ce sont les interprétations et les usages dont il fait l'objet qui soulèvent les disputes, les débats, voire même les guerres d'histoire, selon l'expression maintenant consacrée. Que n'entend-on à leur sujet : déclarations lapidaires, tribunes des journaux et radiophoniques, pétitions et protestations, sondages et manifestations, et même appels à la censure sont autant de canaux par l'intermédiaire desquels s'expriment les opinions et les préoccupations récentes. La population se prononce de plus en plus sur des questions d'histoire là où jusqu'à récemment, c'était d'abord les historiens de métier et les spécialistes de l'éducation qui émettaient leurs avis. Comment expliquer cette attention portée à l'histoire? Par le besoin de remonter aux sources, de reconnecter avec ses racines, de trouver un sens à l'avenir? Cet élan ne résulterait-il pas aussi, sinon plus de mouvements politiques ou sociaux habiles à utiliser l'histoire pour faire valoir leurs causes? Si c'était le cas, où se situerait la nouveauté?

Les usages de l'histoire à des fins politiques n'ont certes rien d'inédit. Discipline-clé dans le processus de construction des états-nations, l'histoire a toujours été étroitement liée au politique. La dénationalisation relative des programmes scolaires d'histoire des dernières décennies laissait pourtant présager que cette discipline s'était affranchie de son joug et qu'elle allait dès lors être enseignée différemment. L'objectif de communiquer l'histoire comme une matière et une approche destinées à favoriser l'appréhension et la compréhension du monde, plutôt qu'un prêt-à-penser visant à modeler les consciences, semblait en voie de se réaliser. L'histoire allait être libérée de la nation et des finalités politiques dans lesquelles elle avait été emprisonnée depuis plus d'un siècle. Or, l'actualité apporte quasi quotidiennement des signes qui contredisent cette tendance et indiquent que l'histoire est une matière qu'on se dispute et dont on débat souvent âprement. Dans ces circonstances, quel avenir attend l'histoire; quelle histoire sera présente pour l'avenir?

Ce sont ces questions, parmi d'autres, qui ont constitué la matière du Sixième congrès biennal sur l'enseignement, l'apprentissage et la communication de l'histoire en octobre 2008\*, à l'origine du présent numéro de *Canadian Diversity / Diversité canadienne*. Les seize articles qui le composent apportent des éclairages et proposent des réflexions rendant compte de préoccupations liées à l'histoire et l'éducation historique au Québec, au Canada, et dans d'autres parties du monde. À une époque où la mondialisation infléchit autant les conditions d'existence de la vie quotidienne que les cadres de pensée, les regards portés sur l'histoire transcendent aisément les frontières.

## I. GUERRES D'HISTOIRE ET QUESTIONS D'AVENIR

Ce processus d'internationalisation des débats et des analyses sur l'histoire nous semble constituer un premier élément de relative nouveauté. Il résonne tant du côté de la réflexion historiographique et didactique, que de celui des entreprises visant à dicter les contenus historiques, et des guerres qui en résultent. Henri Moniot ouvre ce numéro en réfléchissant aux avenues d'avenir de la discipline historique. L'histoire qui se conjugue au présent, explique-t-il, n'est plus fondée sur une matrice de données, linéaires et rassurantes, traçant un continuum d'hier à demain. Les dates et les faits qui conféraient une direction à l'histoire ont été remis en cause au profit de démarches de connaissance proposant une diversité de sens. Dans un contexte où la conscience de la globalité est toujours plus aiguisée et affinée, c'est le rapport au monde dans son entièreté, du passé au présent puis vers l'avenir, qui se trouve ainsi réinterrogé.

Ce caractère contingent et instable du rapport au passé n'est pas sans créer malaises et tensions. Le vide laissé par le balayage des grandes explications sur la marche de l'histoire et des récits nationaux est présentement comblé par les affrontements de divers groupes luttant pour imposer leurs interprétations et leurs mémoires. C'est une

\*Un premier recueil d'articles a été publié sur le thème général de ce congrès, «Quelle histoire pour quel avenir», sous la direction de Jocelyn Létourneau : *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, automne 2008.

des sources à l'origine des mouvements de pression exercés sur les États pour qu'ils légifèrent sur les contenus historiques qui risqueraient d'être débattus. Dans son article, Luigi Cajani présente le foisonnement de mesures législatives votées et en cours d'adoption en Europe, qui constituent autant de menaces à la liberté de la recherche en histoire et à la liberté de pensée. Aux premières loges, la France est un des pays parmi les plus actifs en ce domaine avec l'adoption de diverses lois mémorielles susceptibles de punir les historiens qui remettraient en question certaines interprétations du passé, érigées pratiquement en dogme. Ce processus de judiciarisation de l'histoire est porté par un élan tel que l'Union européenne a voté une loi-cadre en novembre dernier qui sanctionne « certaines formes et manifestations de racisme et de xénophobie au moyen de droit pénal ». La large portée des termes de cette loi tout comme leur caractère flou confère aux juristes le pouvoir de définir la validité de faits historiques, en lieu et place de la démarche de recherche scientifique menée par les historiens.

En même temps qu'elles se multiplient, les guerres d'histoire autour des interprétations du passé et de la mémoire semblent vouloir s'étendre à un ensemble croissant de matières, comme l'explique la contribution de Christian Laville. Les cas de figure sont aussi nombreux que les coins de la planète où des conflits explosent depuis ces dernières décennies. Mais alors que les guerres d'histoire « classiques » étaient surtout portées par le nationalisme et visaient à définir l'identité collective, les plus récentes sont orientées dans des directions aussi variées que l'économie, la religion, la morale ou la rectitude politique. Au-delà de la répression des idées et des libertés à laquelle elles conduisent souvent, ces guerres constituent le moyen trouvé par des gouvernements, des mouvements politiques et des groupes de pression pour imposer leurs vues, tenter de rétablir des torts commis dans le passé, voire réécrire l'histoire.

## II. PROGRAMMES ET MANUELS D'HISTOIRE EN DÉBATS

C'est autour des programmes scolaires et des manuels d'histoire que les guerres sont les plus vives. Comme pratiquement tout individu a été à un moment dans sa vie un écolier et a suivi un cours d'histoire, les contenus historiques transmis par l'école sont l'objet d'une attention soutenue. C'est notamment le cas en Grèce, nous dit Maria Repoussi, un pays où l'identité collective demeure étroitement associée à l'hellénisme et aux valeurs portées par le christianisme orthodoxe. Quatre tentatives de réforme de l'histoire scolaire grecque, à l'occasion de la publication d'autant de nouveaux manuels, pourtant sanctionnés par le ministère de l'Éducation, n'ont pas encore permis d'y

transformer la trame narrative traditionnelle. Les pressions conservatrices proviennent ici de mouvements à la base qui s'opposent à la modernisation des contenus scolaires, car ils y voient une atteinte à l'identité nationale grecque. C'est en partie la même situation qui s'est produite au Québec lors de l'adoption de la plus récente réforme du programme d'histoire nationale, en 2006. Comme l'expose Jean-François Cardin, l'opposition au nouveau programme était en partie alimentée par une frange de la population qui cherchait à défendre sa propre conception de l'enseignement de l'histoire. Celle-ci craignait que l'accent mis sur l'apprentissage de compétences intellectuelles allait reléguer au second plan les connaissances historiques traditionnelles et, partant, ébranler les fondements de l'identité nationale. Les opposants ont été prompts à dénoncer ce qui leur apparaissait être une transformation radicale du programme. Or, l'examen de programmes antérieurs a montré que le souci de développer les habiletés intellectuelles des élèves était déjà présent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

En plus d'être la proie de critiques animées par des craintes au plan identitaire, toute entreprise de réforme de l'éducation historique repose sur l'équilibre délicat entre deux considérations : sur la manière d'enseigner et de transmettre les connaissances, d'une part, et sur les contenus historiques, d'autre part. Au Maroc, selon Mostafa Hassani Idrissi, le nécessaire renouvellement de la première survenue lors de la réforme de 2002 s'est fait au détriment d'une réflexion sur les seconds. Si cette réforme a tout de même permis de délester l'histoire nationale de sa perspective coloniale, beaucoup reste à faire pour revoir les contenus à la lumière des préoccupations sociales actuelles et des travaux historiques récents. L'auteur pose ainsi l'importante question de la prise en compte de l'évolution de l'historiographie afin de renouveler les contenus à enseigner. Ces contenus ne devraient-ils pas être revus en considérant aussi la diversité des composantes des populations auxquelles l'histoire est enseignée? Un tel problème se pose avec une acuité particulière dans le cas de la population anglophone, la plus importante minorité du Québec comme la désigne John Commins dans son article. Les anglophones, souligne-t-il, demeurent à la périphérie de l'histoire du Québec enseignée dans les écoles et conçue en référence à la majorité francophone. Encore aujourd'hui, on continue à présenter ce groupe en s'appuyant sur les préjugés dont il fait l'objet plutôt que sur des données historiques. Du coup, les contenus scolaires renvoient à ces élèves une image de leurs prédécesseurs qui n'a rien à voir avec la réalité. Ce décalage contribue à les placer à la marge de la société dans laquelle ils vivent pourtant depuis des centaines d'années.

Enfin, Jean-Louis Vallée aborde la question des programmes scolaires sous l'angle du difficile arrimage d'un

niveau à l'autre, du primaire au niveau universitaire, dans le contexte québécois. Son article jette un éclairage utile sur la manière dont se présente l'éducation historique à tous les niveaux d'étude. La réussite des programmes est aussi fonction de la capacité des enseignants à dialoguer de l'un à l'autre. Mieux connaître ce que les élèves y apprennent permettrait de mieux les former et les outiller dans la perspective de leur propre avenir.

### III. ÉDUCATION HISTORIQUE ET QUESTIONS D'APPRENTISSAGE

L'intérêt pour les apprentissages et les contenus s'accompagne d'un souci de mieux comprendre leurs modalités de réception par les élèves, mais aussi la manière dont le public, une fois l'école quittée, aborde les problèmes d'histoire. Ce type d'interrogation occupe une place centrale dans les travaux sur l'éducation historique. Il révèle combien dans ses pratiques, l'enseignement s'est éloigné des dictats

seignement. Ce sont également les logiques empruntées par les enseignants qu'il convient de scruter, nous dit Mathieu Bouhon, pour cerner les processus complexes entourant l'apprentissage de l'histoire. Alors qu'auparavant, les enseignants étaient d'abord préoccupés d'organiser la matière des cours suivant la logique des contenus et du savoir à transmettre, les pratiques adoptées depuis les années 1970 se concentrent davantage sur des logiques liées à la découverte du savoir par les élèves. Dans ce contexte, quelles logiques les enseignants empruntent-ils pour construire le « fil conducteur » de leurs leçons ? En examinant les représentations sociales des enseignants, il devient possible de pondérer le poids des directives émanant des programmes réformés et celui des contraintes entourant l'enseignement dans la pratique des enseignants.

Une autre manière d'enrichir l'enseignement de l'histoire selon Penney Clark passe par la mise en commun des travaux, des réflexions et des expériences dans le domaine. Elle entrevoit plusieurs signes encourageant qui

« Une des réalités les plus difficiles à cerner, explique Nicole Tutiaux-Guillon, est le lien entre les identités des jeunes et leur relation à l'histoire. »

et des injonctions politiques pour se concentrer sur ses fonctions sociales, tout comme les chercheurs qui œuvrent dans le domaine de la didactique de l'histoire. L'article de Peter Seixas, Kadriye Ercikan et Viviane Gosselin rend compte d'un sondage mené auprès du grand public sur la façon dont celui-ci réagit face aux débats et guerres d'histoire. Quelles ressources intellectuelles et factuelles le public utilise-t-il pour départager les points de vue en présence ? Les données du sondage donnent à penser que plus les individus sont instruits, plus ils sont susceptibles de retourner aux sources pour procéder à la validation des connaissances en jeu.

Nicole Tutiaux-Guillon, cependant, montre combien les grandes enquêtes, en particulier celles sur les jeunes et leur rapport à l'histoire, sont semées d'embûches. Une des réalités les plus difficiles à cerner est le lien entre les identités des jeunes et leur relation à l'histoire. Comment le passé intervient-il dans la construction de leur citoyenneté selon les pays où ils habitent, selon leurs origines ? Plus les analyses menées sur la construction du rapport à l'histoire seront fines, plus les conclusions seront nuancées. Comment alors avoir un impact dans une société qui demande des réponses claires à des questions simples ? L'article soulève aussi le problème des retombées concrètes de ces enquêtes sur les contenus et les pratiques d'en-

attestent d'un souci de plus en plus présent d'améliorer les pratiques en éducation historique. Elle en veut pour preuve les débats historiographiques récents sur le sujet, mais aussi les initiatives qui s'adressent au grand public, tant du côté des productions télévisuelles que dans les musées. La constitution récente d'un réseau canadien d'éducation historique s'inscrit dans ce contexte. Un de ses objectifs est de parvenir à mieux rendre compte des méthodes effectives d'enseignement dans les salles de classe, des initiatives adoptées par les enseignants, des pratiques d'apprentissage des élèves.

### IV. PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

Les exigences nouvelles des sociétés actuelles incitent à reconsidérer aussi les façons de faire sur le plan pédagogique. Les quatre articles composant cette dernière section traitent des possibilités qu'offre à cet égard le recours aux technologies d'information et des communications, communément désignées par l'acronyme TIC. Stéphane Lévesque rend d'abord compte d'une expérience qu'il a menée auprès d'élèves du secondaire en Ontario où ont été combinés l'approche par situation-problème et le recours au didacticiel « l'historien virtuel », conçu pour l'enseignement de l'histoire à ce niveau. Le

même travail d'enquête était demandé à deux groupes d'élèves, dont l'un s'est déroulé en classe et l'autre au moyen du didacticiel. La comparaison des travaux effectués indique que le recours au didacticiel a permis aux élèves d'enrichir davantage leurs connaissances et de mieux utiliser les compétences intellectuelles attendues.

Mais il y a encore loin de la coupe aux lèvres en matière d'utilisation des TIC nous dit Lorne Huston, dans un bilan sur la situation au niveau collégial. Plusieurs facteurs nuisent à leur recours, depuis les transformations incessantes des pratiques pédagogiques jusqu'aux conditions pour s'appropriier des outils comme les sites web et les logiciels. L'auteur examine aussi l'usage que font les enseignants dans leur travail courant des outils informatiques, tels Powerpoint et le courriel. Il invite à réfléchir aux répercussions de leur usage sur les pratiques pédagogiques, notamment sur la manière d'organiser la matière et sur les modalités de communication entre enseignants et élèves. Luc Guay fait un constat analogue dans ses considérations sur l'usage des TIC, mais en situant cette fois le propos dans la perspective des étudiants universitaires actuels, qu'ils qualifient de « natifs numériques ». Leurs attentes pour un enseignement fondé sur les nouvelles technologies, mais aussi la nécessité de trouver moyen de les motiver face à l'apprentissage de l'histoire, constituent d'importants incitatifs pour introduire de nouveaux outils. Sans compter que ces outils, en facilitant l'accès aux diverses sources d'information et en incitant à la recherche active, se révèlent propices à un enseignement inspiré par le socioconstructivisme.

Comme le relate Ruth Sandwell, c'est dans le même esprit de tirer parti du potentiel des TIC qu'a été élaboré le projet « The great unsolved mysteries in Canadian history ». L'objectif de départ visait à trouver moyen de rendre accessibles aux élèves les matériaux des historiens – sources manuscrites et imprimées, documents figurés divers – afin de leur donner la possibilité de mener leurs propres enquêtes historiques. Né il y a plus de dix ans, ce projet porte sur une douzaine d'énigmes dans l'histoire canadienne. Si les élèves du secondaire auquel le projet est en premier lieu destiné répondent généralement bien à l'idée de mener des recherches, ils demeurent enclin à vouloir des réponses toutes faites, trouvant exigeant d'adopter dans toutes ses ramifications la démarche de recherche historique. Il reste que les projets menés dans cette optique, tout comme les autres s'appuyant sur les nouvelles technologies, semblent de plus en plus inévitables. C'est que désormais, celles-ci occupent une place centrale dans la vie quotidienne des élèves. Sans compter qu'un enseignement de l'histoire prenant appui sur ces technologies s'inscrit dans l'esprit même des réformes en cours. Car en effet, au Québec comme ailleurs dans le monde, l'éducation historique est désormais conçue comme un outil de formation de la pensée critique, susceptible de fournir aux élèves les outils nécessaires pour comprendre en toute autonomie un monde en changement rapide et constant.

# L'HISTOIRE A DE L'AVENIR

Professeur d'histoire à l'Université de Paris 7, **Henri Moniot** est notamment connu pour sa *Didactique de l'histoire* (Nathan, 1993) et son *Afrique noire de 1800 à nos jours* (PUF, Nouvelle Cléo, 5<sup>e</sup> éd. 2005, avec Catherine Coquery-Vidrovitch).

## RÉSUMÉ

L'article – repris des propos de clôture de l'auteur – commence par rappeler l'essoufflement dans les années 1960 du paradigme ayant présidé à la constitution de l'histoire et son usage scolaire, puis montre que cependant l'histoire ne manque pas d'avenir. Il en présente trois voies, qui ont entrepris de se dessiner depuis : celle de la mondialisation de l'histoire, celle des pluralismes épistémologiques, celle du comparatisme historiographique. Des écrits représentatifs sont évoqués pour témoigner de ces tendances.

## MAIS OÙ DONC EST PASSÉ L'AVENIR ?

Dans notre modernité occidentale, les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ont vécu avec une représentation profonde nouvelle de « l'histoire », un mot devenu dans les années 1780 employé tout seul et au singulier pour dire une entité temporalisée dans le cours de laquelle nous sommes, sur laquelle nous avons des prises et la possibilité de contribuer à faire advenir le futur en maîtrisant intellectuellement de façon complémentaire notre « espace d'expérience » et notre « horizon d'attente » (dans les termes de Reinhart Koselleck<sup>1</sup>, en remplaçant les anciennes leçons de l'histoire par l'exercice d'un pronostic éclairé et par l'interprétation du passé à la lumière des figures qu'on travaillera à faire surgir (nation, peuple, république, prolétariat, progrès...). Depuis, dans des gestions au reste très diverses, politiciens, militants, intellectuels, citoyens, patriotes, éducateurs, sens commun... ont vécu avec l'idée d'un cours de l'histoire, d'un sens de l'histoire, d'une garantie de l'avenir lisible dans son récit, d'une représentation du passé faite à la lumière du progrès projeté ou réalisé – un récit qui peut finalement sembler venir de l'histoire même qui défile et qui se raconte devant nous. L'histoire explique et l'histoire consacre, elle réduit l'angoisse et l'incertitude en mettant le monde en lumière et en enchaînements, en fondant les groupes et les ordres, leurs évolutions ou leurs projets de remplacement : on pouvait y voir alors de bonnes indications pour l'enseigner !

Il est clair que cette matrice de pensée et son enchantement, encore vifs dans les années 1960, ont perdu de leur prégnance. J'en choisirai trois échos. En orchestrant pour les Français de 1984 à 1993 ses *Lieux de mémoire*, Pierre Nora<sup>2</sup> donnait suite à un diagnostic : l'histoire à la

Lavisse, qui faisait du récit orienté du passé national français la garantie de l'avenir, ne tenait plus la route ; le mythe cédait à présent la place au patrimoine et aux mémoires multiples, les historiens ne pouvaient plus être des notaires et des prophètes, ni des passeurs qui tiennent un discours des morts aux vivants ; s'ils instruisent, c'est en parlant eux-mêmes des morts aux vivants, c'est en jetant sur les objets les plus diversifiés du patrimoine un regard toujours chaleureux mais distancié, un regard historiographique, car le sens de ces objets a changé et il est nourrissant et judicieux de savoir qu'il change. François Hartog<sup>3</sup> analyse la même modification de notre « régime d'historicité » (comme on nomme aujourd'hui ces façons installées de nouer passé et futur, expérience et attente), avec l'avènement d'un *présentisme* défaisant l'horizon de l'histoire. Et particulièrement aigu et riche est le livre de l'anthropologue Marc Augé<sup>4</sup> qui analyse cet évanouissement de l'avenir et cette installation d'un présent immobile dans les consciences, qui en repère les aspects et les effets mondiaux... et qui plaide alors pour une utopie de l'éducation.

## L'HISTOIRE A DE L'AVENIR

Nos pratiques savantes, publiques et scolaires de l'histoire ont de l'avenir. Les historiens et les esprits sensibles à l'histoire vivent un temps intellectuellement passionnant, où nos vieux défis sont drastiquement relancés et aiguisés à frais nouveaux, dans un champ devenu imparablement multidimensionnel, du local au mondial, aussi bien dans la connaissance méthodiquement construite, dans les ingrédients et les références de l'imaginaire social et dans la rencontre scolaire de l'une et des autres.

Les ressorts de la pulsion historiographique sont, ensemble, un désir de connaissance et d'intelligence méthodiquement construites et une connivence sociale où l'on pense toujours « nous » de quelque façon (directe, médiate, contrastive...) : on y prend en charge des représentations de l'identité et de l'altérité. Et nous sommes entrés dans une situation qui appelle la pensée réelle d'une histoire mondiale. Nous avons des occasions concrètes, vitales, effectives et non plus seulement philosophiques ou religieuses de penser « nous » dans le cadre de toute l'humanité : mondialité manifeste et explicite de fortes réalités économiques, politiques, culturelles, médiatiques..., menaces partagées sur l'environnement, développement d'une « mémoire de masse » liée à une conscience tragique de l'histoire du XX<sup>e</sup> siècle et à une représentation de « crimes contre l'humanité », etc. Le monde est devenu la scène visible d'interrelations, d'interactions, d'intercommunications et d'intersubjectivités en marche. Penser « nous » appelle couramment une représentation du passé de ce « nous », une organisation de ce passé, une demande d'intelligibilité et de sens faite à ce passé. La construction d'une histoire mondiale en surgira peu à peu et déjà nous interpelle. Et cette prise de conscience cosmopolitique vient d'être très utilement analysée et commentée en vue de sa gestion par Ulrich Beck<sup>5</sup>.

L'espace national et tout espace politiquement institué restent puissamment ouverts au service historien.

Entre monde et nation, il y a des espaces intermédiaires. Là se dessinent et mûrissent parfois des projets politiques, ressorts de configurations renouvelées de l'histoire dans les esprits – ainsi aujourd'hui l'Europe. Là sont aussi ces univers de reconnaissance qu'on nomme les *civilisations*.

« On voit pratiquer et prôner la perméabilité des historiographies, chacune originale, chacune provinciale et toutes potentiellement communicantes. »

L'espace local peut aussi appeler l'attention historique, non seulement sous la version apparemment tranquille où paysages, monuments, vieilles familiarités installées et instituées font des petites patries sans surprise pour la rencontre historique classique, mais aussi dans des lieux plus neufs ou plus bouleversés où les immigrations, les colonisations mal passées, les créolités marginalisées, les descendances de sujétions... font vivre ensemble des êtres qui n'ont pas moins qu'ailleurs un besoin de reconnaissance et celui de se fabriquer sur place une « sémiosphère ».

S'agissant de l'histoire mondiale, il vaut de noter que depuis les années 1960, Robert Bonnaud travaille à l'une de

ses constructions raisonnées concevables : une histoire planétaire qui tente de retenir les convergences et les « moyennes » sur l'ensemble de l'humanité, hors même les relations pratiques entre sociétés. Il appelle noosphère le sujet de cette histoire. Son hypothèse, toujours plus nourrie, est celle de fluctuations propres à l'ensemble de ce monde vivant et pensant. Au départ de la recherche, il y a eu la question que posaient et soulignaient quelques « tournants historiques » mondiaux, parallélismes synchroniques profonds constatables à grande distance les uns des autres sans contacts pour en rendre compte, déjà repérés avant lui. Il a construit une conceptualisation très élaborée et englobante des réalités historiques et il la remet à l'épreuve et à l'usage dans des travaux successifs<sup>6</sup>.

Mais cette élaboration reste exceptionnelle. En revanche, un assez grand nombre d'entreprises tournent aujourd'hui autour de ce qu'on peut appeler une histoire « globale », soucieuse d'ouvrir à l'ensemble du monde et des temps nos soucis et nos intérêts de comparaison, de connexions, de mobilisations des autres sciences sociales... On signalera ici, pour exemple et pour première nourriture, deux livraisons spéciales de revues historiques<sup>7</sup>, une introduction pédagogique à ce champ pour grand public et pour étudiants<sup>8</sup> et une très forte excursion historique dans un face à face de civilisations<sup>9</sup>.

Il vaut de noter quelques postures majeures, nouvelles ou très renouvelées, prises par ces extensions historiennes :

- Bogumil Jewsiewicki vient de poser très judicieusement les termes d'un *pluralisme épistémologique* qui sache reconnaître et gérer les tensions qui se manifestent aussi bien entre savoirs sociaux scolaires et savoirs sociaux pratiques qu'entre constructions savantes de cultures différentes. Ni l'exigence de la méthode ni celle du respect

des cultures ne peuvent être sacrifiées l'une à l'autre. Poser le pluralisme en point de départ n'écarte pas la question de l'universel, mais offre au contraire la possibilité de formuler un modèle qui ne serait la généralisation d'aucune expérience particulière, c'est assurer les conditions de la communication et de la comparaison entre divers régimes de vérité et de légitimité morale<sup>10</sup>.

- On voit pratiquer et prôner la perméabilité des historiographies, chacune originale, chacune provinciale et toutes potentiellement communicantes. L'histoire comparée des trois sociétés anglaise, allemande et française au premier XX<sup>e</sup> siècle, faite par Christophe

Charle<sup>11</sup> se propose bien d'en brasser les trois historiographies. En se référant précisément à des données et à des études spécifiques, Florence Bernault plaide pour la prise en compte, dans les recherches sur l'Occident, de singularités historiques qui s'affirment en Afrique et pour la circulation de nos problématiques dans les deux sens<sup>12</sup>. Les historiens indiens et bengalis du groupe des Subaltern studies ont renouvelé l'histoire des classes dominées dans leur sous-continent, contre l'historiographie élitiste et nationaliste installée, en rebondissant sur la pensée d'historiens radicaux anglais et sur celle de Gramsci. De leurs textes et des réactions par eux suscitées, l'historien sénégalais Mamadou Diouf a constitué une anthologie en traduction française avec réflexion sur les modèles historiographiques imaginables dans les situations postcoloniales<sup>13</sup>.

- Vifs aussi sont le goût et la pratique du *comparatisme*. Il en est des plaidoyers regroupés<sup>14</sup>, des exercices spécifiques<sup>15</sup> et on peut tout particulièrement retenir l'étude de Gérard Bouchard embrassant les sociétés, les nations et les cultures du Nouveau Monde (incluant l'Australasie et l'Afrique du Sud), collectivités neuves où l'indépendance fut l'œuvre de descendants de colons, et aussi celle de Benedict Anderson, plus classique dans sa pose mais pas moins novatrice dans sa vigueur comparatiste mobilisant Amérique latine, Europe centrale, Thaïlande, etc.<sup>16</sup>

Ainsi mobilisée – du plus fort de la connaissance au plus vif de la connivence et du plus mondial et du plus global au plus localisé et au plus analytique – l'histoire ne semble vraiment pas manquer d'avenir.

## NOTES

- <sup>1</sup> Reinhart KOSELLECK, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Ed. de l'École des hautes études en sciences sociales, 1990 (trad. de *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtliche Zeiten*, Francfort sur le Main, Éd. Suhrkamp, 1979). *Id.*, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard, et Le Seuil, collection Hautes Études, 1997, édité et préfacé par Michael WERNER (recueil de divers textes allemands de Koselleck parus entre 1975 et 1988, ici traduits, dont un gros article sur le concept d'histoire paru en 1975 dans un vaste dictionnaire des concepts de base de l'histoire, *Geschichtliche Grundbegriffe*, lancé à Stuttgart en 1972).
- <sup>2</sup> Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984 à 1993.
- <sup>3</sup> François HARTOG, *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*, Paris, Seuil, 2003.
- <sup>4</sup> Marc AUGÉ, *Où est passé l'avenir ?* Paris, Éd. du Panama, 2008.
- <sup>5</sup> Ulrich BECK, *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris, Flammarion Aubier, 2006, trad. de *Der Kosmopolitische Blick oder : Krieg ist Frieden*, Francfort, Éd. Suhrkamp, 2004.
- <sup>6</sup> De Robert BONNAUD, voir notamment *Le système de l'histoire*, Paris, Fayard, 1989 ; *Tournants et périodes*, Paris, Kimé, 2000.
- <sup>7</sup> *Annales. Histoire, Sciences sociales*, janvier-février 2001 (« Une histoire à l'échelle globale »). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, LIV, 4 bis, 2007 (« Histoire globale, histoires connectées »).
- <sup>8</sup> Laurent TESTOT (coord. par), *Histoire globale. Un autre regard sur le monde*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, 2008.
- <sup>9</sup> Serge GRUZINSKI, *Les quatre parties du monde. Histoire d'une mondialisation*, Éd. de La Martinière, 2004.
- <sup>10</sup> Bogumil JEWSIEWICKI, « Pour un pluralisme épistémologique en sciences sociales » *Annales, Histoire, sciences sociales*, mai-juin 2001, pp. 625-641.
- <sup>11</sup> Christophe CHARLE, *La crise des sociétés impériales. Allemagne, France, Grande Bretagne, 1900-1940, Essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 2001.
- <sup>12</sup> Florence BERNAULT, « L'Afrique et la modernité des sciences sociales », *Vingtième Siècle, Revue d'Histoire*, n° 70, avril-juin 2001, pp.127-138.
- <sup>13</sup> Mamadou DIOUF (dir.), *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala et Amsterdam, Sefhis, 1999.
- <sup>14</sup> Harmut ATSMAS et André BURGUIÈRE (dir.), *Marc Bloch aujourd'hui. Histoire comparée et sciences sociales*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1990 (incluant notamment Maurice AYMARD, « Histoire et comparaison », pp.271-278). Et un gros dossier sur l'exercice de la comparaison dans *Annales, Histoire, Sciences sociales*, janvier-février 2002, avec notamment l'introduction de Lucette VALENSI, « L'exercice de la comparaison, au plus proche, à distance : le cas des sociétés plurielles », pp.27-30.
- <sup>15</sup> Christophe CHARLE, *Les intellectuels en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle, essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 1996.
- <sup>16</sup> Gérard BOUCHARD, *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*, Montréal, éd. du Boréal, 2001, et Benedict ANDERSON, *Imagined Communities*, Londres, Verso, 1983, trad. : *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1996.

# LES LOIS SUR L'HISTOIRE. LE CAS EUROPÉEN

Luigi Cajani enseigne l'histoire moderne à la faculté des sciences humaines de l'Université La Sapienza de Rome et la didactique de l'histoire à l'École supérieure pour l'enseignement secondaire du Latium. Parmi ses publications récentes, on lira : Luigi Cajani (ed.), *History Teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent, UK et Sterling, USA, Trentham Books, 2006.

## RÉSUMÉ

L'exploitation du passé pour légitimer le présent connaît encore bien des abus. D'où ces guerres des mémoires qui opposent historiens, autorités politiques et différents acteurs sociaux. L'Europe est devenue un théâtre important de telles guerres, à cause des « lois mémorielles » françaises, notamment, et d'une décision-cadre de l'Union européenne qui vise à imposer par le droit pénal une interprétation officielle de certains faits historiques. Analyser les implications de ces mesures sur la recherche historique et sur l'enseignement est l'objet de l'article.

Le 28 Novembre 2008 le Conseil de l'Union Européenne a approuvé une décision-cadre sur la lutte contre le racisme et la xénophobie<sup>1</sup> qui suscite beaucoup d'inquiétude et de réactions chez les historiens parce qu'elle risque de porter atteinte à la liberté de recherche et d'enseignement. Cette décision-cadre, en effet, ne se borne pas à punir (avec un emprisonnement d'un à trois ans) les comportements proprement racistes et xénophobes (« l'incitation publique à la violence ou à la haine visant un groupe de personnes ou un membre d'un tel groupe, défini par référence à la race, la couleur, la religion, l'ascendance, l'origine nationale ou ethnique »<sup>2</sup>), mais aussi l'expression d'opinions qui sont liées à la recherche historique, telles que

l'apologie, la négation ou la banalisation grossière publiques des crimes de génocide, crimes contre l'humanité et crimes de guerre, tels que définis aux articles 6, 7 et 8 du Statut de la Cour pénale internationale, visant un groupe de personnes ou un membre d'un tel groupe défini par référence à la race, la couleur, la religion, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique... des crimes définis à l'article 6 de la charte du Tribunal militaire international annexée à l'accord de Londres du 8 août 1945, visant un groupe de personnes ou un membre d'un tel groupe défini par

référence à la race, la couleur, la religion, l'ascendance, l'origine nationale ou ethnique, lorsque le comportement est exercé d'une manière qui risque d'inciter à la violence ou à la haine à l'égard d'un groupe de personnes ou d'un membre d'un tel groupe<sup>3</sup>.

Cette décision-cadre comporte beaucoup d'éléments inquiétants. Laissons de côté le fait qu'elle impose à tous les États membres de punir la négation de l'Holocauste, qui pourtant ne fait pas l'unanimité<sup>4</sup>. Ce qui importe, c'est que la négation de l'Holocauste n'a rien à voir avec la recherche historique. L'inquiétude des historiens porte sur le fait que cette décision-cadre pourrait concerner un nombre potentiellement considérable d'événements historiques qui peuvent être considérés comme des crimes de guerre ou contre l'humanité, notamment des génocides. Or, rien n'est dit clairement sur les autorités qui ont ou auront à statuer de la définition juridique des faits historiques. La décision-cadre mentionne, comme on l'a vu, deux institutions : le Tribunal de Nuremberg, qui a jugé les crimes commis pendant la Deuxième Guerre mondiale, et le Tribunal pénal international, qui peut juger seulement les crimes commis après le 1<sup>er</sup> juillet 2002, date de son entrée en vigueur<sup>5</sup>. En outre, la décision-cadre comporte une clause de réserve, qui fait référence aux tribunaux nationaux :

Tout État membre peut, lors de l'adoption de la présente décision-cadre ou

ultérieurement, faire une déclaration aux termes de laquelle il ne rendra punissables la négation ou la banalisation grossière des crimes visés au paragraphe 1, points c) et/ou d), que si ces crimes ont été établis par une décision définitive rendue par une juridiction nationale de cet État membre et/ou une juridiction internationale ou par une décision définitive rendue par une juridiction internationale seulement<sup>6</sup>.

Cette inclusion des tribunaux nationaux ne peut que créer des différences sérieuses entre les États, avec des risques de conflits, de confusion, d'abus. Sans compter que dans le paysage, il y a d'autres instances institutionnelles. En France, par exemple (comme on verra en détail plus bas), l'Assemblée nationale a aussi déclaré crimes contre l'humanité certains événements historiques. Et la Commission Européenne envisage d'intervenir à son tour. Dans une déclaration de son Conseil on lit en effet :

[Cette déclaration-cadre] ne concerne pas les infractions commises pour d'autres motifs, par exemple celles commises par des régimes totalitaires. Le Conseil déplore toutefois l'ensemble de ces infractions.

Le Conseil invite la Commission à examiner, dans les deux ans à compter de l'entrée en vigueur de la décision-cadre, si un autre instrument est nécessaire pour couvrir l'apologie publique, la négation ou la banalisation grossière des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité et des crimes de guerre visant un groupe de personnes défini par des critères autres que la race, la couleur, la religion, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, tels que le statut social ou les convictions politiques, et à lui faire rapport à ce sujet. [...]

À cet égard, la Commission organisera une audition publique européenne sur les crimes de génocides, les crimes contre l'humanité et les crimes de guerre commis par des régimes totalitaires, ainsi que par ceux qui font l'apologie publique de ces crimes, les nient, les déforment ou les banalisent grossièrement, et elle souligne qu'il est nécessaire de prévoir une réparation appropriée pour les injustices et, le cas échéant, elle soumettra une proposition de décision-cadre relative à ces crimes<sup>7</sup>.

Cela répond aux demandes de certains pays autrefois au-delà du «rideau de fer» qui voudraient que la décision-cadre soit étendue aux «crimes» de l'Union soviétique et des anciens régimes communistes européens. On peut donc prévoir la préparation d'une liste de tels crimes, avec une procédure qui reste à préciser.

Un autre problème tient à la définition des comportements délictueux. En effet, si la définition d'«apologie» et de «négation» peut paraître claire, celle de «banalisation grossière» est plutôt vague et peut donc produire de sérieuses différences de jugement. Cette préoccupation est confirmée par l'analyse d'autres lois analogues comme la loi belge, qui parle de «la négation, la minimisation, la justification ou l'approbation», l'a montré : les mots «minimisation» et «justification» ont été interprétés par les juristes comme signifiant qu'un fait historique est justifié ou sa gravité amoindrie par le contexte si, par exemple, on le considère comme réaction à un danger ou à un acte de violence<sup>8</sup>. Il est évident qu'avec une interprétation de ce type le juge pénètre profondément dans le travail de l'historien. Qu'un tribunal définisse pour toujours une vérité historique est contraire à toute logique de recherche historique.

Cette décision-cadre s'inscrit dans un complexe d'initiatives législatives qui s'est développé à partir des années 1990. Cela a commencé par les lois punissant la négation de l'Holocauste et des crimes nazis, en France avec la loi Gayssot en 1990<sup>9</sup>, en Autriche en 1992<sup>10</sup>, en Allemagne en 1994<sup>11</sup> et en Belgique en 1995<sup>12</sup>. Ces lois élargissaient le champ des lois en vigueur, punissant les manifestations racistes, xénophobes et antisémites, en y ajoutant la mention spécifique de négation de l'Holocauste. D'autres lois ont suivi, plus générales, qui entendent punir la négation de tout génocide et crime contre l'humanité, comme en Suisse en 1993<sup>13</sup>, en Espagne en 1995<sup>14</sup> et au Portugal en 2007<sup>15</sup>. Le Conseil de l'Europe y a ajouté en 2002, en adoptant un protocole additionnel à la convention sur la cybercriminalité, pour punir également la «négation, minimisation grossière, approbation ou justification du génocide ou des crimes contre l'humanité... tels que définis par le droit international et reconnus comme tels par une décision finale et définitive du Tribunal militaire international, établi par l'accord de Londres du 8 août 1945, ou par tout autre tribunal international établi par des instruments internationaux pertinents et dont la juridiction a été reconnue par cette Partie<sup>16</sup>.» Ce protocole a déjà été signé et ratifié par une vingtaine d'États européens.<sup>17</sup> Dans le *Rapport explicatif*<sup>18</sup> de ce protocole, les rédacteurs expliquaient que depuis la Deuxième Guerre mondiale d'autres génocides et crimes contre l'humanité avaient été commis avec des motivations racistes et xénophobes ; ils avaient alors décidé de les inclure lorsqu'ils auraient été reconnus et condamnés par un tribunal international,

comme les tribunaux pénaux pour l'ex-Yougoslavie et pour le Rwanda, la Cour pénale internationale ou d'autres tribunaux internationaux à venir. Implicitement, étaient exclus de ce texte les crimes commis avant la Deuxième Guerre mondiale ainsi que ceux commis après s'ils ne tombaient pas sous la compétence d'un de ces tribunaux. Mais ces crimes allaient être pris en compte par d'autres biais. Déjà, en 2000, la République Tchèque avait ajouté à son code pénal un article qui punissait de six mois à trois ans de prison la négation du génocide et des autres crimes contre l'humanité commis « par les nazis et par les communistes »<sup>19</sup>. Une telle formulation pouvait comprendre l'Union soviétique pendant son histoire entière, avant et après la Deuxième Guerre mondiale, et tous les régimes communistes, notamment ceux de l'Europe. On voit combien les pays autrefois au-delà du « rideau de fer » visent à mettre sur le même plan le nazisme et le communisme, et portent l'attention à leur propre histoire, non à la dimension universelle des crimes.

Le cas de la France est différent. Des lois dites *mémorielles* y ont tracé une voie nouvelle dans le rapport entre législation et histoire<sup>20</sup>. La loi Gayssot, qui en est une, avait déjà suscité des critiques, notamment celles de Pierre Vidal-Naquet<sup>21</sup> et de Madeleine Rébérioux qui, dans un

actuelles de discriminations, notamment toutes les formes modernes d'asservissement de l'homme par l'homme qui, aujourd'hui encore, nous entourent »<sup>26</sup>. Une loi essentiellement symbolique, donc, et sans conséquences pénales, mais qui, à la différence des précédentes, voulait réglementer la recherche et l'enseignement : « Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent »<sup>27</sup>. Une telle intrusion dans le champ de la recherche et de l'enseignement allait gagner du poids avec la loi Mekachera, « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés »<sup>28</sup>. L'article premier de la loi demandait que « la Nation exprime sa reconnaissance aux femmes et aux hommes qui ont participé à l'œuvre accomplie par la France dans les anciens départements français d'Algérie, au Maroc, en Tunisie et en Indochine ainsi que dans les territoires placés antérieurement sous la souveraineté française ». L'article 4 demandait ensuite que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à

« La pétition concluait en rappelant que seuls les historiens ont la tâche et la responsabilité de la recherche et de l'enseignement « par un travail en commun, par une confrontation entre les historiens des sociétés impliquées ».

article de 1996, avait prévu que cette loi allait ouvrir le chemin vers des vérités officielles sur d'autres génocides<sup>22</sup>. En effet en 2001, deux lois de cette sorte ont été promulguées. Par la première, la France reconnaissait le génocide arménien commis dans l'Empire ottoman pendant la Première Guerre mondiale<sup>23</sup>, sans cependant pénaliser sa négation. Ainsi, sous la pression de ses citoyens d'origine arménienne et dans le contexte de la controversée adhésion de la Turquie à l'Union Européenne, elle reconnaissait un crime dans lequel elle n'était impliquée ni comme auteur ni comme victime. La deuxième a été la loi Taubira, qui déclarait crime contre l'humanité « la traite négrière transatlantique ainsi que la traite dans l'océan Indien d'une part, et l'esclavage d'autre part, perpétrés à partir du XV<sup>e</sup> siècle, aux Amériques et aux Caraïbes, dans l'océan Indien et en Europe contre les populations africaines, amérindiennes, malgaches et indiennes »<sup>24</sup>. Selon la ministre de la Justice Elisabeth Guigou, cela devait couvrir l'esclavage pratiqué dans les colonies françaises<sup>25</sup>, mais aussi affirmer « notre refus de toutes les formes

laquelle ils ont droit ». Imposer ainsi une interprétation officielle de l'histoire coloniale fit réagir vivement. Le quotidien *Le Monde* publia le 25 mars une pétition intitulée « Colonisation : non à l'enseignement d'une histoire officielle », signée par les historiens Claude Liauzu, Gilbert Meynier, Gérard Noiriel, Frédéric Régent, Trinh Van Thao and Lucette Valensi, qui demandaient l'abrogation de la loi « parce qu'elle impose une histoire officielle, contraire à la neutralité scolaire et au respect de la liberté de pensée qui sont au cœur de la laïcité, parce que, en ne retenant que le « rôle positif » de la colonisation, elle impose un mensonge officiel sur des crimes, sur des massacres allant parfois jusqu'au génocide, sur l'esclavage, sur le racisme hérité de ce passé, parce qu'elle légalise un communautarisme nationaliste suscitant en réaction le communautarisme de groupes ainsi interdits de tout passé. » La pétition concluait en rappelant que seuls les historiens ont la tâche et la responsabilité de la recherche et de l'enseignement « par un travail en commun, par une confrontation entre les historiens des sociétés impliquées ».

La pétition dépassa les mille signatures (les proposeurs arrêtaient symboliquement l'opération à 1001) et fut à l'origine d'un déferlement de débats, de prises de position dans les médias et d'initiatives diverses. Ainsi, un appel de la Ligue des Droits de l'Homme le 13 avril<sup>29</sup>, l'appel « Je n'enseignerai pas le bon temps des colonies ! » le 19 avril par un groupe d'enseignants du secondaire<sup>30</sup>, la motion « Il appartient aux historiens d'écrire l'histoire et aux enseignants de l'enseigner » du 22 mai par l'Association des Professeurs d'Histoire et Géographie<sup>31</sup>. Le 17 juin, est fondé le Comité de Vigilance face aux Usages Publics de l'Histoire (CVUH), animé par Gérard Noiriel, Michèle Riot-Sarcey et Nicolas Offenstadt. Le manifeste alors publié plaçait cette loi dans le contexte élargi du rapport entre politique et histoire, et appelait les historiens et les enseignants d'histoire à une action collective de résistance.

Bientôt un autre épisode allait élargir la réaction. En septembre 2005 le Collectif des Antillais, Guyanais, Réunionnais et Mahorais (Collectifdom) portait plainte pour négation de crime contre l'humanité contre l'historien Olivier Pétré-Grenouilleau, auteur du livre *Les traites négrières*<sup>32</sup>, qui venait de recevoir le Prix du Sénat du livre d'histoire. Le prétexte de cette plainte avait été une interview de l'auteur au *Journal du Dimanche*, dans laquelle il avait affirmé que « les traites négrières ne sont pas des génocides », parce qu'elles n'avaient pas comme but l'extermination d'un peuple ; il y avait aussi critiqué la loi Taubira, parce que, en déclarant les traites négrières crimes contre l'humanité, elle comportait « une comparaison avec la Shoah »<sup>33</sup>. La connexion entre la loi Taubira et la loi Gayssot ainsi établie, Patrick Karam, le président du Collectif, demanda la suspension de Pétré-Grenouilleau de l'enseignement universitaire. Patrick Karam, le président du Collectif, demanda aussi la suspension de Pétré-Grenouilleau de l'enseignement universitaire, établissant ainsi une connexion entre la loi Taubira et la loi Gayssot.

La réaction du monde universitaire fut très énergique. Le 13 décembre, dix-neuf historiens publiaient dans le quotidien *Libération* l'appel, *Liberté pour l'histoire!*, qui réclamait l'abrogation de toutes les lois mémorielles, en argumentant que « dans un État libre, il n'appartient ni au Parlement ni à l'autorité judiciaire de définir la vérité historique. » Vrai manifeste théorique, l'appel refusait avec force la subordination de l'histoire à la politique : « l'histoire n'est pas une religion. L'historien n'accepte aucun dogme, ne respecte aucun interdit, ne connaît pas de tabous. Il peut être dérangeant. L'histoire n'est pas la morale. L'historien n'a pas pour rôle d'exalter ou de condamner, il explique. L'histoire n'est pas l'esclave de l'actualité. [...] L'histoire n'est pas la mémoire. [...] L'histoire n'est pas un objet juridique. [...] La politique de l'État, même animée des meilleures intentions, n'est pas la politique de l'histoire »<sup>34</sup>.

L'appel fut chaudement accueilli. Moins d'un mois plus tard, il comptait déjà 444 signataires, parmi lesquels Elie Barnavi, Saul Friedländer, Jacques Le Goff et Emmanuel Leroy Ladurie. Mais cette radicalisation de la campagne d'opposition amena un autre appel<sup>35</sup> du CVUH qui, tout en confirmant sa demande d'abolition de l'article 4 de la loi Mekachera et en défendant les autres lois mémorielles, expliquait aux promoteurs de *Liberté pour l'histoire!* :

La réflexion critique sur le passé n'appartient pas aux seuls historiens, mais concerne la totalité des sujets, conscients de l'état de crise dans laquelle nous sommes plongés et qui souhaitent se situer dans le monde contemporain en toute connaissance. La connaissance scientifique de l'histoire et l'évaluation politique du passé sont deux démarches nécessaires dans une société démocratique, mais qui ne peuvent être confondues. Il n'appartient pas aux historiens de régenter la mémoire collective. En revanche, si la représentation nationale est en droit de se prononcer pour éviter les dérives négationnistes ou rendre compte d'une prise de conscience, certes tardive, des méfaits de l'esclavage ou de la colonisation au nom de la Nation, de l'Empire ou d'une République exclusive, il ne lui appartient pas de se prononcer sur la recherche et l'enseignement de l'histoire.

Au-delà des divergences, certes importantes, on peut remarquer un accord sur la question fondamentale, le refus de l'ingérence de l'État dans le travail des historiens. La divergence majeure concerne l'évaluation de la *loi Gayssot* et de la *loi Taubira*. Le CVUH voulait sauvegarder la première au nom de la lutte contre le négationnisme en tant qu'expression d'antisémitisme, et la deuxième aussi, comme reconnaissance de culpabilité de l'État, sans autres conséquences sur la recherche et l'enseignement de l'histoire. Mais les événements allaient montrer que la crainte d'une dérive vers un contrôle étatique de l'histoire n'était pas vaine. En effet, quelque mois plus tard, le système des *lois mémorielles* se renforçait : le 12 avril, le député socialiste Didier Migaud présentait à l'Assemblée Nationale une nouvelle loi sur le génocide arménien, qui complétait celle de 2001 en ajoutant les mêmes peines que dans la *loi Gayssot*. Approuvée en première lecture le 12 octobre 2006<sup>36</sup>, la loi suscita une nouvelle vague de protestations, dont celle d'un groupe de juristes demandant l'abrogation de toutes les lois mémorielles car anticonstitutionnelles<sup>37</sup>.

La double campagne contre la *loi Mekachera* et pour le soutien d'Olivier Pétré-Grenouilleau fut fructueuse : le

deuxième alinéa de l'article 4 de la *loi Mekachera* fut abrogé le 15 février 2006<sup>38</sup>, après que le Conseil Constitutionnel eut déclaré qu'une disposition sur le contenu des programmes scolaires ne pouvait pas relever du domaine d'une loi<sup>39</sup>. Puis, début février, le Collectifdom retirait la plainte contre Olivier Pêtre-Grenouilleau<sup>40</sup>, en s'avouant vaincu par les réactions négatives suscitées.

À l'échelle européenne, la décision-cadre de l'Union n'est pas passée sans difficulté auprès des États membres. À l'origine il y eut la loi pour une « Action commune contre le racisme et la xénophobie »<sup>41</sup>, adoptée en 1996, qui punissait non seulement les actes et les propos racistes, mais aussi « l'apologie publique, dans un but raciste ou xénophobe, des crimes contre l'humanité et les violations des droits de l'homme », ainsi que « la négation publique des crimes définis à l'article 6 du statut du Tribunal militaire international annexé à l'accord de Londres du 8 avril 1945 ». Cette Action commune souleva des réserves du côté du Royaume Uni, qui déclara que, en accord avec les principes de sa législation pénale, il appliquerait ces règles seulement « lorsque le comportement en question sera menaçant, injurieux ou insultant et s'accompagnera de l'intention d'inciter à la haine raciale ou sera susceptible d'avoir ce résultat ». Une déclaration du même genre fut également faite par la délégation danoise. Ainsi était soulignée une distinction importante entre la simple expression d'une opinion et l'expression qualifiée par un comportement qui impliquait d'autres crimes.

Cette initiative poursuivit son chemin jusqu'à la proposition en 2001 d'une décision-cadre concernant la lutte contre le racisme et la xénophobie<sup>42</sup>. Celle-ci révisait la liste des crimes prévus par l'Action commune en ajoutant la « minimisation » à la « négation », reflétant ainsi les mesures contre la négation de l'Holocauste introduites dans le code pénal allemand en 1994 et dans la législation belge en 1995, et en ajoutant le Tribunal Pénal International<sup>43</sup> à côté du Tribunal de Nuremberg. Cette décision-cadre prévoyait aussi les peines de prison « dont le maximum ne peut être inférieur à deux ans », outre des « peines accessoires ou alternatives telles que le travail d'intérêt général ou la participation à des cours de formation, la déchéance de certains droits civils ou politiques ou la publication de tout ou partie d'un jugement, et amendes »<sup>44</sup>.

Selon les prévisions de ses promoteurs, cette décision-cadre aurait dû être approuvée par les États membres au plus tard le 30 juin 2004. Mais une séance du Conseil Justice et affaires intérieures (JAI) du 2 et 3 juin 2005 montra qu'un accord n'avait pas été atteint. Le président du Conseil, le Luxembourgeois Luc Frieden, expliqua en conférence de presse<sup>45</sup> : « We had a very political discussion about that framework decision today. I think this is less a legal document but rather more a political document... The draft framework decision, as amended many times by me and the

working group over the past months, has found large support though not unanimous. » L'obstacle principal, reconnu-il, avait été les points de vue différents des États membres à propos de la liberté d'expression : « In some countries, that means that freedom of expression knows almost no boundaries, certainly no boundaries imposed through criminal law sanctions. For others, freedom of expression does have limits. Those limits that freely elected parliaments put into the criminal code, where the interests of others are in conflict with some fundamental human rights. This is a debate that one can have for ages ».

L'obstacle principal, dans cette occasion, avait été Roberto Castelli, ministre italien de la Justice dans le gouvernement de centre-droite de Silvio Berlusconi. Il avait annoncé que l'Italie était en train de réviser sa législation sur la liberté d'expression à la suite du procès contre la journaliste italienne Oriana Fallaci pour offense à l'Islam dans ses écrits récents, et donc qu'il ne pouvait approuver aucune décision du Conseil avant que le Parlement italien se fût prononcé<sup>46</sup>. Mais déjà, auparavant, on avait vu les positions divergentes de la France et de quelques pays scandinaves, ceux-ci ayant refusé à celle-là un appui légal contre des négationnistes de l'Holocauste alors poursuivis par la justice française ; et le Royaume Uni maintenait ses réserves.

En janvier 2007, alors que l'Allemagne présidait l'Union Européenne, et que les réserves italiennes étant tombées avec le nouveau gouvernement de centre gauche de Romano Prodi, la ministre allemande de la Justice, Brigitte Zypries, crut venu le moment de mener à terme le projet de décision-cadre. Elle en annonça l'intention à Dresde, pendant une réunion des ministres européens de la justice et de l'intérieur<sup>47</sup>. Son initiative souleva beaucoup de réactions négatives : ainsi le politologue anglais Timothy Garton Ash, écrivit dans *The Guardian* du 18 janvier<sup>48</sup> que cette initiative, tout en partant de bonnes intentions, aboutissait de fait à une « limitation à la liberté d'expression... tout à fait insensée ». Pour sa part, l'historien allemand Eberhard Jäckel, dans une interview du 1<sup>er</sup> février sur Deutschlandradio<sup>49</sup>, affirmait que la négation de l'Holocauste est « une imbécillité » qui ne doit pas être punie mais plutôt combattue par l'information, à moins qu'elle ne devienne une incitation à la haine. En Italie, surtout, un vaste débat a eu lieu<sup>50</sup>, parce que le ministre italien de la Justice, Clemente Mastella, du gouvernement de centre-gauche de Romano Prodi, décida de suivre immédiatement son homologue allemand en proposant pour son pays une loi punissant la négation de l'Holocauste<sup>51</sup>. Cela donna lieu à une révolte parmi les historiens italiens : en une seule journée, plus de 200 ont signé une pétition<sup>52</sup> affirmant qu'une telle loi était dangereuse, inutile et contre-productive, parce qu'elle donnait aux négationnistes « la possibilité de se présenter comme défenseurs de la liberté d'expression » ; parce qu'en

cherchant à imposer une vérité historique, l'État expose cette vérité à perdre toute légitimité et mine « la confiance dans la libre confrontation des positions et dans la libre-recherche historiographique et intellectuelle » ; et parce qu'en Italie il existe déjà des lois punissant l'incitation à la violence, à la haine raciale et à l'apologie des crimes contre l'humanité. La pétition se terminait par l'affirmation que

“Any limitation on freedom of research or expression, however well intentioned, violates a fundamental principle of scholarship: that the researcher must be able to investigate any aspect of the past and to report without fear what the evidence reveals.”

la société civile, seule, est habilitée à combattre le négationnisme par « un combat culturel, éthique et politique constant » Face à cette levée de boucliers, le ministre Mastella modifia son projet de loi, en éliminant toute référence au négationnisme et en se bornant à aggraver les peines contre ceux qui diffuseraient des idées de supériorité et de haine raciale ou ethnique, ou qui commettaient ou inciteraient à commettre des actes de discrimination<sup>53</sup>.

La ministre Zypries poursuivit néanmoins son initiative et obtint quelque mois plus tard le vote favorable du Conseil sur la décision-cadre. Non sans que le débat ait manifesté des positions contrastées<sup>54</sup>. Ainsi entre la France et l'Allemagne, qui voulaient des mesures plus sévères, et d'autres, comme le Royaume Uni, la Suède et le Danemark, qui étaient plus sensibles à la protection de la liberté d'expression. La clause suivante, qui fait écho aux réserves britanniques et danoises, permit un compromis en laissant certains États limiter le champ d'application de ces normes: « Les États membres peuvent choisir de ne punir que les actes qui sont soit réalisés d'une manière qui risque de troubler l'ordre public, soit menaçants, injurieux ou insultants »<sup>55</sup>.

Depuis, la décision-cadre a poursuivi son chemin sans obstacles, et après avoir obtenu le vote favorable du Parlement européen le 29 novembre 2007, elle a été adoptée, comme on l'a vu : désormais tous les États membres devront l'insérer dans leur législation dans le délai de deux ans.

Outre l'appel des historiens italiens, cette décision-cadre européenne a suscité beaucoup de réactions des historiens et continue à en susciter.

Début septembre 2007 l'American Historical Association a publié un communiqué<sup>56</sup> qui a fait explicitement référence à l'appel *Liberté pour l'histoire!* On y affirme que « Any limitation on freedom of research or expression, however well intentioned, violates a fundamental principle of scholarship: that the researcher must be able to investigate any aspect of the past and to report without fear

what the evidence reveals ». La recherche scientifique – poursuit le texte – doit être évaluée seulement par les experts du domaine : « If any other body, especially a body with the right to initiate legal proceedings and impose penalties, seeks to influence the course of historical research, the result will inevitably be intimidation of scholars and distortion of their findings ».

Quelques jours plus tard l'Assemblée du Comité international des sciences historiques (CISH) tenue à Beijing le 17 Septembre 2007 s'est alarmée de l'intrusion du pouvoir législatif dans le domaine de la recherche historique, et a invité toutes les organisations affiliées à discuter à fond la question, annonçant aussi qu'elle fera l'objet d'une séance spéciale lors du prochain Congrès International du CISH à Amsterdam en 2010<sup>57</sup>.

L'année suivante Pierre Nora, président de l'association Liberté pour l'histoire, a lancé le 10 octobre, lors des « Rendez-vous de l'histoire », un autre appel contre la décision-cadre<sup>58</sup>. En le présentant, Nora soulignait le rôle initiateur que la France, avec ses *lois mémorielles*, avait joué dans cette dérive, et aussi qu'en France cela avait fait naître une forte réaction des historiens, dont on espérait que la politique française les suivrait :

Si la France a le triste privilège d'être la première, et même la seule, à s'être lancée dans la répression législative en série de la négation des crimes de masse, nous avons, nous, l'antériorité d'une association qui se donnait pour but de faire reconnaître la liberté des enseignants et des chercheurs contre les interventions politiques et les pressions idéologiques de toute nature et origine.

Tout n'est peut-être pas perdu. Les responsables politiques à tous les niveaux ne paraissent pas sourds au message des historiens. Puissent-ils entendre celui que nous lançons ici<sup>59</sup>

Effectivement, un mois plus tard, une commission de l'Assemblée nationale chargée d'étudier la question des lois mémorielles présentait un rapport<sup>60</sup> qui déplorait l'excès des politiques de la mémoire et, tout en estimant que les lois existantes devaient demeurer, recommandait à l'Assemblée de ne plus légiférer sur l'histoire ni de prescrire les contenus

de l'enseignement. On perçoit déjà ce réalignement dans une réserve française introduite dans le procès verbal de la décision-cadre pour en limiter l'application aux seules sentences des tribunaux internationaux : « La France déclare, conformément à l'article 1<sup>er</sup>, paragraphe 4, qu'elle ne rendra punissables la négation ou la banalisation grossière des crimes visés au paragraphe 1, points c) et/ou d), que si ces crimes ont été établis par une décision définitive rendue par une juridiction internationale. »<sup>61</sup>

D'autres pays ont posé des réserves. La Lettonie, par exemple, a insisté sur l'inclusion des crimes des régimes communistes<sup>62</sup>, tandis que l'Allemagne a souligné la nécessité de sauvegarder les différences des systèmes juridiques des États membres<sup>63</sup>. La Commission européenne, de son côté, a déclaré la primauté du droit de l'Union Européenne sur les droits nationaux<sup>64</sup>. Divergences et tensions demeurent, et il est prévisible qu'elles se manifesteront pendant les deux années prévues pour l'intégration de cette décision-cadre dans les législations nationales. Quant au rapport entre historiens et politique, partout et toujours complexe et délicat, il se trouve maintenant en Europe dans une phase nouvelle, et difficile.

## NOTES

- <sup>1</sup> « Décision-cadre 2008/913/JAI du Conseil du 28 novembre 2008 sur la lutte contre certaines formes et manifestations de racisme et de xénophobie au moyen du droit pénal », *Journal officiel de l'Union européenne*, 6.12.2008, pp. L 328/55 - L 328/58.
- <sup>2</sup> *Ivi*, art. 1 (a).
- <sup>3</sup> *Ivi*, art. 1 (c) (d).
- <sup>4</sup> Par exemple, peu avant l'approbation de cette décision-cadre, le Tribunal constitutionnel espagnol (sentence STC 235/2007) avait déclaré partiellement inconstitutionnel l'article 607 alinéa 2 du code pénal, qui punissait tant la négation que la justification de génocides. Selon le Tribunal constitutionnel, seule la justification doit être poursuivie parce qu'elle représente, contrairement à la simple négation, une incitation à la violence (voir « Negar el genocidio entra en el ámbito de la libertad de expresión, según el Constitucion »<sup>l</sup>, dans *El País*, 17.11.2006).
- <sup>5</sup> Voir *Rome Statute of the International Criminal Court*, art. 11.
- <sup>6</sup> *Décision-cadre 2008/913/JAI ...*, p. L 328/57.
- <sup>7</sup> Conseil de l'Union Européenne, Bruxelles, le 25 novembre 2008 (26.11), 15699/1/08 REV 1 DROI PEN 91, « Annexe, Déclarations à inscrire au procès-verbal du Conseil au moment de l'adoption de la décision-cadre », p. 3.
- <sup>8</sup> Voir Emanuela Fronza, « Profili penalistici del negazionismo », dans *Rivista italiana di diritto e procedura penale*, n.s., XLII (1999), pp. 1034-1074, ici pp. 1050, 1061-1062.
- <sup>9</sup> *Loi no 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe*.
- <sup>10</sup> « Bundesverfassungsgesetz, mit dem das Verbotsgesetz geändert wird (Verbotsgesetz-Novelle 1992) », *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, 19.3.1992, p. 743.
- <sup>11</sup> Bundesrepublik Deutschland, *Strafgesetzbuch*, § 130.
- <sup>12</sup> *Loi tendant à réprimer la négation, la minimisation, la justification ou l'approbation du génocide commis par le régime national-socialiste allemand pendant la seconde guerre mondiale*, 23 mars 1995.
- <sup>13</sup> Entrée en vigueur le 1.1.1995 (art. 261<sup>bis</sup> Code pénal suisse).
- <sup>14</sup> *Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal*, art. 607.2.
- <sup>15</sup> *Lei n° 59/2007 de 04-09-2007, Artigo 1.º - Alteração ao Código Penal, Artigo 240: Discriminação racial, religiosa ou sexual*.
- <sup>16</sup> Conseil de l'Europe, *Protocole additionnel à la convention sur la cybercriminalité, relatif à l'incrimination d'actes de nature raciste et xénophobe commis par le biais de systèmes informatiques*, Strasbourg, 28.1.2003, art. 6.
- <sup>17</sup> Hors d'Europe, le Canada l'a signé en 2005, mais il ne l'a pas encore ratifié et le protocole n'y est pas en vigueur. Voir <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=189&CM=8&DF=1/21/2009&CL=FRE> . \$
- <sup>18</sup> Voir <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/189.htm>. Voir <http://conventions.coe.int/Treaty/en/reports/html/189.htm>
- <sup>19</sup> Česká republika, *Trestní zákon*, art. 261a.
- <sup>20</sup> Les dossiers sur les lois mémorielles se trouvent sous les liens <http://www.histoire.presse.fr/html/liberteHistoire.jsp> et <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?rubrique49>, et dans *L'État et ses mémoires*, dans « Regards sur l'actualité », n. 325, *La documentation française*, Novembre 2006. Voir aussi René Rémond, *Quand l'État se mêle de l'histoire*, Stock, Paris 2006 et Tzvetan Todorov, *L'Esprit des Lumières*, Éditions Robert Laffont, Paris 2006, pp. 76-78.
- <sup>21</sup> Pierre Vidal-Naquet, « Qui sont les assassins de la mémoire ? », dans Pierre Vidal-Naquet, *Les assassins de la mémoire. « Un Eichmann de papier » et autres essais sur le révisionnisme*, Édition revue et augmentée. Postface de Gisèle Sapiro, La Découverte, Paris 2005, pp. 187-207, ici p. 206.
- <sup>22</sup> Madeleine Rebérioux, « Contre la loi Gayssot », dans *Le Monde*, 21.5.1996.
- <sup>23</sup> *Loi n° 2001-70 du 29 janvier 2001 relative à la reconnaissance du génocide arménien de 1915*.
- <sup>24</sup> *Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance, par la France, de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité*, art. 1.
- <sup>25</sup> Assemblée Nationale, *1<sup>re</sup> séance du 18 février 1999 Compte rendu intégral*, p. 01639.
- <sup>26</sup> *Ivi*, p. 01634.
- <sup>27</sup> *Loi n° 2001-434...*, art. 2.
- <sup>28</sup> *Journal Officiel*, n° 46 du 24 février 2005, p. 3128.
- <sup>29</sup> [www.ldh-toulon.net/spip.php?article592](http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article592).
- <sup>30</sup> <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?article589>.
- <sup>31</sup> [www.aphg.fr/Ecrirehistoire.pdf](http://www.aphg.fr/Ecrirehistoire.pdf)
- <sup>32</sup> Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Éditions Gallimard, Paris 2004.
- <sup>33</sup> « Un prix pour Les traites négrières. Interview de Christian Sauvage », dans *Le Journal du dimanche*, 12.6.2005.
- <sup>34</sup> « Une pétition pour l'abrogation des articles de loi contraignant la recherche et l'enseignement de cette discipline. Liberté pour l'histoire », dans *Libération*, 13.12.2005.
- <sup>35</sup> « Vigilance sur les usages publics de l'histoire ! », dans *L'Humanité*, 21 décembre 2005.

- <sup>36</sup> Le compte rendu de la séance se trouve sous le lien [www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2006-2007/20070012.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2006-2007/20070012.asp). Cette loi est passée au Sénat, où elle n'a plus eu de suite.
- <sup>37</sup> Voir [http://www.communautarisme.net/Appel-de-juristes-contre-les-lois-memo-rielles\\_a854.html?PHPSESSID=149a1101828e4b9b3544827b9440f846](http://www.communautarisme.net/Appel-de-juristes-contre-les-lois-memo-rielles_a854.html?PHPSESSID=149a1101828e4b9b3544827b9440f846).
- <sup>38</sup> Béatrice Gurrey, Jean-Baptiste de Montvalon, « Colonisation : Chirac évite un débat au Parlement », dans *Le Monde*, 7 Janvier 2006.
- <sup>39</sup> Conseil Constitutionnel, *Décision n° 2006-203 L - 31 janvier 2006*.
- <sup>40</sup> Jean-Baptiste de Montvallou, « *Le collectif DOM retire sa plainte contre un historien de l'esclavage* », dans *Le Monde*, 4.2.2006.
- <sup>41</sup> « Action commune du 15 juillet 1996 adoptée par le Conseil sur la base de l'article K.3 du traité sur l'Union européenne, concernant l'action contre le racisme et la xénophobie », dans « Journal officiel » L 185 du 24/07/1996, pp. 5-7.
- <sup>42</sup> *Proposition de décision-cadre du Conseil concernant la lutte contre le racisme et la xénophobie (2002/C 75 E/17)*, dans « Journal officiel des Communautés Européennes », C 75 E, 26.3.2002, pp. 269-273. Pour le suivi de l'affaire voir [http://ec.europa.eu/prelex/detail\\_dossier\\_real.cfm?CL=fr&DoslD=169885](http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=fr&DoslD=169885)
- <sup>43</sup> Il fut établi le 17.7.1998 pendant une conférence diplomatique à Rome et entra en activité le 1.7.2002.
- <sup>44</sup> *Proposition de décision-cadre...*, art. 6
- <sup>45</sup> Justice and Home Affairs, Press Release 2.6.2005, *No agreement on the framework decision on combating racism and xenophobia at the Justice and Home Affairs Council* ([www.eu2005.lu/en/actualites/communiqués/2005/06/02jairx/index.html](http://www.eu2005.lu/en/actualites/communiqués/2005/06/02jairx/index.html)).
- <sup>46</sup> Franco Papitto, « *Razzismo, la UE non decide* », dans "la Repubblica", 24.2.2005; « *Direttiva UE sul razzismo. Castelli : la blocco per la Fallaci* », dans *La Repubblica*, 3.6.2005; Giacomo Galeazzi, « *Il rinvio a giudizio per vilipendio dell'islam della giornalista. Castelli : dopo il "caso Fallaci" stop alla direttiva sul razzismo* », dans *La Stampa*, 3.6.2005; Ivo Caizzi, « *UE e razzismo, stop italiano legato al caso della Fallaci* », dans *Corriere della Sera*, 3.6.2005.
- <sup>47</sup> « *EU soll Shoah-Leugner strafen* », dans *Tageszeitung*, 9.1.2007.
- <sup>48</sup> Timothy Garton Ash, « *A blanket ban on Holocaust denial would be a serious mistake* », dans *The Guardian*, 18.1.2007 ([www.guardian.co.uk/commentis-free/2007/jan/18/comment.secondworldwar](http://www.guardian.co.uk/commentis-free/2007/jan/18/comment.secondworldwar)).
- <sup>49</sup> [www.dradio.de/dkultur/sendungen/kulturinterview/588968/](http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/kulturinterview/588968/)
- <sup>50</sup> Voir la revue de presse sous [www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/rassegna\\_stampa/](http://www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/rassegna_stampa/)
- <sup>51</sup> [www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv\\_leg/19.01.07.htm](http://www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv_leg/19.01.07.htm)
- <sup>52</sup> [www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/appello/](http://www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/appello/). Cette pétition fut lancée par Marcello Flores, Simon Levis Sullam et Enzo Traverso, qui ont dirigé l'ouvrage en plusieurs volumes *Storia della Shoah. La crisi dell'Europa, lo sterminio degli ebrei e la memoria del XX secolo*, UTET, Torino 2005.
- <sup>53</sup> Voir Alberto Custodero, « *Mastella presenta la sua legge : 12 anni per apologia della Shoah* », dans *La Repubblica*, 25.1.2007 ; le texte de ce dessin de loi se trouve sous [http://www.giustizia.it/dis\\_legge/xvleg/negazionismo\\_ddl.htm](http://www.giustizia.it/dis_legge/xvleg/negazionismo_ddl.htm) et la relation de présentation sous [www.giustizia.it/newsonline/data/multimedia/1935.pdf](http://www.giustizia.it/newsonline/data/multimedia/1935.pdf). Bien que approuvé par le Conseil des Ministres, ce dessin de loi n'a pas été discuté par le Parlement.
- <sup>54</sup> Voir Mariella Palazzolo, « *Berlino : sanzioni comuni contro ogni negazionismo* », dans *Il Riformista*, 22.2.2007 ; Pier Paolo Pittau, « *Negazionismi e razzismo diventano reati in tutta la Ue* », dans *Il Messaggero*, 20.4.2007, Enrico Brivio, « *La UE ha deciso : sono reati il razzismo e la xenofobia* », dans *Il Sole 24 ore*, 24.4.2007.
- <sup>55</sup> Conseil de l'Union Européenne, 8364/07 (Presse 77), *Communiqué de Presse 2794e session du Conseil Justice et affaires intérieures*, Luxembourg, les 19-20 avril 2007, p. 23.
- <sup>56</sup> *AHA Statement on the Framework Decision of the Council of the European Union on the Fight against Racism and Xenophobia* ([www.historians.org/Perspectives/issues/2007/0711/0711int3.cfm](http://www.historians.org/Perspectives/issues/2007/0711/0711int3.cfm)).
- <sup>57</sup> Voir [www.cish.org](http://www.cish.org).
- <sup>58</sup> « *Appel de Blois* », dans *Le Monde*, 11.10.2008. La liste des signatures à été publié par le même quotidien, le 28.11.2008, p. 9.
- <sup>59</sup> Pierre Nora, « *Liberté pour l'histoire!* », dans *Le Monde*, 11.10.2008.
- <sup>60</sup> Assemblée nationale, *Rapport d'information... sur les questions mémorielles, Président-Rapporteur M. Bertrand Accoyer*; Catherine Coroller, « *La mémoire ne sera plus au menu des députés* », dans *Libération*, 19.11.2008.
- <sup>61</sup> Conseil de l'Union Européenne, Bruxelles, le 26 novembre 2008, 16351/1/08 REV 1 DROIPEN 94, Annexe, « *Déclarations à inscrire au procès-verbal du Conseil au moment de l'adoption de la décision-cadre* », p. 3.
- <sup>62</sup> *Ivi*, pp. 5-7.
- <sup>63</sup> *Ivi*, pp. 4-5.
- <sup>64</sup> *Ivi*, p. 4.

# QUELQUES AVENUES NOUVELLES DES GUERRES D'HISTOIRE SCOLAIRE DANS LE MONDE

**Christian Laville** a fait carrière comme professeur de didactique de l'histoire à l'Université Laval, dont il a reçu le titre de professeur émérite. Ses recherches ont principalement porté sur la fonction sociale de l'éducation historique, sur la théorie et la pratique du manuel d'histoire, sur les obstacles à l'apprentissage de la pensée historique.

## RÉSUMÉ

L'histoire et l'éducation historique se sont largement développées en appui à la construction de l'État-nation. Maintenant que celui-ci semble bien établi, on pourrait penser que l'histoire offre moins d'intérêt. Comment expliquer alors que les guerres d'histoire, ces luttes pour le contrôle du discours historique, se multiplient ? C'est que les enjeux nationaux et identitaires se renouvellent, poussés par la mondialisation notamment, et que des enjeux de genres nouveaux font à leur tour appel à l'histoire et à l'éducation historique. On les voit dans le champ de l'économie, de la religion, de la morale.

Les dernières décennies ont connu de fréquents débats publics à propos des connaissances historiques à offrir à la population, principalement en contexte scolaire. Pour qualifier ces débats, on utilise souvent le concept de guerres d'histoire.

Lorsqu'on en parle, c'est généralement autour de grandes guerres d'histoire devenues classiques et bien connues. Ainsi, la guerre des « standards » en histoire américaine, aux États-Unis, qui mobilisa l'opinion pendant des mois, jusqu'au Sénat qui a voté contre, même s'il n'a rien à voir en éducation. De même, la guerre autour du National Curriculum in History, en Angleterre, à ce point intense que la première ministre Margaret Thatcher a écrit dans ses mémoires que ce fut sa plus dure bataille.<sup>1</sup> Au Japon, la guerre de la « vérité de l'histoire », avec ses contingences internationales, alors que le ministère de l'Éducation refuse toujours que les manuels rapportent des faits déshonorants de la dernière guerre mondiale, comme la prostitution forcée des femmes dites de confort, ou le massacre de trois cent mille Chinois à Nankin. Dans plusieurs ex-démocraties populaires, ce sont des révisions brutales qui sont imposées, quand les nouveaux régimes s'emploient à effacer la mémoire des anciens, non sans tensions on s'en doute. En résultent souvent des situations à la fois tristes et dramatiques, comme en Bosnie Herzégovine où faute d'arriver à s'entendre sur un programme commun chacune

des communautés – bosniaque, serbe et croate – oppose son propre programme d'histoire à celui du voisin.

L'arrière-plan de ces guerres d'histoire est généralement tissé d'un certain nationalisme, repose sur d'une idée prédéterminée de l'identité collective. Par exemple, lorsqu'en 2003 le président Vladimir Poutine demande aux historiens de réviser les manuels d'histoire, c'est parce que, explique-t-il, « les livres d'histoire doivent susciter dans la jeunesse un sentiment de fierté pour leur histoire et leur pays<sup>2</sup>. »

Des guerres d'histoire de la sorte, notre monde en connaît des dizaines d'autres, tout autant motivées par des préoccupations de patriotisme et d'identité collective. C'est que les enjeux nationaux et identitaires se renouvellent, poussés par la mondialisation notamment. Mais il en est apparu des types nouveaux depuis quelque temps, qui paraissent motivées par d'autres visées – sans nécessairement exclure les précédentes d'ailleurs. Nous les voyons avec une préoccupation particulière pour l'économie, pour la religion, pour une certaine morale.

## 1. L'ÉCONOMIE

Les guerres d'histoire qui dérivent d'intérêts économiques, restent généralement inscrites dans le cadre national. Ainsi au Mexique, lorsque dans la première moitié

de la décennie 1990 le gouvernement Salinas tente d'imposer une révision des manuels du primaire. Le contexte, alors, est celui de l'avènement de l'ALENA, le pacte de libre échange nord-américain. Il en est espéré du développement économique, et des investissements étrangers. Mais on sait que ces derniers aiment les situations politiques calmes et la stabilité. Or le Mexique a connu dans le passé de multiples périodes d'instabilité, marquées par de vives tensions sociales. Alors, le gouvernement tente de forcer les nouveaux manuels à minimiser ces épisodes, pour au contraire louer les politiques économiques présentes et passées du pays, ainsi que sa prétendue ouverture ancienne au capitalisme international. Un débat public s'en suit, la résistance s'organise et réussit à faire échouer le projet.<sup>3</sup> Mais qu'il ait existé reste significatif.

En Ukraine, comme dans les autres ex-démocraties populaires, la révision de l'enseignement de l'histoire suit de près la réorientation du régime. Selon la sociologue Irina Bekeshkina, cette réorientation aurait connu trois phases. Dans sa contribution à l'enquête *Youth and History*<sup>4</sup>, elle rapporte que durant la seconde phase, c'est à l'aune de l'économie libérale que l'histoire a été revue. Durant cette phase, dite « de l'économie dirigée au libre marché », la nouvelle interprétation historique avait pour mission de montrer comment le capitalisme, antérieurement défini comme « the dying exploiter system », devenait désormais « the bright future ».<sup>5</sup>

En Chine, des manuels d'histoire publiés à Shanghai en 2006 s'employaient à présenter du passé et du présent du pays une sélection de caractères favorables au développement économique, technologique et à la mondialisation. Les nouveaux héros en étaient J. P. Morgan, Bill Gates, la bourse de New-York... En contrepartie, ils minimisaient les faits de l'histoire traditionnelle, y compris la révolution et le passé marxiste, dont Mao à peine mentionné.<sup>6</sup> Une polémique a éclaté parmi la population. L'association des historiens a réagi : « The Shanghai textbooks, a-t-elle expliqué, depart from Marxist historical materialism, and simply narrate events, rather than explain their nature. There are serious mistakes in political direction, theoretical direction, and academic direction<sup>7</sup>. » Les manuels ont été retirés, mais combien de temps faudra-t-il pour que d'autres dans le même esprit réapparaissent ? Un pied reste dans la porte.<sup>8</sup>

Il est intéressant d'observer la proximité des milieux d'affaires avec certaines guerres d'histoire. Prenons l'exemple de l'Europe. Pour les dirigeants de l'Union, il paraît important de susciter chez les citoyens des États constitutifs une adhésion à l'Europe, un sentiment partagé d'identité européenne. Sur le même modèle que celui employé dans le passé pour susciter les attachements et les sentiments d'identité nationale, il est demandé une éducation historique qui amènerait les citoyens des divers États à intégrer

des perspectives d'histoire européenne commune. Des historiens s'emploient à justifier un tel usage de l'histoire. Ainsi Jörn Rüsen : « There is a need, écrit-il, for the common currency to be accompanied by a corresponding "cultural currency" that could help the European nations and their citizens to identify culturally in the already existent economic area, so that they can treat it as their own<sup>9</sup>. » Autrement dit, si l'économie européenne a son lien, l'Euro, l'identité européenne doit s'en donner un : l'histoire.

Dans la foulée, les milieux d'affaires s'engagent dans l'éducation historique en investissant directement dans l'entreprise de construction d'une conscience européenne commune. Par exemple, c'est un homme d'affaires français, Frédéric Delouche, qui a financé la publication du premier manuel d'histoire européenne de niveau secondaire.<sup>10</sup> En Allemagne, le Groupe Körber, une puissante multinationale spécialisée dans l'équipement industriel de pointe, a créé la riche Fondation Körber (Körber Stiftung)<sup>11</sup>, qui patronne le réseau Eustory de rencontres et de congrès sur l'éducation historique en Europe ; elle a aussi subventionné la vaste recherche sur la conscience historique des jeunes dans vingt-quatre pays dont il a été question plus tôt, en a publié le volumineux rapport ainsi que d'autres travaux sur la conscience historique dans sa maison d'édition créée pour cela (Edition Körber stiftung).<sup>12</sup>

Il se produit des immixtions semblables au Canada et au Québec. Pensons à la Canada's National History Society<sup>13</sup>, qui annuellement juge du « bon » enseignement de l'histoire par son prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne. Ou au Dominion Institute, créé par « un groupe de jeunes professionnels préoccupés par l'effritement de la mémoire collective et de l'identité civique au Canada », et qui pour y remédier entend aider les Canadiens « à s'intéresser à l'histoire de leur pays, à ses valeurs et à ses institutions démocratiques, et à renforcer les liens qui les unissent<sup>14</sup>. » Pour stimuler leur intérêt probablement, l'Institut tient chaque année un sondage d'opinion publique destiné à démontrer l'ignorance des Canadiens pour leur histoire. Mais celle-ci est définie dans une perspective factuelle tellement obsolète qu'on l'imagine mal inspirer quelque programme scolaire que ce soit.

De même la Fondation Historica, qui est sans aucun doute la plus active des agences privées agissant dans le champ de l'histoire. Elle s'est donné pour mission, est-il expliqué sur son site Web, « d'aider tous les Canadiens à mieux connaître les histoires fascinantes qui font de notre pays un lieu unique<sup>15</sup>. » Cette mission, elle la concrétisera « en favorisant le meilleur enseignement possible de l'histoire du Canada<sup>16</sup>. » De fait, elle est la plus présente de ces entreprises privées dans le paysage scolaire. Son action – subventionnement de recherches, sessions de formation des maîtres, rencontres entre élèves, appuis à des projets

d'histoire locale et à des célébrations, publications et interventions diverses en milieux scolaires – s'apparente étroitement au modèle de la Fondation Körber.

À la tête de ces entreprises, non pas des éducateurs, ni même des politiciens (encore qu'il en est quelques-uns), mais des hommes d'affaires. Il n'est que de voir les dirigeants. Pour les seules fondations *Historica* et *Dominion*, dans les conseils d'administrations et parmi les donateurs, on retrouve le gratin des grandes entreprises canadiennes.<sup>17</sup> Cela fait paraître étrange qu'au plan fiscal, les riches «fondations» précédentes aient obtenu le statut d'organisme de bienfaisance ou de charité («registered charity» en anglais). On peut se demander de quelle bienfaisance ou charité il s'agit.

Évidemment, leur immixtion dans le champ de l'éducation historique ne passe pas sans faire de remous. Ces organismes et leurs démarches sont la cible de ceux qui s'opposent à l'emploi de l'éducation historique aux fins de déterminer les consciences ou encore, au Québec, des nationalistes qui y voient des entreprises pour conditionner les jeunes au fédéralisme canadien ou les pousser vers une identité canadienne.<sup>18</sup>

«Nous avons vu apparaître des programmes dans lesquels l'histoire est entièrement au service de la religion, jusqu'à écarter dans certains cas la référence nationale.»

## 2. LA RELIGION

Depuis quelque temps, on voit des guerres d'histoire être menées pour imposer une vision religieuse à l'éducation historique, quand ce n'est pas carrément pour mettre l'enseignement de l'histoire au service d'une religion.

Que la religion puisse occuper une place privilégiée dans le champ de l'enseignement de l'histoire, cela s'est déjà vu. Ce fut le cas des programmes d'histoire du Québec qui jusque dans les années 1950 entendaient révéler «l'action de la Providence dans les événements humains». Mais ceux-ci n'en restaient pas moins des programmes d'éducation nationale, puisqu'il s'agissait avant tout de «développer chez tous nos élèves un sentiment de légitime fierté de pouvoir se dire citoyen du Canada avec l'ambition de devenir un parfait citoyen et de contribuer au progrès et à la grandeur du peuple canadien<sup>19</sup>.»

Or nous avons vu apparaître des programmes dans lesquels l'histoire est entièrement au service de la religion, jusqu'à écarter dans certains cas la référence nationale. Ainsi dans ce projet de programme d'histoire islamique de la fin

des années 1980, préparé sous l'égide de l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (ISESCO), avec un financement provenant principalement de l'Arabie saoudite. Il s'agissait d'enseigner aux élèves des différents pays d'Islam que, nonobstant leurs identités nationales, ils appartiennent avant tout à la grande communauté des musulmans. Un programme d'histoire supranational, donc. Le but, précisait-on, était d'«enraciner l'élève dans son entité individuelle et nationale en l'ancrant dans la communauté musulmane, et en faisant ressortir que son identité l'attache intimement, par des liens indélébiles, religieux, historiques et culturels, à la communauté islamique».<sup>20</sup> Cela, entre autres, en «[s'imprégnant] du crédo, des principes et valeurs de l'Islam<sup>21</sup>.»

Incidentement, au plan formel ce programme était par ailleurs agencé selon les conceptions les plus modernes de la pédagogie historique de l'époque. De même, les programmes d'histoire développés en Inde depuis l'indépendance jusqu'en 1999, alors que le *Bharatiya Janata Party* (BJP), un parti de droite ouvertement nationaliste, accède au gouvernement et met la religion au centre de tout enseignement historique. Désormais, l'identité nationale doit reposer sur l'hindouisme. Tous les faits d'histoire sont revus à cette aune. En éducation historique, cela se traduit

par la mise à l'écart de la civilisation de l'Indus (sud du Pakistan actuel), dont on a relevé des traces aussi anciennes que 3000 ans av. J.-C. Selon la nouvelle doctrine, toute civilisation proviendrait de l'Inde du Nord, qui serait la patrie originelle des Aryens. Ceux-ci sont présentés comme autochtones, même s'ils ne sont arrivés en Inde que vers 1500 avant J.-C. Dans les manuels et les programmes, la civilisation aryenne est alors vieillie de plusieurs milliers d'années, pour éclipser celle de l'Indus. Même les grands textes religieux gagnent plusieurs milliers d'années de manière à les doter de racines aryennes. Ainsi la rédaction du *Rig Veda*, texte sacré des Aryens, est repoussée jusqu'à 5000 ans avant J.-C., pour faire croire que la civilisation de l'Indus était en réalité Aryenne.<sup>22</sup> Le BJP est battu en 2004. Après cinq années de forte tension et de manifestations publiques<sup>23</sup>, l'Inde revient officiellement à l'enseignement de l'histoire neutre au plan religieux qu'elle avait connu auparavant<sup>24</sup>. Mais des traces de cette histoire livrée au prosélytisme hindouiste restent perceptibles dans l'éducation, particulièrement dans le vaste réseau d'écoles privées entretenu par les fondamentalistes religieux.<sup>25</sup>

Au Pakistan, au contraire, tout ce qui ne relève pas de la tradition musulmane est écarté, et l'histoire est réorganisée en vue de consacrer l'Islam. Toute évocation de l'hindouisme est accompagnée de connotation négative. L'Inde n'apparaît que pour être châtiée, ou en miroir pour mettre en valeur des réalisations pakistanaïses. Le passé commun aux deux États est effacé : l'histoire du Pakistan commencerait avec la venue d'un prêcheur arabe du VIII<sup>e</sup> siècle – Muahammad bin Qasim – venu convertir les Pakistanaïses pour les libérer de la « domination des cruels brahmanes ». <sup>26</sup> S'ouvrira avec lui une ère glorieuse, marquée de tolérance et de magnificence. Tout ce qui suit est valorisé si cela contribue à islamiser le pays. <sup>27</sup> Tout ce qui précède, est ignoré, ou sérieusement minoré. Ainsi, la brillante civilisation de Mohenjo-Daro, dans la vallée de l'Indus, ou même l'éclatante victoire de Chandragupta Maurya sur les troupes d'Alexandre le Grand, puisque Chandragupta n'était pas musulman. Dans les régions du Nord sous la coupe de groupes fondamentalistes comme Jamaat ud-Daawa ou des Talibans, les enseignements d'histoire invitent carrément au Jihad, la guerre sainte envers les non-musulmans. En d'autres milieux musulmans où coexistent différentes versions de l'Islam, les manuels d'histoire sont prétextes à de violents affrontements entre communautés, s'ils sont soupçonnés de favoriser une version donnée. Ainsi à Gilgit, au nord du pays, où en 2004-2005 des émeutes ont causés un mort, des blessés, puis la fermeture des écoles durant un an. <sup>28</sup> Ailleurs dans le pays, cependant, particulièrement dans les milieux libéraux, on conteste de tels abus de l'histoire, à travers les médias notamment, mais avec précaution, tant le courant religieux est fort.

### 3. UNE MORALE

Dans les dernières décennies, s'est répandue en Occident une forme de pensée nommée *political correctness*, que l'on traduit en français par politiquement correct ou, mieux, par rectitude politique. Cette pensée est en fait une morale qui interdit d'exprimer des idées ou des points de vue qui pourraient être perçus comme offensants ou dévalorisants par certains groupes, particulièrement s'il s'agit de groupes minoritaires ou marginalisés.

En histoire, la philosophie de la rectitude politique n'est pas sans implications. Certaines sont raisonnables et légitimes, d'autres superficielles et parfois même outrancières. Ainsi, personne n'oserait aujourd'hui ouvrir un manuel scolaire d'histoire du Québec et du Canada autrement qu'avec les Amérindiens, puisqu'ils étaient déjà là à l'arrivée des Blancs. Et c'est bien ainsi. Mais était-il vraiment dévalorisant, par exemple, de nommer l'habitation de certains peuples amérindiens longues-cabanes, comme on le faisait avant, pour la renommer

longues-maisons, sachant le mode de construction des logements en question ?

Pour les manuels, qui généralement doivent être approuvés par les ministères de l'Éducation (ou des équivalents), cette philosophie de la rectitude politique impose au langage et au contenu des manuels d'histoire des obligations qui s'accommodent mal de la nature même de la discipline. Ainsi, parmi les critères d'approbation au Québec, on lit ceci : « Les textes historiques et les textes à caractère historique présentés dans les manuels scolaires doivent tendre vers une présentation équitable des personnages dans les deux sexes <sup>29</sup>. » Équitable, est-ce à dire cinquante-cinquante ? On lit aussi : « Dans les illustrations et les textes suivis, environ 25 % de l'ensemble des personnages sont associés à une minorité. Au moins 15 % des personnages sont associés à une nation autochtone ou à une communauté ethnique ou culturelle <sup>30</sup>. » Quiconque a le moindre réflexe à la variété changeante des formes sociales dans le passé et aux forces qui s'y activaient saisit le poids de la contrainte.

Heureusement, jusqu'ici, ces critères paraissent avoir été appliqués avec discernement. Mais dans des manuels récents, on perçoit déjà, de la part des auteurs et des éditeurs, des réflexes de prudence qui fleurissent l'autocensure. Aux États-Unis voisins, les éditeurs ont déjà adopté des mesures qui pèsent lourd sur l'écriture et le contenu des manuels. Dans *The Language police* – titre qui dit bien ce dont il s'agit – Diane Ravitch en donne des exemples, par centaines. <sup>31</sup> En voici quelques-uns. Ne pas dire « marin », qui est sexiste, dire « membre de l'équipage » ; ne pas dire « Adam et Ève », qui est machiste, mais « Ève et Adam » ; pas « Cassandre » – sexiste –, mais « pessimiste » ; non « continent noir » – raciste –, mais « Afrique » ; non pas « Amérique », « Américains » – chauvin – mais « peuple des États-Unis » ; et ne pas dire « l'Est » (pays de), car eurocentrique, « tiers-monde » ou « pays sous-développé », car ethnocentrique, et encore moins « Noir » ou « Noire » qui sont interdits en tant que noms... Les auteurs, alors, doivent lutter mot à mot avec les éditeurs, les éditeurs lutter mot à mot avec les autorités de l'éducation. Une vraie guerre de tranchée ! Sachant combien les tendances diverses qui naissent chez nos voisins étatsuniens migrent facilement au nord de leur frontière, comment ne pas envisager dès maintenant de nous préserver de tels excès ?

Déjà, dans certains environnements politiques et sociaux, cette moralisation du langage s'est transformée en morale de la culpabilité. C'est que des groupes ayant connu divers drames ou des situations d'injustice dans le passé ont vu là l'occasion d'obtenir des réhabilitations, des réparations ou même, dans certains cas, des compensations. Les héritiers actuels de ceux qui avaient causé, volontairement ou non, les situations malheureuses du passé ont accueilli favorablement leurs revendications. Imbus de rectitude

« En histoire, la philosophie de la rectitude politique n'est pas sans implications. Certaines sont raisonnables et légitimes, d'autres superficielles et parfois même outrancières. »

politique, ils se sont sentis chargés d'un double sentiment de responsabilité et de culpabilité rétrospective. Mais le passé est bel et bien passé, on ne peut le revivre pour en effacer ce qui paraît maintenant, à la lumière de principes et valeurs de notre époque, des erreurs ou des comportements malheureux. Alors, les descendants de ceux qui étaient en autorité au moment des faits reprochés se plient à toutes sortes de manifestations d'excuses ou de repentances. Ainsi, le Canada s'est excusé auprès des Amérindiens pour les écoles résidentielles, le pape des politiques de l'Église envers les femmes, les pays européens de leur entreprises coloniales, etc.<sup>32</sup>

Plus encore, certains États sont déjà en train de passer à une phase ultérieure, celle de la « judiciarisation » de la mémoire, par l'adoption de lois dites mémorielles. C'est particulièrement le cas en Europe, où certains faits du passé sont de reconnaissance obligatoire sous une forme de vérité officielle. De tels faits, il est interdit de douter, ou de les questionner, même pas sous des aspects méthodologiques, sous peine d'être poursuivi et puni par les tribunaux.<sup>33</sup>

La France est l'avant-garde de ce mouvement. Déjà, on y a adopté : une loi punissant « ceux qui auront contesté [...] l'existence d'un ou plusieurs crimes contre l'humanité... », nommément le génocide des juifs (loi Gayssot, 1990) ; une loi « relative à la reconnaissance du génocide arménien » (2001), reconnaissance qu'elle rend obligatoire ; une loi « tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité », en même temps qu'elle exprime la reconnaissance de la Nation « aux femmes et aux hommes qui ont participé à l'œuvre [coloniale française] » (loi Taubira, 2001).

D'autres pays ont adopté des lois semblables. Ainsi la Belgique, avec une loi condamnant la négation du génocide des juifs (1995), l'Espagne, tout récemment (2007), avec sa « loi de mémoire historique » condamnant la dictature franquiste et réhabilitant les victimes de la guerre civile. L'Union européenne, maintenant, entend décider de telles lois pour l'ensemble de ses membres.<sup>34</sup> Effectivement, en novembre 2008, le Conseil de l'Union a édicté par une loi-cadre que « les actes intentionnels ci-après seront punissables dans tous les États membres de l'UE : [...] l'apologie publique, la négation ou la banalisation grossière des crimes de génocide, crimes contre l'humanité et crimes de guerre [...]. Les États membres feront en sorte que ces

actes soient punissables d'une peine maximale d'au moins un à trois ans d'emprisonnement<sup>35</sup>. »

Tant dans leur esprit que dans leurs termes, ces lois sont autant de menaces concrètes pesant sur la liberté intellectuelle des historiens et des enseignants. Elles imposent à la fois ce qu'ils doivent connaître, penser, enseigner. Ainsi, la Loi Taubira : « Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en science humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent<sup>35</sup>. » Pour sa part, la loi de 2005 sur le passé colonial demandait que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer...<sup>37</sup> »

Menace à la liberté intellectuelle, mais aussi à liberté tout court, puisque la loi-cadre européenne demande des peines de prison d'un à trois ans. Ces lois mémorielles, qui judiciarisent la mémoire et dictent la connaissance « juste », sont des lois pénales, ne l'oublions pas.<sup>38</sup>

Évidemment, historiens et enseignants ripostent. Une association, qui s'est nommée Liberté pour l'histoire, a été formée en France à l'initiative Pierre Nora et d'autres historiens hautement respectés.<sup>39</sup> Elle a recruté de nombreux appuis partout en Europe et même ailleurs, comme au Canada, où la Canadian Historical Association a entrepris de se pencher sur la question. L'opposition aux lois mémorielles paraît donc une des grandes guerres d'histoire actuelles. Bien que les opposants ne disposent que de leur autorité professionnelle et morale face aux pouvoirs législatifs et judiciaires des États.

## CONCLUSION : LES « VÉTÉRANS »

La montée des lois mémorielles ces dernières années, et maintenant la décision de l'Union européenne, font envisager que de telles lois vont se multiplier. La mondialisation et le tout à l'économie, les affrontements ethniques et culturels qui accablent notre époque, sont d'autres facteurs qui laissent prévoir que des programmes scolaires d'histoire colorés par des visions particulières de l'économie ou inspirés par des prosélytismes religieux risquent eux aussi de s'intensifier. Ces orientations ou les objectifs poursuivis ne seront pas approuvés par tous. Des oppositions se manifesteront et avec elles de nouvelles guerres d'histoire. Celles-ci s'ajouteront aux guerres

d'histoire classiques, car les conditions et les buts justifiant les dernières existeront encore. On peut alors s'attendre non pas à un apaisement des guerres d'histoire, mais à leur amplification, tant en nombre qu'en taille.

Côté ampleur, il est à prévoir, tout spécialement, que ces guerres impliqueront de plus en plus de gens et de groupes. C'est là un autre aspect nouveau des guerres d'histoire actuelles. Elles paraissent effectivement mobiliser plus de gens que celles du passé. Les interventions publiques se multiplient, des manifestations peuvent rassembler des centaines sinon des milliers de personnes. Lorsque de telles manifestations ont lieu en Chine, ou même en Corée, on peut se demander si elles ne seraient pas quelque peu téléguidées par le pouvoir. On peut s'interroger aussi sur le rôle mobilisateur des pouvoirs religieux dans les guerres d'histoire en Inde ou au Pakistan. Mais certainement pas au Japon, où une association pour la « vérité de l'histoire » qui compte des milliers de membres lutte depuis des années contre la censure des manuels.

En Occident, il est manifeste que les combattants dans les guerres d'histoire ne sont plus seulement issus des groupes d'intérêts premiers, c'est-à-dire des autorités politiques et scolaires, des historiens et des professeurs d'histoire. De plus en plus, le public se prononce sur des questions d'enseignement de l'histoire. Ce fut le cas en Angleterre durant la guerre du National Curriculum. Ce le fut aussi aux États-Unis durant celle des standards, où l'animateur de radio Rush Limbaugh faisait écho à son vaste auditoire avec ses « flush the standards down the toilet ». De même au Québec où, lors du vif débat au sujet du nouveau programme d'histoire nationale en 2006, il était évident qu'à côté de quelques opinions spécialisées et de celles pilotées par une fraction du milieu nationaliste, nombre d'interventions venaient du public en général<sup>40</sup>. L'abondance des lettres aux journaux et les appels aux tribunes radiophoniques le montraient clairement.

Cette implication du tout-venant dans les guerres d'histoire scolaire paraît un phénomène nouveau et d'intérêt premier. Comment l'expliquer ? J'aimerais proposer l'hypothèse que cela tient à l'effet conjugué de l'accroissement de la scolarisation, d'une compréhension défectueuse de la nature des connaissances historiques, et de la démocratisation de nos sociétés.

Effectivement, tous désormais disposent, grâce à l'école, d'un certain bagage de connaissances historiques. Ce bagage forme l'essentiel de ce que le commun des mortels garde dans sa mémoire historique. C'est un bagage qui jouit d'une forte crédibilité, par la confiance mise en l'institution scolaire. Alors, quand plus tard lui sont présentés de nouveaux savoirs historiques, c'est à l'aune de cette histoire scolaire ancienne qu'il juge de leur validité, les accepte ou les rejette. Partant, l'enjeu des guerres d'histoire repose essentiellement sur des contenus factuels.

Par ailleurs, l'imprégnation dans les consciences du principe démocratique a conduit certains à penser que tous ont un droit égal à l'opinion, en toute matière. Or, alors que peu oseraient se prononcer sur une question d'enseignement des mathématiques, en histoire chacun se sent compétent. Partant, les guerres d'histoire scolaires impliquent des nombres grandissants de « vétérans » des savoirs scolaires.

Cette hypothèse reste à vérifier, bien sûr. Mais si effectivement les guerres d'histoire se multiplient dans l'avenir, tant sous leur forme classique que sous leurs formes nouvelles, ce devrait être facile.

#### NOTES

- <sup>1</sup> Dans *The Downing Street Years*, Londres, HarperCollins, 1993, p. 595.
- <sup>2</sup> Cité dans Émanuel Grynszpan, « Poutine s'attaque à l'enseignement de l'histoire », *La Presse*, 17 janvier 2004. Les quarante parlementaires qui en 2004 ont interpellé le Conseil fédéral suisse ne pensaient pas autrement en demandant : « une instruction mettant en valeur non seulement une image patriotique de l'histoire suisse, de ses personnages et faits marquants, mais également un traitement positif de la culture chrétienne et de l'histoire de l'occident. » Cité par Rédaction du *Cartable de Cléo*, « De quelques exemples – malheureux – de pressions exercées sur l'histoire enseignée », *Le cartable de Cléo*, no 5 (2005), p. 211.
- <sup>3</sup> Voir Jorge G. Castaneda, « Ferocious Differences », *The Atlantic Monthly*, juillet 1995. Également, Anthony DePalma, « New Battles over Mexico's past », *The New York Times*, 30 août 1993.
- <sup>4</sup> Magne Angvik et Bodo von Borries, eds., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg, Edition Körber-Stiftung, 1997, 2 vol.
- <sup>5</sup> Dans *ibid.*, vol. A : *Description*, p. A 275.
- <sup>6</sup> Joseph Kahn, « Were's Mao? Chinese Revise History Books », *The New York Times*, 1<sup>er</sup> sept. 2006.
- <sup>7</sup> Cité dans Margaret MacMillan, *The Uses and Abuses of History*, Toronto, Viking Canada, 2008, p. 133.
- <sup>8</sup> Qu'on observe des phénomènes semblables aux États-Unis surprendra moins. C'est effectivement le fait dans quelques États. Ainsi au Texas où, pour être approuvé, il est exigé d'un manuel qu'il « promote [...] the free-enterprise system », en plus de la démocratie et du patriotisme. Voir Alexander Stille, « Textbook Publishers Learn to Avoid Messing With Texas », *The New York Times*, 29 juin 2002. En Floride, récemment, le gouverneur Jed Bush a fait inscrire dans le plan de réforme de l'éducation que l'histoire doit enseigner « The nature and importance of free enterprise to the United States economy ». Voir Kimberly Miller, « Reforms Bill's History Terms Worry Educators », *The Palm Beach Post*, 24 avril 2005. Il n'y pas que l'école à employer ce genre de pédagogie. Il semble qu'elle soit courante dans la publicité en Finlande. Voir Arja Virta, « Historical Consciousness at the Marketplace? The Use of History in the Promotion of Economic Interests », *Jahrbuch 2006-07* (Société internationale pour la didactique de l'histoire), p 123-139.
- <sup>9</sup> Jörn Rüsen, « "Cultural Currency", The Nature of Historical Consciousness in Europe », dans Sharon Macdonald (ed.), *Approaches to European Historical Consciousness. Reflexions and provocations*, Hambourg, Edition Körber-Stiftung, 2000, p. 76.
- <sup>10</sup> Jacques Aldebert et al., *Histoire de l'Europe ; une initiative européenne de Frédéric Delouche*, Paris, Hachette, 1992, 383 p. (2<sup>e</sup> éd. 1997). La même publiée par Weidenfeld and Nicolson en Angleterre, en 1994.

- <sup>11</sup> « The purpose of the foundation, est-il expliqué sur son site, is to help shape the future of our society ». Voir : [www.koerber-stiftung.de](http://www.koerber-stiftung.de)
- <sup>12</sup> Angvik et von Borries, *op. cit.* Pour la liste des publications, voir son site : <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/eustory.html>
- <sup>13</sup> <http://www.societehistoire.ca/>
- <sup>14</sup> Voir le site de l'institut : <http://www.dominion.ca>
- <sup>15</sup> <http://www.historica.ca>
- <sup>16</sup> *Id.*
- <sup>17</sup> Ainsi, soit directement, en ayant leurs présidents ou anciens présidents aux conseils d'administration, ou indirectement en tant que « donateurs », les entreprises suivantes : Seagram, CAE, Nortel Networks, McClelland & Stewart, Ogilvy Renault, Alcan, HBC, CAE, Banque de Nouvelle-Écosse, Financière Manuvie, Banque Royale, Petro-Canada, Weston, CanWest-Global, BCE, Esso, McCain, Molson, etc. Vu sur les sites Historica et Dominion en octobre 2008.
- <sup>18</sup> À ce sujet, on lira Alexandre Lanoix, *Historica & compagnie. L'enseignement de l'histoire au service de l'unité canadienne, 1867-2007*, Montréal, Lux Éditeur, 2007, 143 p.
- <sup>19</sup> Québec, *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1959, p. 482.
- <sup>20</sup> *Projet de programme d'enseignement de l'histoire Islamique et de la géographie*, Publication de l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture – ISESCO, s.l., 1988, p. 14. Merci à mon collègue Mostafa Hassani Idrissi, de l'Université Mohammed V, de m'avoir fait connaître ce projet de programme.
- <sup>21</sup> *Ibid.*, p. 13.
- <sup>22</sup> Voir K.N. Panikkar, « History Textbook in India : Narratives of religious nationalism », Communication présentée au 20<sup>e</sup> Congrès international des sciences historiques, Sydney, 4 juillet 2005. Du même, un résumé de la question dans *Courrier de l'Unesco*, novembre 2001, sous le titre « Le passé recomposé ».
- <sup>23</sup> Les médias y ont fait largement écho. Une sélection de textes d'opposition a été publiée par un collectif d'historiens en 2001 : Jawaharlal Nehru University Delhi Historians' Group, *Communalisation of Education : The History Textbooks Controversy*, (New Delhi), Delhi Historians' Group, 2001, 68 p.
- <sup>24</sup> Voir Michael Gottlob, « Changing Concepts of Identity in the Indian Textbook Controversy », *Internationale Schlbuchforschung*, vol. 29 (2007), p. 341-353.
- <sup>25</sup> Voir Singh Khushwant, « Saffron has a go at history », *Hindustan Times*, 7 novembre 2007. Le safran (*Saffron*), est la couleur des robes portées par des sages et des moines Hindou. D'où le mot safraniser, créé par les adversaires des politiques éducatives du BJP.
- <sup>26</sup> Yvette Rosser, *Abuse of History in Pakistan: Bangladesh to Kargil*, <http://www.pakistan-facts.com/staticpages/index.php/20030403171005709>, daté du 21 juin 2004.
- <sup>27</sup> Voir Elisa Giunchi, « Rewriting the Past : Political Imperatives and Curricular Reform in Pakistan », *Internationale Schlbuchforschung*, vol. 29 (2007), p. 383.
- <sup>28</sup> Voir Georg Stöber, « Religious Identities provoked : The Gilgit "Textbook Controversy" and its conflictual Context », *Internationale Schlbuchforschung*, vol. 29 (2007), p. 389-411.
- <sup>29</sup> Bureau d'approbation du matériel pédagogique, *Évaluation des aspects socio-culturels du matériel didactique, enseignement primaire et secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation, direction des Ressources didactiques, 2004, p. 9.
- <sup>30</sup> *Ibid.*, p. 6.
- <sup>31</sup> *The Language Police : How pressure groups restrict what children learn*, New York, Knopf, 2003, 255 p.
- <sup>32</sup> À ce sujet, il a été beaucoup écrit ces dernières années. Entre autres, voir Micheline Labelle, Rachad Antonius et Georges Leroux (sous la dir. de), *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2005, 452 p.
- <sup>33</sup> Le sociologue Mateo Alaluf voit dans ces lois un réflexe compensatoire pour la perte de la foi religieuse dans nos sociétés : « Dans le mouvement de sécularisation de nos sociétés, explique-t-il, la mémoire se substitue à la religion et le non-respect de ce "devoir" se trouve assimilé au blasphème. » Dans « Lois mémorielles », *Politique, Revue de débats*, no 47 (décembre 2006), p. 17.
- <sup>34</sup> Dans le cadre du Conseil de l'Europe, instance parallèle au conseil de l'Union européenne, le Canada a employé son statut de membre observateur pour se joindre aux vingt-quatre pays européens qui ont approuvé le principe de telles lois.
- <sup>35</sup> Conseil de l'Union européenne, *Communiqué de presse : Justice et affaires intérieures*, Bruxelles, 27-28 novembre 2008, p. 37. Les États membres auront deux ans pour se conformer à la décision cadre et préciser les dispositions pénales à appliquer.
- <sup>36</sup> Les extraits de lois mémorielles citées dans cette section sont tirés du site *La Documentation française* (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/loi-memoire/lois-memorielles.shtml>).
- <sup>37</sup> L'article a été retiré, mais qu'on y ait pensé reste symptomatique des implications pratiques de ce genre de loi.
- <sup>38</sup> Déjà en France, avant même l'adoption des présentes lois mémorielles, on poursuivait le délit d'opinion historique. Ainsi la poursuite intentée contre l'historien américain Bernard Lewis en 1993. Éminent spécialiste du Moyen Orient, et un des historiens les plus respectés de notre époque, Bernard Lewis avait déclaré dans un entretien au *Monde* : « il n'existe aucune preuve sérieuse d'une décision et d'un plan du gouvernement ottoman visant à exterminer la nation arménienne. » Il posait alors une question de sources. Mais le tribunal a compris autrement : c'est en « occultant les éléments contraires à sa thèse, que le défendeur a pu affirmer qu'il n'y avait pas de "preuve sérieuse" du génocide arménien ; qu'il a ainsi manqué à ses devoirs d'objectivité et de prudence, en s'exprimant sans nuance, sur un sujet aussi sensible ». Bernard Lewis a été condamné (extrait de *Jugement du Tribunal de grande instance de Paris*, 21 juin 1995, lu sur le site <http://www.voltairenet.org/article14133.html>).
- <sup>39</sup> Voir le site de l'association : <http://www.lph-asso.fr/>. Aussi, la brochure de Pierre Nora et Françoise Chandernagor, *Liberté pour l'histoire*, Paris, CNRS édition, 2008, 61 p.
- <sup>40</sup> Voir Michèle Dagenais et Christian Laville, « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" : Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no 4 (printemps 2007), p. 517-550.

# HISTORY TEXTBOOK CONTROVERSIES IN GREECE, 1985-2008: CONSIDERATIONS ON THE TEXT AND THE CONTEXT

**Maria Repoussi** is a historian and professor of History and History Education at the Aristotle University of Thessaloniki in Greece. She is an author, an editor of textbooks and also educational materials addressed to schools. She is also Vice President of the International Society for History Didactics.

## ABSTRACT

This article aims to present the Greek conflicts over history textbooks by relating them to the context in which they took place. The dominant historical culture and its traditional narratives, the relationship between the state and the Greek church and the way in which history is traditionally taught in Greece are, in the frame of this paper, the determinants. I therefore argue that the textbooks in question could be viewed as emergences of new discourses that have the implicit or explicit aims to marginalise the old dominant national narratives produced and reproduced by school history.

## INTRODUCTION

History Education has increasingly become worldwide the field of unprecedented intense, ideological debates and cultural wars about the use of the past in nowadays societies<sup>1</sup>. History textbooks are the favourite battlefield of these wars (Crawford, 2000) revealing the importance which is still given to this traditional mean of teaching and learning. Despite the expansion of the public uses of history, the subsequent plethora of sites in which history is frequented and the data manifesting the mistrust regarding school history, it is still considered the main apparatus for the social production of national identities. Moreover, the textbook, contrary to all predictions of its marginalization in the era of multimedia and electronic means, remains the dominant, often exclusive, educational practice (Nichol & Dean 2003, Montagnes 2000) and finally the dominant definition of the curriculum in schools (Bernstein, 1991). To cite the well-known statement of Henri Moniot, the textbook is the witness for what happening in teaching practice (Moniot, 1993)<sup>2</sup>. In social studies and especially in history, textbooks reflect relations of power as they construct the dominant narratives to be anchored in collective memory. In the

introduction of their classical work, *The politics of textbooks*, Apple and Christian-Smith have considered textbooks as artefacts defining whose culture is taught in schools (Apple & Christian-Smith 1991:1). Defining the dominant culture is like identifying the dominant political, social, national, gendered, group. It renders it legitimate, official, truthful and finally then natural. This is a significant hermeneutical scheme which is used to understand why controversies revolve around what is included or excluded in history and social studies textbooks. It is first a question of power. Post colonial, post communist, post national and globalization transition's conditions increase the uncertainties and the fears of people and give popular investment to this complex power relationship.

Recently, 1990 onwards, new nationalisms or reframed nationalisms (Brubaker 1996) with its emphasis on reinforcement of national identities against a menacing new cosmopolitan order (Saaler, 2005) selects History Education as the main area to fight many issues. It is not only to confirm which version of history is the dominant narrative to be taught in schools or to define who has the power to legitimise it. Even more, it is the link between this kind of master

narrative with social changes, future developments of the nation state, and its position to broader political and social forms. It is a refusal to renegotiate fixed identities constructed in the frame of nationalistic frameworks. Thus collective memories, national narratives, history textbooks and curricula are the target of a range of groups and memory's agencies aiming to defend the past as future.

## THE CONTEXT OF THE GREEK DEBATES

### 1. DOMINANT HISTORICAL SCHEMES AND MASTER NARRATIVES

The process of Greek nation-building, the creation of the Greek state in 1830, as well as the procedures of national unification during the 19<sup>th</sup> century and the first decades of the 20<sup>th</sup> were firmly linked to history and anchored the Greeks' past from which they drew legitimacy and recognition. The Greek speaking Orthodox populations of the Ottoman state had to form an independent state as they believed to be the descendents of the ancient Greeks, those who had given light to the world, who had created the arts and sciences and who had invented democracy. The Greek state in the 19<sup>th</sup> century had to be enlarged not only because Greek populations remained, despite the revolution and the foundation of a Greek national state, under the Ottoman rule, but also because the historical mission of the Greeks did not end with the transfer of the light to the West. The East in

The national antagonisms between the Greek state and the Ottoman Empire in the period 1830-1922 maintained and increased the stereotyped hostile and entirely negative image of the Turks. The defeat of the Greek army in the Greek-Turkish war of 1919-1922, the eviction of the Greek populations of Asia Minor, as well as the Greek-Turkish quarrels in a series of confrontations during the 20<sup>th</sup> century, culminating Cypriot tragedy, made the image of the Turks a component part of the Greek national identity<sup>3</sup>. Any attempt to historicize the Greek-Turkish past and modify collective representations of otherness is believed as a threat to national identity.

### 2. THE GREEK ORTHODOX CHURCH AND THE STATE: THE DEFICIT OF SECULARIZATION

Despite the foundation of the Greek national state according to the Enlightenment rationale which was compatible with the classical Greek tradition, national policies from 1840 to the early 1920s operated mainly on the basis of an unrealistic and utopian vision of irredentism dealing with the repossession of lands that were once Byzantine lands. Byzantine history was also included to the national scheme of continuity representing the link between the classical times and the modern ones. Modern Greece is consequently considered to be the heir to another important civilization, the Byzantine, which was not only Christian but also Orthodox tension meaning developed with Western

“Any attempt to historicize the Greek-Turkish past and modify collective representations of otherness is believed as a threat to national identity.”

which Greeks had a powerful economical, social and cultural presence was according to the Greek irredentism the second and last step of their civilisation mission (Clogg 1986; Veremis 1989; Veremis 1990, Kitromilides 1994; Leontis, 1995; Gourgouris 1996; Liakos 2001).

During the 19<sup>th</sup> century and the early 20<sup>th</sup>, as long as the issue of the Greek borders remained open and the irredentism was the basic national goal, the stereotype image of the Turk was formed and took root in Greek historical culture and collective memory. The Turk as the national 'other' became the violent and inhuman conqueror of the Greeks, the oppressor through four hundred years of slavery (1453-1821), trying to Islamise by force the Greek Christian population of the empire, forbidding their education—thus the school was alleged to be clandestine—threatening the national identity. Against him, according to the master national narrative, stood the Orthodox Church and the Patriarchate, which managed to save both the religious and national feelings and convictions of Greeks.

Latin Christianity. Thus Orthodox Christianity in correlation with classical Hellenism has been a main constituent of Greekness. Greek Orthodox Church as its institutional inheritor embodies the representation of the idea of national identity as inseparable from Orthodoxia. The constructed correlation has been often used by conservative forces as a tool for political control and it has served as an obstacle to modernization of Greek society (Mouzelis, 2001).

As a consequence, church and state in Greece, despite the tensions manifested in their relation from 1830 onwards (Manitakis 2000), never separated and the Greek Constitution states that the Eastern Orthodox Church is the official religion of the country (article 3). The secularization deficiency is apparent everywhere especially in education, which according to the article 16 aims to promote national and religious consciousness. It is also obvious in the title of the Ministry of Education still named Ministry of National Education and Religious Affairs. The Church exploits this

to the full and politicians cannot confront it without political cost. Recently, in 2004, the Simitis government's initiative for new identity cards without mention of religious affiliation became the field for the religious to demonstrate their power in political affairs. A large campaign was organized by the Church against the decision of the government and those who were for the separation of the church from the state. The campaign weighted heavily during the elections of 2004. The right wing political party of New Democracy, which declared its opposition to the omission of the religious mention, was the winner of the elections. The leader of the Opposition and after 2004 Prime minister Konstantinos Karamanlis stated on several state occasions and in speeches that Orthodoxy and Hellenism are inseparable.

### 3. THE HOSTAGE STATUS OF SCHOOL HISTORY

In Greece, History Education is under a regime of strict supervision by the state. There is a centrally planned and detailed Curriculum, obligatory for all the schools in the country (Koulouri 1994, Repoussi 2007). This programme is almost exclusively oriented on Greek history and on the celebration of events that highlight the glorious Greek past. What is involved is essentially a genealogy of the nation. The children's exposure to history, according to the national curriculum, starts from the age of eight through Greek mythology and the very ancient times, it continues at the 4<sup>th</sup> grade—nine years old—with Ancient History which is essentially Greek ancient history having a little Roman history. In the fifth class, they learn Byzantine history, which is taught as Mediaeval Greek History. In the sixth class Modern and Contemporary Greek history, which is also Greek History. The same cycle is repeated almost exactly in the junior high school and with some minor deviations in senior high school, where the children also have the option of being taught European history. They are given no option whatsoever of studying—independently of Greek History—world history and in the compulsory education syllabus there are only allusions to European or World history. This totally ethnocentric model also defines the writing of the school textbook which is unique per subject and grade, written under the supervision of an official body, the Pedagogic Institute and distributed at the behest of, and the expense of, the State. Any and every attempt to alter the above model meets with resistance from some politicians, political groups or parties, and increasingly in recent years the Greek Church. This stance is shared and defended by a large section of public opinion which tends to declare itself as opponent of any changes towards the way of teaching history in schools. For them, history is national and unchangeable. Supporters of the reform of History Education are accused of seeking de-Hellenization, historical forgetfulness, subordination to the agenda of

globalization and foreign decision-making centres. As a consequence, any attempt to modify school history paradigm is considered to be an attack on Greek national identity.

## THE TEXTBOOKS CONTROVERSIES AS COMPETING DISCOURSES

School textbooks constitute a specific genre (Korbin, 1996: 4) far away from being neutral from ideologies, group interests, political as well as cultural belonging, pedagogical influences and epistemological premises. Especially social studies or history textbooks are powerful social constructions presenting versions of human knowledge as sanctioned and officially legitimate and intending to introduce young people to existing cultural order structured by relations of power and domination (Apple & Smith, 1991; Fitzgerald, 1979: 47). Viewed as important part of a complex learning environment included curricula, educational practices, expectations and past knowledge, history textbooks can be considered as discourses, that are systems of ideas, attitudes, actions, beliefs and practices (Hall 1997) which built master narratives as constituent of national identities. These discourses are shared by a large community including not only the education community, but also the environment of the education. Textbooks as well as the curricula continue to be regulative discourses of dominant collective memory, which on the one hand they eternize and on the other they are nourished.

In Greece, social and political changes, transformations of the system of designing, authoring and producing history textbooks, historiographical or epistemological developments have occasionally created a context favourable to contest the school history paradigm and to destabilize its regulative discourses. New history textbooks, as competing discourses, try therefore to renegotiate master national narratives and the way these narratives are embodied in education. Thus they constitute also powerful systems of representations producing meaningful statements, affecting identity practices and politics. This was the case for four history textbooks in Greece, from 1980 onwards. The textbooks in question, planted in a distinct discourse community, that is the historical studies community, can be viewed as explicit or implicit attempts to modify in a critical reflective way national narratives, to problematize dominant collective memory, to question the relationship between remembrance and oblivion and to renegotiate those boundaries of knowledge that claim the status of master narratives and fixed identities.

The first attempt was when a worldwide recognised historian Leften Stavrianos (1913-2005) received the responsibility for writing a world history textbook for the first class of lyceum<sup>4</sup>—16 years old—replacing ancient history

which was taught also in primary school as well as in the gymnasium<sup>5</sup>. The book, titled *History of Human Kind*, was published in 1984 for the school year 1984-1985 and it represents a significant innovation as it was the first that diverged from the ethnocentric rationale of Greek history textbooks. It also included evolution based on Darwin's theory. The first critics came from religious circles, namely from para ecclesiastical organizations supported then by nationally concerned journalists and politicians. The textbook was believed to be an offence to the Greek Orthodox Church and the collective religious beliefs and a relevant campaign was launched during 1985 aiming at its withdrawal. The textbook survived with 'corrections' until the end of the 80s and it was finally withdrawn in 1990.

The same school year, 1984-1985, the second attempt was manifested with the release of the new history textbook about *Modern and Contemporary History* having the significant subtitle *Greek, European, Global*. The book was written by an academic historian, Vassilis Kremydas, associated with the 'Annales' school of thought and known for his research. The textbook was innovative in many aspects in its content. The first innovation was the effort to insert Greek history in a broader historical frame of European and World history settling the needed interconnections and interdependences of the historical process. The second was a new, for Greek school historiography, approach of the Greek past without national myths and nationalistic stereotypes. The book was strongly criticised as anti-national and anti-clerical. It was submitted to "corrections" without the permission of its author and finally it was withdrawn in 1991 following detection of "ideological one-sidedness", with an accompanying proposal for its replacement with another book "placing greater emphasis on Greek history" and "more appropriate for use in teaching" (Repoussi 2009).

The third controversy revolved in 2002 around the history textbook *History of the Modern and Contemporary World, 1815-2000*, for the last class of the senior high school. It was authored by a group of new historians imbibed in new historiographical approaches under the responsibility of Prof. Giorgos Kokkinos. It was also a new attempt to renegotiate the teaching of Greek history (a) by integrating it in a broader European and Worldwide historical scheme, (b) by historicizing its content. This time the reactions had arisen towards the critical presentation of a national Greek-Cypriot organization, EOKA. The rightwing organization had operated for the liberation of the island by the English possession, the union with the Greek state as well as against the Turkish-Cypriot population of the island. The critical presentation of EOKA was viewed as an insult to the struggle of the Greek-Cypriots for liberation and national independence (Cavoura 2008), to excuse the Turkish

occupation of the island. The book was withdrawn even before the school year began.

The fourth case, waged as a headline issue in 2006-2007, against the history textbook of 6<sup>th</sup> grade, *Modern and Contemporary Times* headed by Prof. Maria Repoussi and taught in schools during the school year 2006-2007<sup>6</sup>. The whole debate nourished by the electoral atmosphere of 2007 is considered to have significant political, social and educational aspects and consequences. It produced vehement and unprecedented reactions against the whole historical representation of Greekness and otherness inherent in the textbook. The reactions took the form of an hysteria which culminated in the burning of the book in the front of Greek Parliament during the National Day parade and its condemnation in churches during Sunday masses. The Archbishop himself and the Holy Synod also condemned it. It is therefore the most revealing of the tensions toward the relation between history and identity policies.

The book was criticised (a) as anticlerical, by downplaying the role of the Church in the national emancipation, (b) as antinational by hiding the Greek suffering during the ottoman occupation and the Turkish atrocities in Asia Minor in 1922 as well as by depreciating military and political events proving the heroism and the self-sacrifice of Greek nation, (c) as political correct, by overstating the role of women and understating the role of national heroes and by emphasizing marginal historical themes in the place of the important ones. According this oppositional rhetoric, it was ordered either by New Order and globalization centres, either by the European Union, or by the Turks to impose de-hellenization and loss of national identity. As stated by this conspiracy theory, a school of Greek historians, an historians' elite, in the service of foreign centres, having seized Greek universities, decided to manipulate compulsory education in order to deconstruct national history. The struggle against the textbook was consequently a fight for the protection of national identity.

Due to its "mediatization" on the one hand and its electronic spread on the other, the struggle took the form of a real symbolic war between two camps<sup>7</sup>. The first was composed by historians mainly, teachers or those who supported a renegotiation or historicization of the master national narrative or even those who believe in the independence of Education from political and ecclesiastical interferences. It was almost the same camp which was declared against the inscription of the religious affiliation on the identity cards, supported the secularization of the education or the separation of the church by the state. On the other side stood first the Church, politicians, media personas, journalists and public agents of memory which increased as the balance had turned more and more against the textbook. The two camps had completely different and

competing discourses. As Antonis Liakos claims, historians spoke in terms of history, scholarship and truth, while their rivals did so in terms of identity, affect and pride (Liakos, 2008), messages having a large audience and strong affiliation. In the end, it was affirmed by many people connected with the identity messages that they don't care about general truth. They would like to protect their truth, the truth learned by their ancestors, against any attempt to destabilize or correct it. As a main persona of the debate, the perfect of Thessaloniki, affirmed in one of his interviews on television

- In the New Order of things, I don't like to be partner. If we don't react, we will be accomplice in it. I, personally, don't want to be an accomplice in the crime called genocide of memory
- Do you think that the change in the way history is narrated is a mandate from outside? Is it a need of others?
- I talked about a New Order of things. I said that this book has been written for others not for Greek children
- For whom, do you mean?
- Those who want to participate in the New Order. Personally, I don't want to participate in any Order. I belong to Greece. Ok? And I would say that all the nations belong to Greece. **We** are the ones who taught history, civilization, democracy, freedom and these are things we should not forget. I don't want to be in the thrall of anybody. I want to live, to close my eyes, to teach my children the things that I learnt. And I consider that I have learnt the factual history<sup>8</sup>.

The textbook was finally withdrawn in September 2007, immediately after the elections of 2007 and a significant change in the head of the Ministry of Education. For the first time also, the main political opponent of the textbook, the ultra-right Popular Orthodox Rally was seated in the Greek parliament.

## CONCLUDING REMARKS

Despite the differences manifested in the relevant cases, differences in the text and the context, a series of commonalities can be depicted from these controversies enforcing the enlargement of the analytical framework we use to explain the phenomenon of textbooks controversies and debates. In the Greek case, the textbooks under attack, although they were commissioned by the Ministry of Education or resulted by competition procedures, published by the official body for school textbooks' publishing and

distributed by the Pedagogical Institute, they constitute alternative, competing to the master, discourses. The issue is obvious in their attempt to install critical reflections on master national narratives, to modify the school history paradigm, to renegotiate the history components of national identity and to problematize collective memory. Based on common broadly accepted historiographical premises, textbooks in question are efforts to reconnect school history with its discipline of reference, the historical studies and to inscribe it in the development of historical thinking.

But, despite the process of their establishment as official knowledge, made legitimate by legal state procedures, they encountered strong reactions by groups which contest the monopoly of the state to define what children should learn in schools and claim the right to impose rules. Until the eighties, this movement was the result of social, teachers' and scholars' initiatives for changes. It was a progressive movement which demanded a new school, teaching a new history. The recent debates reflect the opposite. This time, official knowledge is contested by equally established institutions or agencies as well as by grass root movements which defend the status quo.

## REFERENCES

- Apple, M. & Christian-Smith, L. (eds) (1991), *The Politics of the Textbook*, New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1991), *Pedagogic codes and Social control*, Athens: Alexandria (in Greek) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bouvier F. (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.
- Brubaker, R. (1996), *Nationalism reframed, Nationhood and the National Question in the New Europe*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavoura Th. (2008), «L'histoire scolaire face à une mémoire douloureuse et polémique». *Le Cartable de Cléo. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* 8: 112-118.
- Clogg, R. (1986), *A short history of Modern Greece*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford K. (2000), "Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook. Issues and Methods", *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, 1, 1.
- Dagenais M. & Laville Ch. (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.
- Dagenais M. & Laville Ch. (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.
- Fitzgerald, F. (1979), *America Revised: History Schoolbooks in the Twentieth Century*, New York: Vintage Press

Gourgouris, St. (1996), *Dream Nation: Enlightenment, colonization and the Institution of Modern Greece*, Stanford, California: Stanford University Press.

Hall, St. (ed.) (1997), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, London: Sage.

Kitromilides, P. (1994), *Nationalism, and Orthodoxy: Studies in the Culture and Political Thought of South-Eastern Europe*, Aldershot, Hampshire and Brookfield, Vermont: Variorum.

Korbin, D. (1996), Beyond the textbook, "teaching history using documents and primary sources", Portsmouth: Heinemann.

Koulouri Ch. & Venturas L. (1994), "Research on Greek textbooks: a survey of current trends", *Paradigm*, 14(1994), available in [faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/KOULOURI.pdf](http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/KOULOURI.pdf).

Leontis, A. (1995), *Topographies of Hellenism: Mapping the Homeland*, Ithaca, New York: Cornell University Press.

Levstik, L. & Barton, K. (2001), *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Liakos, A. (2001), "The construction of National Time. The Making of the Greek Historical Imagination", Jacques Revel & Giovanni Levi, *Political Uses of the Past*, Special Issue of *Mediterranean Historical Review*, 16, 1: 27-42.

Liakos, A. (2007), "History wars: Notes from the field", paper presented at *International Society for History Didactics Conference on Public Uses of History*, Thessaloniki 19-21 September 2007.

Macintyre, S & Clark, A. (eds) (2003), *The history wars*. Melbourne: Melbourne University Press.

Manitakis, A. (2000), *The Relations of the Church with the Nation-state*, Athens: Nefeli.

Millas, H. (2002), "Non-Muslim Minorities in the Historiography of Republican Turkey: The Greek case", Fikret Adamir & Suraiya Faroqi (eds), *The Ottomans and the Balkans: A Discussion of Historiography*, Leiden: Brill.

Moniot, H. (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris: Nathan.

Montagnes, I. (2000), *Textbooks & learning materials 1990-1999: a global survey*, International Consultative Forum on Education for All in association with the Department for International Development (United Kingdom), ADEA Working Group on Books et Learning Materials, and the UNESCO/Danida Basic Learning Materials Initiative. Paris: UNESCO.

Mouzelis, N. (2001), "Enlightenment and Neo-orthodoxy", *Koinonia Politon*, 7.

Nash, G., Crabtree Ch. & Dunn, R (2000), *History on trial*, N.Y: Vintage Books.

Nichol, J. & Dean, J., (2003), "Writing for Children: History Textbooks and Teaching Texts", *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3 (2). <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/Nichol|deanrev.doc>

Pingel, F. (ed.) (2003), *Contested Past, disputed present*. Studien Zur Internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 110/2.

Repoussi M. (2002), "History Textbooks: Arguments and Counterarguments", *Contemporary Education*, 125: 94-96 (in Greek).

Repoussi, M. (2008a), "Common trends in contemporary debates on History Education", *International Society for History Didactics, Yearbook 2007-2008*.

Repoussi, M (2007), "Politics questions History Education. Debates on Greek History Textbook", *International Society for History Didactics, Yearbook 2006/2007*: 99-110.

Repoussi, M. (2009), «La vie scolaire de l'histoire en Grèce : enjeux, changements, contradictions, controverses, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle», *Raisons, Comparaisons, Educations, la revue française d'éducation comparée*, no 4, s.d. Nicole Tutiaux-Guillon, *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation*, Paris : L'Harmattan, pp. 49-66.

Repoussi, M.(2008b), "I nuovi manuali de storia in Grecia. Cronaca di una Guerra ideologica sul passato nazionale", *Mundus, rivista di didattica della storia* 1: 37-43.

Saaler, S. (2005), "Politics, Memory and Public Opinion. The History Textbook Controversy and Japanese society", *Deutsches Institut fur Japanstudien*, Band 39 Munchen: 14.

Smith, M. (2005), *Reckoning with the past*, NY/Toronto/Oxford: Lexington Books.

## NOTES

<sup>1</sup> There is an abundant bibliography on history education controversies. For USA, cf Nash, Crabtree & Dunn (2000), for Canada Dagenais & Laville (2007a), Bouvier 2007 and Dagenais & Laville (2007b), for Australia cf Macintyre & Clark (2003), for Israeli and Palestinian textbooks cf Pingel (2003), for Northern Ireland cf Smith (2005), for Japan cf Saaler (2005), for the common trends of these debates cf Repoussi (2008a), Cf also the following references here.

<sup>2</sup> «Image la plus directe et la plus tangible de la réalité scolaire», Moniot (1993: 199-200).

<sup>3</sup> Equivalent collective representations are cultivated in Turkish master narratives towards the Greeks (Millas 2002).

<sup>4</sup> Senior high school, from 15 to 18 years old.

<sup>5</sup> Junior high school, from 12 to 15 years old.

<sup>6</sup> For the rationale of the textbook cf Repoussi 2007 and 2008b.

<sup>7</sup> To see relevant texts visit <http://users.auth.gr/~marrep/>.

<sup>8</sup> Psomiades, Perfect of Thessaloniki, interview aired on Tsimas's television programme, *Research*, April 2007.

# POUR UN ENSEIGNEMENT INTELLECTUELLEMENT « RICHE » DE L'HISTOIRE : UN DISCOURS DE LONGUE DATE

Historien de formation, **Jean-François Cardin** est professeur titulaire en didactique de l'histoire à l'Université Laval. Il est responsable du Groupe de recherche sur l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire (GRECEH).

## RÉSUMÉ

Contrairement à certaines idées reçues, le discours didactico-pédagogique plaidant en faveur de ce que nous appelons un enseignement intellectuellement riche de l'histoire est ancien. Ce discours est même très cohérent d'une période à l'autre, quelque soit le profil des auteurs ou la variété des documents dans lesquels on le retrouve. Son message est simple : on peut véritablement éduquer les jeunes à l'histoire en misant sur les habiletés intellectuelles propres à cette discipline. Cet article développe quelques exemples autour de cette idée.

Dans le cadre de cette courte présentation, sur le thème « Pédagogies d'hier, pédagogies d'aujourd'hui », nous voudrions développer quelques constats découlant du regard rétrospectif que nous portons sur le discours didactico-pédagogique relativement à l'enseignement de l'histoire au Québec. Il nous semble en effet utile de ramener un certain nombre d'évidences devant le champ de vision de tous ceux qui interviennent dans l'opinion publique au regard de l'histoire scolaire. Nous ne nous le cachons pas, nos propos ici sont en partie « militants » et découlent notamment de notre expérience personnelle dans le cadre du débat de 2006 relativement au nouveau programme d'histoire nationale au Québec<sup>1</sup>. Ce débat fut notamment pour nous l'occasion de prendre davantage conscience des idées que partagent la majorité de la population à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités. Nos propos sont également issus de notre enseignement en formation initiale des maîtres, des recherches que nous menons – avec bien d'autres – relativement à l'éducation à la citoyenneté, ainsi que de notre réflexion personnelle dans le cadre de l'avènement des nouveaux programmes d'histoire québécois au secondaire, programme dont l'implantation sera terminée cette année.

Nous développerons, dans l'ordre, les trois propositions suivantes.

D'abord, nous rappellerons et situerons une certaine confusion qui nous semble revenir souvent dans le discours public concernant l'enseignement de l'histoire. Il s'agit de ce que nous appelons « l'illusion d'un discours nouveau », de cette idée selon laquelle le discours en faveur d'un enseignement épistémologique de l'histoire serait quelque chose de nouveau, une nouvelle « mode » parmi les gens du MELS et les didacticiens de l'histoire. Par enseignement épistémologique, nous entendons un enseignement visant notamment à faire développer par les élèves, par la pratique active de l'histoire et de sa démarche, des habiletés intellectuelles utiles pour bien vivre en société, à commencer par le sens critique.

À cette illusion d'un discours qui serait récent et nouvellement conçu – et donc peu crédible aux yeux de plusieurs parce que n'ayant pas traversé l'épreuve du temps... –, j'aimerais avancer la proposition inverse, à savoir que ce discours est au contraire ancien, que depuis longtemps ceux qui réfléchissent à l'enseignement de l'histoire, notamment dans une perspective pratique, ont

avancé l'idée qu'il serait bien plus profitable, en termes de formation intellectuelle, d'aller au-delà d'une transmission unidirectionnelle de contenus historiques déjà tout mâchés. Nous ferons trois sauts dans le passé afin d'illustrer l'ancienneté de cette conception d'un enseignement plus « riche » au plan des apprentissages, histoire de montrer qu'il a traversé l'épreuve du temps et des modes pédagogiques.

Dans cette même perspective, nous rappellerons que l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire forment un vieux couple, et que par conséquent on ne doit pas se surprendre du choix du ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS) d'avoir intégré la formation citoyenne au programme d'histoire.

## L'ILLUSION D'UN DISCOURS NOUVEAU

Alors que faisait rage le débat du printemps et de l'été 2006 – et qui revient de temps à autres à la surface, du moins parmi les spécialistes –, on notait dans le discours de beaucoup d'intervenants, y compris des historiens et des universitaires en principe bien informés de ce dont ils parlent, l'idée que le nouveau programme marquait une nette rupture quant à l'enseignement de l'histoire. On laissait entendre que le MELS et les auteurs du programme d'« histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) » — de son nom officiel — tentaient d'imposer une sorte de révolution,

« Dans cette même perspective, nous rappellerons que l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire forment un vieux couple. »

de surcroît néfaste, par laquelle des didacticiens et autres pédagogues déconnectés du réel et prisonniers de certains phantasmes à la mode, proposaient carrément de passer à côté des contenus, pourtant essentiels en histoire, et ce au profit de nébuleuses compétences.

Le concept de compétence est ici important car une partie de la confusion vient de là. En effet, le concept de compétences, même s'il a une longue histoire en pédagogie, n'a été introduit dans les programmes québécois que dans le cadre de l'actuelle réforme du curriculum. Nos nouveaux programmes d'histoire sont donc désormais articulés autour de « compétences ». Et, quand on lit ces programmes à un premier niveau, il est vrai qu'ils donnent moins de place aux contenus historiques proprement dits, comparativement avec les programmes précédents. Donc, dans l'esprit de beaucoup de personnes, on proposait désormais une histoire sans contenus par laquelle on allait interdire aux enseignants de jouer leur rôle traditionnel consistant à

transmettre des connaissances. D'où cette impression de rupture et de nouveauté.

Un autre élément ajoutait à la confusion, soit les appuis théoriques dont se réclamait le programme, à savoir les concepts de cognitivisme, de constructivisme et de socioconstructivisme. Ces trois concepts servent effectivement d'assises théoriques à l'approche par compétences choisie par le MELS pour TOUS ces programmes du primaire et du secondaire. Certes, ce sont des « étiquettes théoriques » relativement récentes dans le langage pédagogique. Toutefois, quand on se situe du point de vue de l'enseignement-apprentissage réel en salle de classe, notamment en histoire, ce qui apparaît à prime abord comme une « lessive nouvelle et améliorée » renvoie en fait à des pratiques qui existent depuis longtemps chez de nombreux enseignants qui, d'une manière ou d'une autre, ont décidé de ne pas se limiter au cours magistral. De même, quand on gratte un peu, cela nous semble renvoyer à des idées de longue date qui circulent parmi ceux qui, à un titre ou à un autre, ont réfléchi à l'enseignement de l'histoire et aux finalités de cet enseignement.

Comme nous avons eu l'occasion de le dire sur d'autres tribunes, l'approche par compétences n'a personnellement rien d'un dogme. Nous l'avons toujours perçue comme une invitation faite aux enseignants d'histoire d'aller au-delà d'un enseignement « pauvre » de l'histoire, limité à la trans-

mission de connaissances déclaratives sans qu'il n'y ait de réelle appropriation de sens par l'élève. À titre de didacticien qui intervenons en formation des maîtres, nous nous soucions moins de nous situer dans une chapelle théorico-idéologique que de développer avec nos étudiants une réflexion sur l'enseignement le plus riche possible d'une discipline particulière.

## LA RÉALITÉ D'UN DISCOURS ANCIEN

Notre deuxième proposition est à l'effet que depuis très longtemps il se trouve des gens, pédagogues, didacticiens et autres personnes ayant réfléchi et discouru en connaissance de cause sur l'éducation historique, pour prôner un enseignement de l'histoire ne se limitant pas à un simple récit événementiel prodigué par l'enseignant. En nous limitant au seul contexte québécois, nous vous proposons trois exemples de ce discours.

### Jean Langevin

Le premier exemple remonte à 1865, dans l'ouvrage d'un de nos premiers pédagogues, le prêtre Jean Langevin, principal de l'École normale Laval de Québec et futur évêque de Rimouski. Son livre, *Cours de pédagogie ou Principes d'éducation*, se présentait à l'époque comme un manuel du bon enseignant<sup>2</sup>. Véritable traité de pédagogie, on y retrouve – vieux dilemme en éducation – des principes théoriques et des conseils très pratiques. Une partie de l'ouvrage passait en revue chaque matière à enseigner, en donnait l'objectif de base, en précisait les limites et en proposait une gradation selon chaque niveau. En somme, Langevin y présentait le programme et prodiguait des conseils pratiques pour l'enseigner.

Dans la quatrième partie de l'ouvrage, intitulée « De l'instruction », un chapitre est consacré à l'histoire et son enseignement. L'auteur débute par des considérations générales qui, malgré une prose marquée par son époque, s'avèrent fort modernes quand on les interprète avec nos critères d'aujourd'hui :

Il est facile de faire comprendre aux élèves combien il est instructif et intéressant tout ensemble d'étudier ce qui s'est passé sur ce globe avant nous [...]. Mais pour que les écoliers le fassent avec fruit, le maître ne doit pas se contenter de leur faire apprendre par cœur et mot à mot une leçon d'Histoire, comme malheureusement la chose se pratique trop communément ; il doit chercher à exercer, dans l'étude de cette branche, au moins autant leur intelligence que leur mémoire. Il les habituera donc à en rendre aussi compte à leur manière. Les phrases seront sans doute moins correctes, l'expression moins châtiée ; mais en revanche *les choses* se graveront mieux dans leur esprit. (p. 183)<sup>3</sup>

Cette citation est fascinante compte tenu de son avant-gardisme. En effet, Langevin réfère directement, près de 125 ans avant que cette théorie n'acquière ses lettres de noblesse au Québec, à des principes de base du cognitivisme. Ainsi, suggérer que les élèves rendent compte dans leurs propres mots de la matière vue afin de se l'approprier et de mieux la « graver » dans leur mémoire est dans le droit fil du discours cognitiviste dont s'inspirent, entre autres, le nouveau programme d'histoire. L'auteur poursuit dans la même veine :

[...] nous désirons que l'on aille au-delà [de la récitation littérale], et que l'on fasse *réfléchir* les enfants sur l'Histoire. (p. 183)

Avec des propos comme ceux-ci, Jean Langevin pourrait aujourd'hui occuper un poste de didacticien dans

nos universités ! De même, dans l'extrait suivant, il réfère à une des difficultés les plus récurrentes en enseignement de l'histoire :

Mais prenez garde de mettre de la confusion dans leurs notions historiques ; guidez-les au contraire au milieu de ce labyrinthe d'événements et de dates à retenir, en les accoutumant à distinguer les faits principaux des faits secondaires [...]. Comme des leçons détachées d'Histoire peuvent empêcher les élèves d'y mettre de l'ensemble, faites leur faire des récapitulations fréquentes, et même des résumés écrits, s'ils en sont capables, afin qu'ils lient mieux les faits les uns aux autres. (p. 184)

En fait, ce que dénonçait l'auteur, bien avant les didacticiens d'aujourd'hui, c'est l'enseignement encyclopédiste et factuel dans lequel se réfugient, pour mieux s'y perdre ainsi que leurs élèves, nombre d'enseignants d'histoire. Quand on ne connaît pas bien la logique de la discipline, son épistémologie, on se contente de l'enseigner en surface, c'est-à-dire de n'en transmettre que le produit le plus simple, soit le récit événementiel. Pourtant, dès 1865, Langevin invitait les futurs maîtres qu'il formait à « faire réfléchir » les élèves sur la matière historique, tout comme le préconisent les trois compétences autour desquelles est structuré le nouveau programme d'histoire au secondaire. Ainsi, sans parler d'éducation à la citoyenneté, l'auteur concluait :

Profitons encore des leçons que nous donne si souvent l'Histoire, pour travailler à leur *éducation* intellectuelle et morale, en rectifiant leurs idées sur certains événements et sur leurs causes, et en sachant en tirer des réflexions salutaires. (p. 188)

De ces propos se dégage très nettement un message qui va dans le sens d'un enseignement de l'histoire cherchant à éduquer et à développer l'intelligence, c'est-à-dire à éduquer historiquement.

### Le rapport Parent

Notre deuxième exemple nous amène en 1964, à l'époque où est publié le volume 3 du Rapport Parent<sup>4</sup>. La commission Parent est cette vaste enquête publique menée de 1961 à 1966 et dont le rapport visait à dresser un bilan complet de la situation de l'éducation au Québec et à proposer un vaste programme de réformes dans ce secteur. La commission fit une analyse sans complaisance de la manière dont était enseignée l'histoire dans les écoles primaires et secondaires du Québec, et proposait une conception de l'enseignement de cette discipline dans laquelle les programmes ultérieurs ont tenté de s'inscrire, y

compris celui qui s'implante actuellement dans nos écoles.

Dans une section intitulée « Discipline de l'esprit », les auteurs de cette partie du rapport plaident pour un enseignement intellectuellement riche de l'histoire :

L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent ; [...] elle habitue l'esprit à ne s'aventurer que prudemment dans les interprétations qu'on peut être tenté de donner au sujet d'événements ou de textes même tout à fait contemporains : en effet la confrontation de textes d'une même époque passée, les explications tirées des coutumes et des institutions d'un pays, du caractère d'un personnage, de ses intentions, du peuple à qui il s'adresse, voilà autant de précautions à utiliser et de recherches à ne pas négliger lorsqu'on essaie de comprendre un fait, un texte ou un problème historiques. (paragr. 841)

Et le rapport d'en appeler à un renouvellement de la didactique de cette discipline :

En histoire comme dans les autres matières, la pédagogie active sera la plus fructueuse, si le professeur y a été bien entraîné. Pour que l'histoire soit vraiment une discipline formatrice pour l'esprit, pour qu'elle habitue à l'objectivité, à la conjecture fondée sur des intuitions et des inductions justes, à la lecture critique et comparée des textes, il faudra entraîner l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif. Pour éveiller sa curiosité et l'alimenter, le film, la photographie, les gravures, la visite de musées, de lieux historiques, d'archives, les volumes de toutes sortes serviront de complément à la leçon. (paragr. 851)

Et au terme de ce plaidoyer, le rapport recommande : « [...] que les programmes et la didactique pour l'enseignement de l'histoire visent à en faire une discipline qui habitue l'élève à l'objectivité, à la précision, aux jugements mesurés. » (paragr. 856)

Bref, avec certes plus de raffinement dans le discours et dans un contexte et un esprit fort différents du premier exemple, il n'en demeure pas moins que la parenté nous apparaît ici évidente avec les prescriptions de Jean Langevin. Aussi, il est intéressant de constater que tout l'esprit du nouveau programme d'histoire au secondaire se retrouve, selon nous, dans ces passages qui datent pourtant de plus de quarante ans.

### *Les programmes de 1982*

Poursuivons dans la même veine avec notre troisième exemple, soit les programmes d'histoire de 1982, les programmes dits « par objectifs »<sup>5</sup>. Parmi les « principes directeurs » du programme de quatrième secondaire, on peut lire :

Le programme vise à développer l'aptitude de l'élève à interpréter objectivement les réalités historiques. [Il] engage l'élève à considérer les temps forts de l'histoire du Québec et du Canada par le biais d'objectifs d'apprentissage qui stimulent sa réflexion personnelle. L'élève doit constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer sa pensée critique et finalement tenter ses propres interprétations des situations historiques. Il se familiarise ainsi avec une démarche logique qui lui servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés. (p. 12)

On a toujours affaire au même message, au même esprit, et cette filiation se prolonge jusqu'à aujourd'hui avec les deux premières compétences du nouveau programme d'histoire au secondaire. Rappelons que la première de ces compétences est « Interroger les réalités sociales dans une perspective historique » et que la deuxième consiste à « Interpréter les réalités historiques avec la méthode historique ».

On le voit, c'est la continuité qui caractérise ce parcours de plus de 140 ans et le fil conducteur de cette continuité est la conviction, chez des auteurs pourtant de diverses époques et de divers horizons, que l'histoire est une discipline qui, à l'école, doit permettre de développer l'esprit des élèves plutôt que devant se limiter à une simple transmission unidirectionnelle de connaissances.

## **HISTOIRE ET CITOYENNETÉ : UN VIEUX COUPLE**

Passons à notre troisième proposition, cette idée que, contrairement à ce qu'on a dit dans la foulée du débat d'il y a deux ans, l'histoire scolaire a toujours été associée à une volonté d'éduquer les jeunes à être des citoyens dans leur présent.

Commençons cette fois-ci en évoquant la situation actuelle. Ainsi, la troisième compétence du nouveau programme d'histoire invite l'élève à « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire »<sup>6</sup>. Pour certains, notamment du côté des historiens universitaires, l'insertion de l'éducation citoyenne dans les programmes d'histoire est alors apparue comme une indésirable nouveauté<sup>7</sup>. Or, encore-là, il faut remettre les pendules à l'heure.

Dès la naissance de l'école publique, on reconnaissait à l'histoire scolaire le mandat de former les citoyens. Rappelons que pour les fondateurs de l'école publique au Québec, au milieu du 19<sup>e</sup> siècle, comme pour les penseurs des Lumières, il fallait désormais instruire l'ensemble de la population parce que la démocratie, ou à tout le moins la représentativité du peuple à travers le processus électoral, demandait un électorat instruit pouvant comprendre les enjeux publics et conscient de ses choix politiques. Et on comprend que l'histoire allait jouer un rôle de premier plan dans cette entreprise.

Très vite, cependant, ces nobles idéaux se sont incarnés concrètement dans une conception plutôt restreinte de la citoyenneté, axée sur le développement du patriotisme et sur la transmission des valeurs de base de la nation. Dans le Québec francophone, par exemple, à la veille de la Révolution tranquille, le programme d'histoire du Canada était particulièrement explicite à ce sujet, et invitait les enseignants d'histoire à transmettre aux jeunes, futurs citoyens, un ensemble de connaissances et de valeurs bien campées, telles que le caractère français et catholique de la société canadienne-française, nos valeureuses luttes contre l'adversité et notre destin de survivant dans un milieu hostile, le respect et la gratitude envers nos figures héroïques et nos ancêtres en général. Dans l'édition de 1963 du

sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté. Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent de lui-même ne suggérerait pas ; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif. (paragr. 839)

Dans les programmes par objectifs de 1982 – ces programmes adoptés par le parti Québécois et qui ont contribué pendant plus de vingt ans à former une bonne proportion de ceux qui ont dénoncé la place trop grande de la citoyenneté dans le nouveau programme! –, l'éducation à la citoyenneté était déjà très présente. S'inscrivant dans

« S'inscrivant dans l'esprit du rapport Parent cité précédemment, et suivant l'évolution de la société québécoise elle-même, le programme d'histoire invitait les enseignants à développer chez leurs élèves une citoyenneté plus ouverte, ouverte à la diversité culturelle notamment. »

programme d'« histoire du Canada » pour les 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années<sup>8</sup>, certains objectifs de formation sont sans équivoque à cet égard :

Développer l'intelligence de notre histoire et en utiliser les éléments éducatifs en vue d'une saine formation patriotique. [...]

Montrer combien la vie laborieuse, la ténacité, la persévérance, la vie de famille et la vie paroissiale de nos gens ont contribué à la survivance de notre peuple.

(p. 194)

C'est ce type de citoyenneté qui fut vertement dénoncée par les auteurs du Rapport Parent. Ces derniers prônaient en quelque sorte un retour à l'esprit initial d'une formation historique et citoyenne, où la connaissance raisonnée du passé sert d'assise à une compréhension du présent et de ses enjeux :

[Le] contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la

l'esprit du rapport Parent cité précédemment, et suivant l'évolution de la société québécoise elle-même, le programme d'histoire invitait les enseignants à développer chez leurs élèves une citoyenneté plus ouverte, ouverte à la diversité culturelle notamment<sup>9</sup>. De même, peu de gens semblent avoir remarqué le fait que quatre des sept « Objectifs de formation » du programme d'histoire du Québec et du Canada de 1982 concernaient l'éducation à la citoyenneté :

4. Être sensibilisé à la diversité des appartenances sociales et à la réalité des solidarités et des conflits.
5. Avoir développé la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social.
6. Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.

7. Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité. (p.13)

## CONCLUSION

Au terme de cette modeste exploration, nous retenons la récurrence d'un discours ancien en faveur d'un enseignement intellectuellement plus « riche » de l'histoire, et ce par delà la succession des modes pédagogiques. Bien souvent, en éducation comme en d'autres domaines, les nouvelles étiquettes théoriques et conceptuelles recouvrent des idées et des réalités de pratique qui existent depuis longtemps et traversent les époques sans trop d'altérations. Quand on y regarde de plus près, des concepts tels que « constructivisme » ou « compétences », qui présentement prennent tantôt l'allure de slogans, tantôt l'allure de dogmes complexes réservés à des initiés, renvoient tous deux à cette idée toute simple qu'on n'apprend pas à nager en regardant nager quelqu'un d'autre – fut-il champion olympique! – mais bien en se jetant à l'eau et en suivant les conseils de son instructeur... De même, pour développer le sens de l'histoire et élaborer des interprétations historiques, il faut pratiquer cette discipline sous les conseils d'un spécialiste de la discipline, l'enseignant d'histoire. Et c'est durant ce passage par l'action que de nouvelles connaissances seront acquises, mais surtout comprises.

## NOTES

- <sup>1</sup> J.-F. Cardin, « "L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit" : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire », *Bulletin d'histoire politique*, vol.15, n° 2, hiver 2007, pp. 67-84.
- <sup>2</sup> J. Langevin, *Cours de pédagogie ou Principes d'éducation*, Québec, Imprimerie Darveau, 1865.
- <sup>3</sup> Dans cette citation et les suivantes, les italiques sont de Langevin.
- <sup>4</sup> Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, vol. 3, 1964.
- <sup>5</sup> Gouvernement du Québec, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada. 4<sup>e</sup> secondaire*, ministère de l'Éducation, avril 1982.
- <sup>6</sup> Au deuxième cycle du secondaire, cette compétence devient « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ».
- <sup>7</sup> Dans une lettre ouverte au ministre de l'Éducation, plusieurs historiens s'inquiétaient « de la subordination de l'histoire au profit de l'éducation à la citoyenneté » dans le projet de programme d'histoire du deuxième cycle du secondaire (*Le Devoir*, 28 septembre 2006, p. A-7).
- <sup>8</sup> Gouvernement du Québec, *Programme d'études des écoles secondaires 1963*, Département de l'Instruction publique, 1963.
- <sup>9</sup> « La société québécoise se caractérise par la pluralité et le changement », affirmait-on solennellement en page 11 de ce programme, pourtant l'œuvre d'un gouvernement souverainiste.

# POUR UNE AUTRE RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MAROC

**Mostafa Hassani Idrissi** : Professeur de didactique de l'histoire à l'Université Mohammed V de Rabat. Auteur de nombreuses publications portant principalement sur la fonction sociale de l'enseignement de l'histoire. Son livre *Pensée historique et apprentissage de l'histoire* édité par l'Harmattan (2005) a obtenu le Prix de l'Instruction publique Renée Devic 2007.

## RÉSUMÉ

Il s'agit d'un plaidoyer pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au Maroc qui opte pour une nouvelle refonte des programmes et pour une autre approche dans l'écriture des manuels d'histoire. Prenant appui sur la situation de l'enseignement de cette discipline avant la réforme de 2002, l'analyse s'attèle à démontrer que la volonté d'innover des concepteurs du curriculum d'histoire de 2002 s'est plus manifestée dans le souci d'exercer les élèves à la pensée historienne que dans la préoccupation de restructurer les programmes d'histoire. Le *comment enseigner?* l'a largement emporté sur *le quoi enseigner?*

On ne naît pas citoyen, on le devient. C'est dire l'importance de l'éducation à la citoyenneté. L'éducation historique, qui en est l'un des principaux ressorts, est un instrument de socialisation qui dote l'individu de l'aptitude à se situer et à se mouvoir dans des identités multiples ayant pour cadre global la mondialisation. Dans les sociétés traditionnelles monolithiques, l'individu avait peu de choix dans le groupe. Dans les sociétés modernes, pluralistes, il incombe aux individus de se déterminer face aux forces de manipulations qui les sollicitent. La rationalité qu'apporte la fonction critique de l'histoire est le meilleur antidote contre toutes les formes d'extrémisme.

L'histoire, qui développe cette fonction critique, véhicule dans l'enseignement, de façon concomitante, une éducation historique et une éducation à la citoyenneté. Il s'agit de préparer l'élève à devenir un citoyen ouvert au changement, militant pour la démocratie, un citoyen maîtrisant la pensée critique, capable de mise en perspective, un citoyen ouvert sur les autres, qui construit son identité et choisit ses appartenances, un citoyen apte à se libérer ou à se ressourcer de la mémoire. «L'histoire est davantage que la formation du citoyen. Elle est la construction sans cesse inachevée, de l'humanité dans chaque homme»<sup>1</sup>. Elle forme la personnalité en l'ouvrant sur

l'universel. La quête d'identité se fait à travers la quête d'universalité et réciproquement.

Les deux fonctions de l'histoire, critique et identitaire, sont compatibles pour peu que cette quête de l'identité se montre soucieuse de la diversité sociale, ethnique, culturelle, spatiale et de la profondeur temporelle d'une collectivité. La compatibilité des deux fonctions passe également par l'abandon des exclusions et des passions religieuses ou nationalistes. Ne pas éviter l'antinomie de ces deux fonctions, c'est aller tout droit vers la schizophrénie.

La dernière réforme de l'enseignement de l'histoire, dans le sillage de la réforme du système éducatif au Maroc, est-elle de nature à former à une telle citoyenneté?

## SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU MAROC À LA VEILLE DE LA RÉFORME DE 2002

Rappelons brièvement que la réforme de l'enseignement de l'histoire était attendue pour corriger une situation très insatisfaisante tant sur le plan programmatique que sur le plan des apprentissages.

Les programmes d'histoire au Maroc se caractérisaient, à la veille de la réforme curriculaire de 2002, par :

- Une conception jacobine de la nation, qui sacrifie la diversité au nom de l'unité.
- L'amputation de l'histoire nationale de ses dimensions antique (depuis 1991 pour l'enseignement fondamental) et postcoloniale.
- L'imperméabilité de ces programmes, en matière d'histoire nationale notamment, aux multiples travaux des historiens marocains et étrangers.
- La conjugaison de l'eurocentrisme et l'arabocentrisme se traduisant par la marginalisation de l'Afrique noire, de l'Amérique amérindienne et latine et de l'Asie<sup>2</sup>.

Quant aux apprentissages, avant la dernière réforme, ils se caractérisaient ainsi :

- Du fait que beaucoup d'enseignants d'histoire considèrent que de bonnes connaissances et des talents d'exposition suffisent pour enseigner l'histoire, nombreux sont ceux qui limitent leur rôle à la transformation d'une « matière » en savoir à enseigner, privilégiant une didactique de contenu. La classe d'histoire se présente, le plus souvent, comme un lieu de transmission d'une interprétation du passé. Les manuels alors en vigueur, loin de décourager une telle tendance, véhiculaient un récit achevé et préétabli comme un prêt-à-porter que l'élève devait endosser, un récit enfermé dans des certitudes, fermé à la pluralité des points de vue et des jugements portés sur le passé, ne permettant pas à l'élève d'aboutir à un jugement personnel en confrontant des opinions divergentes.
- Par ailleurs, du fait de l'influence de la pédagogie par objectifs, les enseignants d'histoire au Maroc étaient amenés à se préoccuper davantage des résultats de l'élève que des stratégies ou des processus permettant d'atteindre ces résultats et à identifier des habiletés déconnectées du processus qui leur donne un sens. La pédagogie par objectifs (P.P.O.) avait également favorisé le morcellement des tâches d'apprentissage en de multiples petites unités, souvent sans liens les unes avec les autres.

## DANS QUELLE MESURE LA RÉFORME DE 2002 A-T-ELLE REMÉDIÉ À UNE TELLE SITUATION ?

La réforme de 2002 a été précédée et préparée par la Charte nationale d'éducation et de formation émanant de la Commission spéciale éducation et formation (2000) et par le Document cadre sur les choix et les orientations pédagogiques. Elle a été, comme les précédentes, élaborée dans la marginalisation la plus totale des universitaires, historiens et didacticiens de l'histoire, dont l'indépendance, la liberté d'esprit et la compétence sont pourtant de nature à apporter ce « plus » qui jusqu'ici avait fait défaut à notre

enseignement de l'histoire. Le nouveau curriculum d'histoire n'a fait l'objet d'aucun débat avant qu'il ne soit rendu public. Pourtant, dans la presse, au moment où la commission ministérielle entamait ses travaux de réforme, des voix averties avaient alerté les responsables du Ministère de l'Éducation nationale à l'importance que revêt la réforme de l'enseignement de l'histoire pour notre société et que celle-ci ne pouvait incomber à un pouvoir pédagogique-administratif travaillant dans le secret<sup>3</sup>.

Une évaluation objective de cette réforme permet de dire que, si elle se démarque nettement de la précédente et innove sur un certain nombre de points en matière d'apprentissages, elle est, cependant, loin de satisfaire les attentes des Marocains, particulièrement sur le type d'histoire qu'on continue à vouloir leur inculquer.

Tant pour les contenus des programmes que pour les apprentissages qu'ils impliquent, je soulignerai les acquis et les lacunes de la récente réforme avant d'émettre, en conclusion, des propositions pour l'amélioration du curriculum d'histoire.

## ÉVALUATION DES CONTENUS DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

Les points saillants de mon propos sur les contenus des programmes sont de trois ordres : temporel, spatial et thématique.

### 1. QUELQUES ACQUIS...

#### a. Au niveau des questions d'ordre temporel

Un des apports majeurs du curriculum de 2002 est qu'il a réintégré l'histoire de l'antiquité dans le programme de la 6<sup>e</sup> année du cycle primaire et dans celui de la 1<sup>re</sup> année du collège. L'histoire nationale et méditerranéenne a été amputée de cette période de 1991 à 2002.

D'autre part le curriculum de 2002 a intégré l'histoire nationale post-coloniale dans l'histoire scolaire et adopté (grâce à un récent additif) la longue durée comme échelle de comparaison des deux rives de la Méditerranée entre les XV<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

#### b. Au niveau des questions d'ordre spatial

Dans le curriculum de 2002 il y a une sollicitation progressive des échelles, allant du local au mondial en passant par le national et le macrorégional. Il y a également une diversification des échelles spatiales permettant de faire jouer l'interaction entre *soi* et *l'autre* et approfondir ainsi la fonction identitaire de l'histoire scolaire. Il y a enfin un traitement de l'espace comme centre et comme extension (l'exemple du monde méditerranéen)<sup>4</sup>.

#### c. Au niveau des questions d'ordre thématique

Le curriculum de 2002 prône l'application d'une grille d'analyse des civilisations à des études de cas dont chacune

initie les élèves à une des composantes du concept de civilisation. Il introduit la biographie pour étudier les rôles joués par des acteurs historiques. Il use d'un outillage conceptuel diversifié pour catégoriser la connaissance historique (le concept de modernité en est l'exemple le plus récent et le plus global).

## 2. ...MAIS LES LACUNES SONT NOMBREUSES

### a. Au niveau des questions d'ordre temporel

Dans le curriculum de 2002 on continue d'adopter, pour l'histoire nationale, une périodisation dynastique, qui renforce dans l'esprit des élèves une conception cyclique de l'histoire, et pour l'histoire générale, une périodisation eurocentrique inappropriée en dehors de l'histoire européenne.

Par ailleurs on fait commencer l'histoire du Maroc avec l'arrivée des Phéniciens, reflétant ainsi la survivance du concept de « découvertes » ou « d'histoire-contact » qui implique une négation de *l'autre* (*l'autre* étant ici *soi-même*) et occulte ainsi la question des origines des Amazighs et les différentes thèses à leurs propos.

« Donner plus d'importance à l'histoire proche dans les programmes scolaires c'est ouvrir l'esprit des élèves « à ce qui demeure virtuel dans le présent, à ce qui est encore ouvert sur le possible » (P. Ricœur) et « défataliser » ainsi le présent. »

Enfin, on réserve une faible place à l'histoire du temps présent dans les programmes d'histoire et on la réduit à « la construction de l'État marocain moderne » : une approche empreinte de confusion conceptuelle, temporelle et thématique à laquelle les auteurs de manuels scolaires se sont heurtés. Cette approche, focalisée autour du concept d'État, relève plus de l'instruction civique que de l'éducation historique<sup>5</sup>.

Donner plus d'importance à l'histoire proche dans les programmes scolaires c'est ouvrir l'esprit des élèves « à ce qui demeure virtuel dans le présent, à ce qui est encore ouvert sur le possible » (P. Ricœur) et « défataliser » ainsi le présent.

### b. Au niveau des questions d'ordre spatial

Le curriculum de 2002 traite les différentes échelles (locale, nationale, macrorégionale et mondiale), non pas de façon synchronique, afin de saisir les interactions que les unes peuvent avoir sur les autres, mais de façon chronologique (essentiellement locale au primaire, nationale au collège et macrorégionale au lycée). En outre, malgré la diversité des échelles spatiales qu'il a adoptées, ce curriculum n'a pas embrassé pour autant l'approche d'une histoire mondiale, celle d'une histoire globale de l'humanité.

Enfin, le dictionnaire géohistorique dont il use pour définir et nommer les entités historiques étudiées est peu novateur alors que les apports récents des historiens en matière de conceptualisation de l'espace historique ne sont pas négligeables.

### c. Au niveau des questions d'ordre thématique

Le curriculum de 2002 occulte les périodes de crise et de transition dans l'évolution historique du Maroc, malgré les significations qu'elles peuvent apporter à la compréhension du présent (exemples : la crise interne que vit le Maroc à la veille de l'avènement des Almoravides ou de celui des Saâdiens) et accorde la prééminence aux entrées politiques et militaires, et donc événementielles, sur les entrées économiques, sociales et culturelles, et donc conjoncturelles et structurelles. Il occulte ou marginalise des pans importants de l'histoire du Maroc (les Juifs, les femmes et d'autres composantes de la société marocaine).

Les éléments constitutifs du programme sont souvent appréhendés de façon fragmentée tant les relations interactives leur font défaut.

## ÉVALUATION DES TYPES D'APPRENTISSAGE

J'aborderai cette question des types d'apprentissage à travers trois rubriques principales : les principes et les référentiels invoqués, les compétences et les capacités visées, les stratégies d'enseignement-apprentissage préconisées et leur évaluation.

### 1. LA RÉFORME DES APPRENTISSAGES EST PLUS NETTE QUE LA RÉFORME PROGRAMMATIQUE

#### a. Au niveau des principes et des référentiels invoqués

Le fruit de la réforme de 2002 est présenté sous la forme d'un curriculum qui déclare se démarquer des programmes-contenus précédents, adopter l'approche par compétences, se référer à l'apport de la didactique d'histoire et à son épistémologie et développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisition d'habiletés.

Pour la première fois, les Instructions Officielles (I. O.) font référence à « la didactique d'une discipline qui reflète le renouvellement épistémologique que connaît l'histoire savante dans son objet, ses outils et ses concepts structurants ». Elles appellent à « organiser la connaissance

historique de façon à ce que l'apprenant puisse la comprendre, l'acquérir et l'utiliser dans de nouvelles situations». Elles rappellent que l'histoire est une discipline qui nécessite «le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historique». C'est pourquoi,

«L'histoire est une discipline qui nécessite "le recours à la raison et la maîtrise des ressorts de la pensée historique".»

indiquent les I.O. de 2002, il faut mettre l'accent «davantage sur le processus de production de la connaissance historique que sur le produit de cette connaissance et favoriser l'autonomie de l'apprenant par l'acquisition des outils méthodologiques pour questionner l'histoire avec un esprit critique...»<sup>6</sup>.

#### **b. Au niveau des compétences et des capacités visées**

Le curriculum de 2002 se démarque du précédent par son renoncement à la pédagogie par objectifs (P.P.O.), inspirée de taxonomies béhavioristes ayant la prétention de s'appliquer à différentes disciplines, et son recours à la logique interne de la discipline historique pour en dégager les compétences et les capacités que l'élève doit acquérir :

- acquisition des concepts historiques ;
- aptitude à poser un problème à résoudre, à partir d'une situation historique, et à sélectionner les informations pertinentes ;
- aptitude à contextualiser des sources, à les analyser et à les critiquer à partir d'une question...

#### **c. Au niveau des stratégies d'enseignement-apprentissage**

Le curriculum de 2002 présente des données sur les modes d'enseignement-apprentissage en classe d'histoire. Il incite à la diversification des situations d'apprentissage, au recours à différents moyens didactiques (écrits, iconographiques, sonores...), au centrage sur l'élève et sur le processus de construction de la connaissance historique.

Les nouveaux manuels qui s'appuient sur la réforme curriculaire de 2002 reflètent une pensée pédagogique élaborée et s'inscrivent dans les programmes qui stipulent l'intérêt à dépasser le simple apprentissage de connaissances factuelles. Loin d'être des « prêts-à-porter » que l'élève endosserait, ils renoncent à tout récit préconstruit. Renoncent-ils pour autant à la *version autorisée* de l'histoire ?

## **2. DES INSUFFISANCES DEMEURENT, CEPENDANT, EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE**

#### **a. Au niveau des principes et des référentiels invoqués**

Que la pensée historique devienne « matière » à ensei-

gner, les derniers programmes d'étude d'histoire au Maroc lui concèdent une place non négligeable ! Mais encore faut-il avoir un modèle, un cadre théorique ou une conception de la pensée historique sur lesquels appuyer cet enseignement. Les récentes recherches en didactique de l'histoire,

qui prennent l'épistémologie de l'histoire comme guide, et qui auraient pu renforcer cette option constructiviste, semblent ignorées des concepteurs du dernier curriculum.

Préparé dans la précipitation, dans le secret, et dans la marginalisation de certaines compétences, historiennes et didacticiennes, qui auraient pu consolider son assise théorique, le dernier curriculum souffre de quelques graves omissions : omission de la notion de *changement* ou d'*écart* combien nécessaire à l'analyse des *différences* ; omission de la *problématisation* comme compétence fédératrice des autres compétences et sans laquelle les activités intellectuelles se présentent fragmentées et décontextualisées ; omission également de la *conceptualisation* qui guide l'investigation, permet d'analyser les sources et de s'en distancier, transforme l'offre chaotique de celles-ci en un ensemble ordonné et structuré...

#### **b. Au niveau des compétences et des capacités visées**

Le curriculum de 2002 n'a pas proposé de catégorisation aux compétences et aux capacités en matière d'enseignement d'histoire. De ce fait, le discours taxonomique de la P.P.O. reste prégnant et les dimensions cognitive et méthodologique l'emportent largement sur la dimension axiologique. D'autre part, on observe un manque de concordance entre la terminologie qui a servi à exposer les compétences de la discipline historique et celle évoquée dans le référentiel didactique. Et surtout, les diverses compétences, visées par les concepteurs du curriculum de 2002, n'ont pas été traduites en capacités couvrant les attentes sociales sur les plans formatif et identitaire.

#### **c. Au niveau des stratégies d'enseignement-apprentissage**

S'il est certain que le curriculum de 2002 traduit, mieux que tous les curriculums précédents, une ferme volonté de passer d'une pédagogie transmissive à une pédagogie constructiviste, il demeure néanmoins que cette volonté ne peut trouver son chemin vers la pratique en classe d'histoire, en l'absence de toute illustration de situations didactiques d'apprentissage. Cette lacune est d'autant plus grave que les enseignants d'histoire sont, par leur formation même, peu

préparés à cette pratique constructiviste de la pensée historique. Les enseignants sont engagés principalement pour leur expertise dans le champ disciplinaire à enseigner. Mais lorsque la pensée doit s'ajouter au contenu à enseigner et qu'une culture de la pensée doit être développée ou améliorée chez l'enseignant, un tout nouveau champ d'expertise doit être développé ou amélioré chez l'enseignant.

A l'évidence, un enseignant qui ne possède pas les fondements épistémologiques de la discipline qu'il est chargé d'enseigner, ce qui fait rarement l'objet de formation des enseignants, est incapable non seulement d'innover mais même de résoudre ses problèmes pédagogiques quotidiens.

## QUELQUES PROPOSITIONS EN GUISE DE CONCLUSION

La volonté d'innover des concepteurs du curriculum d'histoire de 2002 s'est plus manifestée dans le souci d'exercer les élèves à la pensée historique que dans la préoccupation de restructurer les programmes d'histoire. Le *comment enseigner?* l'a largement emporté sur le *quoi enseigner?*

Ce déséquilibre s'est traduit dans les faits par une grande frustration. On a voulu faire du neuf avec de l'ancien. Des éléments d'une didactique novatrice ont servi de marketing à un discours historique aujourd'hui en grande partie dépassé. La didactique n'a pas pour vocation d'occulter les travers d'une histoire aujourd'hui largement remise en question au sein de notre société et dans d'autres. Par contre, les efforts de la didactique de l'histoire resteront vains si la nature de l'histoire à laquelle ils s'appliquent ne répond pas, ou ne répond plus, aux questionnements de notre société.

C'est la représentation du citoyen à former qui détermine l'histoire à enseigner et comment l'enseigner. Afin que l'histoire scolaire serve à « *se souvenir et devenir* », elle doit tenir compte de l'évolution récente de la science historique (devenue une histoire comparative, croisée et transnationale, voire mondiale) ainsi que de l'évolution de nos sociétés et leur caractère toujours plus multiculturel, afin que chaque élève puisse s'inscrire dans l'histoire qu'il apprend. L'histoire scolaire doit également se soustraire à la pression nationaliste qui s'exerce sur elle pour en faire un récit de justification et de mise en exergue de l'état-nation, le plus souvent du point de vue des vainqueurs<sup>7</sup>.

Cela appelle une nouvelle refonte des programmes qui permet de multiplier les focales d'observation et d'user des vertus de la pensée historique. Il s'agit des vertus de dialogue et de tolérance qui découlent de l'empathie, de la relativité et de la décentration dont tout historien a besoin pour aborder son objet d'étude.

Cela appelle également une autre approche dans l'écriture des manuels d'histoire. Ceux-ci n'abandonnent

aujourd'hui le récit préconstruit de la *version autorisée* de l'histoire que pour créer les conditions didactiques pour que l'élève la construise lui-même. L'abandon du manuel unique doit être synonyme de l'abandon d'une vision unique de l'histoire. Or l'exercice à la pensée historique ne peut se faire dans l'étouffement et l'occultation de la « la pluralité des points de vues et des jugements portés sur le passé »<sup>8</sup>.

Le succès d'une telle réforme dépendra des dispositions à prendre en amont (conception des programmes) comme en aval (classes d'histoire), en passant par l'élaboration de manuels qui éduquent à l'esprit critique et à l'autonomie de pensée, et par la formation initiale et continue des professeurs et des maîtres.

### NOTES

- <sup>1</sup> Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », dans *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, no 65, janvier-mars 2000.
- <sup>2</sup> J'ai développé ces différentes questions dans des études antérieures :
  - « Les manuels d'histoire et l'identité nationale », dans *La recherche en Education au Maroc : Méthodes et Domaines*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, 1983, p. 139-160.
  - « Les malheurs de Clio au Maroc ». *Al Bayane*, 5 Mai 1993.
  - « Le manuel d'histoire entre savoir savant et savoir enseigné », *Libération*, 25 Avril 1996. La version arabe de l'article dans *Attadriss*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, Nouvelle série, n° 1, 2002, pp. 65-68. Une version en italien dans *I Viaggi di Erodoto*, Milan, n° 32, 1997, p. 74-75.
  - « Mémoire de Soi et mémoire de l'Autre ou aménagement des programmes d'histoire au Maroc », dans *Attadriss*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, n° 7, 1984, p. 20-31.
- <sup>3</sup> « A l'heure de la réforme, quelles fonctions éducatives pour l'histoire ? », *Libération*, 1<sup>er</sup> Mai 2001. Repris dans la revue *Attadriss*, Rabat, Faculté des sciences de l'éducation, Nouvelle série n°3, 2005, p. 43-48.
- <sup>4</sup> Nicole Tutiaux-Guillon, Khadija Wahmi et Luigi Cajani, sous la présidence de Mostafa Hassani Idrissi, Un débat croisé sur la Méditerranée dans l'enseignement de l'histoire, *Le Cartable de Clio*, n° 5, 2005, p. 28-43.
- <sup>5</sup> Voir à ce propos ma communication « Les temps du Protectorat et de l'Indépendance dans les programmes et les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire au Maroc » : au colloque *Du protectorat à l'indépendance : problématique du temps présent*, FLSH, Rabat, 10, 11 et 12 novembre 2005, 14 p.
- <sup>6</sup> *Curriculum d'histoire, de géographie et d'éducation à la citoyenneté*, Rabat, MEN, 2002. (En arabe).
- <sup>7</sup> Charles Heimberg, « L'histoire scolaire, un regard vers l'Autre à travers le temps et l'espace », communication lors du colloque co-organisé par la SIDH et l'Université Mohammed V-Souissi -FSE, Rabat, 22-25 septembre 2004 : *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre : l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, 11 p.
- <sup>8</sup> Rainer Riemenschneider (dir.), *Images d'une Révolution*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 2 et 706.

# TEACHING HISTORY IN ENGLISH IN QUEBEC SCHOOLS

**John Commins** has been a history teacher for over 20 years. He has taught in Nunavik and Montreal. He has recently worked with the Quebec Ministry of Education on the new reforms in History and Citizenship Education.

## ABSTRACT

How does the instruction of Quebec history effect the quality of citizenship in the young Montreal Anglophone community? This presentation is an attempt at answering that very basic question. Does a distinctly national historiography include its largest minority in a way which contributes to the students sense of belonging? More importantly does it contribute to a students social and political participation in a time where the notions of identity and citizenship are being debated and presented in the High School history classroom?

Je m'appelle John Commins et ça fait 20 ans que j'enseigne l'histoire au Québec. Je suis diplômé en histoire de l'Université Concordia. Puis j'ai fait un certificat en enseignement à l'Université de Montréal où je pense être le seul diplômé de cette université qualifié pour enseigner l'histoire uniquement en anglais. Ça c'est un accommodement raisonnable! J'ai essayé de passer l'examen de français à trois reprises et la dernière fois, quand j'ai ouvert mon Grevisse et que j'ai vu 14 pages d'exceptions expliquant comment accorder le participe passé avec l'auxiliaire avoir, j'ai abandonné. J'ai travaillé huit ans dans le Grand Nord québécois où j'ai enseigné l'histoire du Québec et du Canada aux élèves Inuits. Ça c'était un beau défi! J'ai travaillé sept ans à Royal West Academy qui, selon le Fraser Institut, est la meilleure école publique anglophone au Québec. Cette école sélectionne les élèves au moyen d'un examen et d'une entrevue. Je traiterai de cette dernière expérience avec mes élèves à Royal West, dont la majorité est destinée à faire partie de l'élite anglophone dans une dizaine d'années.

Mais d'abord, réglons la question linguistique, une question qui nous obsède depuis 250 ans. Je suis un Anglophone. C'est la désignation identitaire la plus importante qu'on m'attribue ici au Québec, et c'est la plus lourde à porter, and for that reason I will continue in English. I would also like to say upfront that I am not carrying water for any political ideology or party. One of the key objectifications of Anglophones here in Quebec is their obvious universal political and worldview and of course great wealth. It's an objectification I don't share especially the great wealth part.

The constituency that I am representing is my students and the part that history plays in their lives and how specifically Quebec history and its narrative impacts the quality of their citizenship, specifically in their relationship to the Quebec state. Which is where I will eventually head. First of all who are they?

My kids come from every single ethnic and religious background imaginable. Except one, the only cultural context they share is there collective capacity to be declared legally eligible to attend English schooling. They are the children of the pre -Bill 101 immigrant community, along with a very few members of the historic British communities. I will give an example to illustrate this.

At Royal West Academy I teach four sections of 20<sup>th</sup> century history. I always asked my students if they had grandparents who had participated in WW2. It is an assignment to bring a personal dimension to the study. Here is what came back in one section. Their grandfathers served in the RCAF, The Black Watch, Les Fusiliers Mont-Royal, The Grenadier Guards, the Russian Red Army, Italian Navy and Army, Italian Communist Partisans, Polish Free Forces, Polish Partisans, The US Marines, Royal Navy, Royal Air force, Mao's Red Army, Chiang Kai-shek Nationalist Forces, and the Wehrmacht, etc. Very few of course had their grandfathers in the SS... This of course illustrates a very obvious point about the nature of the Anglophone community and the kids I teach.

These kids are as ethnically diverse as anywhere else in urban Canada. The one key generational difference is the fact that my students speak and write French. At Royal West

every course till grade 10 is given in French, our Quebec – Canada History course at the grade 10 levels is given exclusively in French. The textbook and test are exactly the same ones that Francophone students get. Practically all of my students come out of French Immersion programs. Out of 174 students that graduated in 2006 at RWA, all received bilingual certificates. To graduate in the English school system in Quebec and not know how to communicate in French means that you're a special needs student or a Francophobe.

It's an incredible paradigm shift to my experience growing up in pre-bill 101 Quebec. Where French teaching was a sorry mess and learning French wasn't seen as necessary for economic mobility. Now it is. My students could and should be an incredible asset to the Quebec community and state.

The question that's being asked here is very clear, what it is like to teach these students history in Quebec and how does Quebec history and its teaching affect the quality of my student's citizenship?

First my students intrinsically know one one thing, history in Quebec is important. The Quebec state mandates

been I would argue the functioning state narrative. An embattled minority surrounded and struggling to survive. With the states prime function to protect and to promote that minority which in fact in my kids lives is a majority. In this narrative where are my students? Where do they exist?

One of the reasons I was invited to give a paper at the 6<sup>th</sup> Biennial Conference on the Teaching and Learning of History, probably the only reason, was my participation in the reform of the history programs at the grade 9 and 10 level. I asked to participate and was selected. The reason I asked to participate was reading the first summary statement of what the new history program would be and what it wouldn't be.

First a citizenship component would be added, citizenship to my mind was a statement of inclusion. A really bold statement that all who were citizens of this state would and should be included as real constituents. Secondly, what it wouldn't be. I'll read you what I read that day:

In the Western world, historical education began to be a standard feature of the curriculum in the public schools in the context of the rise of the nation state

“The question that's being asked here is very clear, what it is like to teach these students history in Quebec and how does Quebec history and its teaching affect the quality of my student's citizenship?”

more history teaching at the elementary and secondary level than anywhere else in Canada. Until this year you could not graduate from High School unless you passed your Grade 10 History course. You could flunk Math, Science, and Ethics and yes Gym. However you could not fail history and receive a high school leaving certificate. My students know this and sometimes have asked why?

The reason in my mind is obvious, the Quebec state since before the advent of the Quiet Revolution has sought to foster a strong sense of national identity and allegiance. This national identity has been constructed for the most part by Quebec historians so their work has had an honored place in Quebec's pedagogy and society. The Quebec state for the most part has utilized a very specific historical narrative. To the point where Jean Charest was asked this summer during the celebration of Quebec City's 400<sup>th</sup> Anniversary, what characterized the Quebec experience, he responded with one word “Survivance”. Which to anyone who has studied Quebec history points very directly to one school of thought.

This narrative that developed from Garneau, to Groulx, to Seguin and finally with Gerald Bouchard has

a little over a century ago. Its introduction reflected a concern for citizenship education: historical narratives were used to instill a national identity and a belief in the validity of the existing social and political order. In the framework of the present program, the purpose of teaching history and citizenship education is RATHER to contribute to the education of citizens who are capable of well informed, open-minded social participation. In accordance with the principles of democracy.

So the notion of a deeply ethnic and national history was going to be challenged. The notion of national history was looked upon in a way I had never read in any official state educational document. I also knew that in Quebec this was going to be trouble.

There were 16 of us who were selected to work on the program, 14 of my colleagues were of French origin, there was a member of the first nations, Mike Rice and myself. We had two years in which we vetted what had been written .We

had no editorial control and acted as a sounding board. We did however collectively have an impact on what was written. It was an incredibly enriching experience with colleagues who were thinking of their kids first. Colleagues who were for the most part nationalists and sovereignists, but who recognized that Quebec was evolving and other stories needed to be told and that citizenship could compliment existing narratives. I was really blessed to have worked with these dedicated professionals. We were led by Marius Langlois (from the ministère de l'Éducation, du loisir et du sport) who treated all our diversity and differences with respect and believe me their were differences.

This guiding spirit came to end when the journalist Antoine Robitaille of *Le Devoir* printed an article that essentially said that there was a federalist plot to water down Quebec's national history by making it less... conflictual! The glory of continuous defeat and victimization was somehow being challenged. The notion of dueling French Quebec nationalism and English reaction so comforting to the Quebec nationalist narrative was somehow being questioned as the sole historic vector. It took the liberal minister of Education about 10 minutes to realize he wouldn't fight this battle. He recognized politically he wouldn't have a chance. History and its telling was not a battle he would fight. So conflict writ large was reintroduced. Quebec contemporary politics would be served by history.

In Quebec the media echo chamber is pretty small so these mini-scandals erupt with some frequency. The intensity of this event was really quite extraordinary. So much hyperbole and half truths bandied about by committed political ideologues whose major function was to intimidate debate and sanction any non- orthodox historic thinking. The whole notion of citizenship history was attacked. It was seen as a conspiracy to somehow minimize or denigrate the contribution of the French catholic majority. It was a very sad moment for Quebec history students and I mean Francophones and Anglophones as well.

In my mind their was little doubt a chill would occur and would have an influence when publishers started writing the approved textbooks. Publishers would now fear that any inclusive non majority stories would be considered in light of this controversy.

In a broad sense I was wrong and to the publishers credit their were more stories and a broader narrative, but this seemed to be centered in the new cultural communities and first nations. The reform of programs did contribute to a broader narrative but the Anglophone community in my eyes remained static.

When Ronald Rudin wrote *The Forgotten Quebecers: A History of English Speaking Quebec, 1759-1980* (IQRC, 1985), it was translated as *L'histoire du Québec anglophone,*

*1759-1980* (IQRC, 1986). The forgotten part was a given and herein lies a key problem.

The objectification of the Anglophone community as either a planter community a la Ulster- Loyalists or as the remnants of the Golden Mile is still a very seductive one and unfortunately an omnipresent one. Not in any way shape or form as it once was but it's still there and what compromises my students learning is that it is such a caricature of the Anglophone community. When my kids would open a pre reform history text and read it and remember they would read it French. At the end of the year they would be confronted by this question. Is that us? Is that me? Redcoat, Wolfe, Merchants , Montreal Party, McGill , Molson, Hang Patriots, Golden Mile, Van Horne, Holt, Italians throwing chairs in St. Leonard... That's it! That us!

I will provide concrete examples of some missing pages that would help challenge common objectifications of the Anglophone community and in the next reform should be incorporated. I will probably be dead but it would go far to breaking stereotypes and I'd die happy.

First the vast majority of Anglophones who started arriving in urban Quebec at the dawn of the 19<sup>th</sup> century were poor and they were Quebec's first urban proletariat. They were concentrated in Quebec City and Montreal to such an extent that by mid -century Anglophones were for a period a majority in Quebec's two largest cities.

These Anglophones spearheaded the first attempts at organizing the industrial class with as many as 20 being mowed down by soldiers and cavalry in June of 1842 at Beauhornois Canal. MacInness, Gormley, and O'Doyle left there blood in the canals and roads and bridges of Quebec's largest cities. They helped build Montreal and Quebec City. Montreal's civic flag is emblematic of this fact. They contributed mightily to building Quebec and more often then not in solidarity with Francophone working men and women.

When Dickie Moore and Doug Harvey and Bill Durnham and Donnie Marshall and Scotty Bowman helped lead the Montreal Canadians to Stanley Cups their dads were workingmen from the blue collar neighborhoods in Montreal. The closest their Dads got to the Golden Mile was to take out the trash. Francophone students rarely if ever get these missing pages and it hurts them and our collective.

Secondly a black hole in Quebec secondary history that needs to be addressed in the next reform is World War 2 . This War was a clash of Civilizations of the most desperate kind yet in Quebec 120,000 volunteers who fought and died in that conflict live in historic limbo, the majority of them Francophones. Their stories rarely if ever told. The biggest and bloodiest conflict of our civilization is reduced to Conscriptio and women went to work.

In my neighborhood in Montreal our local High School, West Hill, lost 45 killed by late 1944. Everyone

knows that many elites in Quebec were against Canada's participation but the time is long overdue to introduce Quebec's students not only to Michel Chartrand but his brother Gabriel Chartrand who volunteered to be dropped into Belgium to get downed air man home, with the sure knowledge that he would face immediate torture and execution if captured. Why not his story too? Imagine the teaching opportunities around the choices of these two brothers. In marginalizing WW II Anglophones are again seen as living outside the collective.

Finalement, le dernier point. Mes élèves sont bilingues, brillants et créatifs. Quand j'enseigne l'histoire du Québec, je pense souvent à Gérard Bouchard et à ses propositions pour enseigner l'histoire nationale. Pour lui, c'est une question d'appartenance et de cohésion sociale. Partant, il conçoit le cercle de la citoyenneté de manière élargie. Or, mes élèves ne se voient pas comme pleinement partenaires dans l'État québécois. Ils ne se voient pas dans la fonction publique, dans le secteur para-public, ou dans l'appareil gouvernemental. Pourriez-vous imaginer enseigner la citoyenneté et la participation politique quand vos élèves et vous savez qu'ils ne pourront jamais devenir premier ministre du Québec?

Moi, j'ai souvent dit à mes élèves : « Vous êtes chez vous! Défoncez ces portes! » À mes frères et sœurs d'origine française, je dis : « j'ai besoin de votre aide! »

# LES ENSEIGNANTS SE PARLENT-ILS D'UN NIVEAU À L'AUTRE ?

**Jean-Louis Vallée** est professeur d'histoire et de méthodologie au Centre d'études collégiales de Montmagny depuis près de 15 ans et membre de l'exécutif de l'Association des professeures et des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ). Il est aussi membre du comité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport responsable de l'arrimage de la compétence histoire au collégial avec les cours d'univers social au secondaire.

## RÉSUMÉ

Le dialogue inter-ordres dans l'enseignement de l'histoire au collégial reste un phénomène marginal et difficile à évaluer. Cette difficulté d'évaluation provient principalement de l'étendue des paliers éducationnels, du primaire à l'université, et du regard que chacun des ordres porte sur le précédent. Malgré ce qui se vit à la base, dans chacune des écoles ou dans chacun des lieux d'éducation, un certain dialogue s'est installé au travers de démarches associatives ou institutionnelles. Au centre de ce dialogue se trouve le renouveau pédagogique au secondaire puisqu'il interpelle les enseignants du secondaire, les responsables de la formation des maîtres à l'université, mais aussi les professeurs du collégial qui recevront ces « nouveaux étudiants ».

Depuis près de dix ans, le monde de l'éducation au Québec est engagé dans une immense refonte de son fonctionnement. Du niveau primaire au niveau collégial, cette refonte majeure a pour conséquence d'amener un brassage d'idées, mais aussi des changements importants dans la façon dont les enseignants doivent concevoir leurs cours et leurs contenus. Une des matières qui a été le plus touchée, tant dans sa structure que dans sa critique, est sans contredit l'histoire. Remplacée au primaire et au secondaire par le terme « d'univers social », l'histoire est devenue une discipline encore plus importante dans la formation des jeunes Québécois. Ce changement n'a pas été sans apporter critiques et interrogations. Au-delà de l'importante problématique du contenu et de la façon de l'enseigner, le changement a aussi provoqué un réajustement important même s'il est passé à peu près inaperçu. Dans la tête de certains praticiens (principalement des enseignants de tous les niveaux), le questionnement sur les rapports entre les différents ordres d'enseignement de la discipline historique s'est posé. Ce questionnement, il nous faut maintenant l'amener plus loin pour permettre de poser les bases de ce qui pourrait être une étape plus importante dans

l'intégration des divers niveaux éducationnels au Québec. Les congrès de l'Association d'études canadiennes et de l'Institut d'histoire de l'Amérique française ont été de bonnes occasions pour se pencher sur la problématique des rapports inter-ordres dans l'enseignement de l'histoire.

## LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

Historiquement, les rapports entre les différents niveaux d'enseignement ont été réduits au minimum. Des notes et des résultats scolaires étaient transmis d'un niveau à l'autre de façon très administrative, sans pour autant qu'il y ait transfert des contenus. Au niveau suivant, l'enseignant se fiait à ce qu'on pourrait nommer « le professeur imaginaire ». À la limite, à l'intérieur même des différents cycles d'un niveau, les enseignants se sont toujours fiés à ce « professeur imaginaire » qui, en principe, allait donner un contenu standardisé. Si le ministère stipulait que tel contenu devait être donné, il avait dû l'être, donc l'élève devait en avoir la connaissance. Quelques fois, l'enseignant, suivant le principe de la participation des élèves au fonctionnement

du cours, demandait à la classe de se rappeler telle ou telle notion considérée apprise dans le cours précédent. Lorsque le professeur s'apercevait que ce contenu n'était pas assimilé par les élèves, il en imputait la faute aux enseignants du niveau précédent.

Cette situation a eu un double impact. Le premier, c'est de considérer des acquis chez les élèves qu'ils n'ont pas vraiment. On ne revient pas sur une notion parce que l'enseignant tient pour acquis qu'elle a été enseignée (de telle ou telle manière) et qu'elle a été assimilée. Dans ce cas, il est possible que les élèves passent à côté de notions considérées comme importantes, ce qui entraîne souvent le second impact. Dans la tête de plusieurs, ce qui a été vu au niveau précédent n'a pas été assimilé par les élèves. Il faut donc reprendre tout le cours d'histoire au début. Plutôt que de procéder à un simple rafraîchissement, la tendance est alors

s'amorçait la réflexion sur le contenu du secondaire. Le résultat : impossible de s'appuyer sur des réalisations d'élèves pour savoir si la réforme du primaire avait porté fruit. De plus, l'impact de la maturité des élèves aurait pu être questionné. Entre la fin du primaire et le retour sur les notions apprises qui survient au secondaire, il s'écoule deux années entières, de celles qui comptent beaucoup. Il aurait donc été dans l'ordre des choses que les professeurs du deuxième cycle du secondaire se questionnent sur la persistance des acquis factuels. Malheureusement, il semble que ce ne fut pas le cas. De plus, cette lacune semble persister.

Le problème se trouve du côté du canal par lequel faire passer ce dialogue. Il existe des associations de professeurs au secondaire, mais pas au primaire. Rappelons-le, les enseignants du primaire, du moins pour l'univers social,

« Un constat important s'impose : à moins de passer par le canal des professionnels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le contact entre les enseignants du primaire et du secondaire est inexistant. »

de faire *tabula rasa* et de recommencer. La conséquence de cette attitude ne peut que conduire à la perception que le niveau qui suit n'est pas respectueux de celui qui précède.

La solution à ce problème est très simple à énoncer, mais très difficile à mettre en pratique : nous n'avons au Québec qu'à faire place au dialogue inter-ordres. Si nous nous parlions entre niveaux scolaires de la même discipline, ce serait tellement plus facile. Mais ce n'est pas tout à fait le cas : les rapports entre chacun des ordres d'enseignement sont difficiles ou tout au moins, peu existants.

## LE DIALOGUE INTER-ORDRES : LES RAPPORTS ENTRE LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE

Le premier dialogue auquel nous nous attendrions est celui entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Déjà là, la situation est problématique. Au primaire, l'enseignement de l'univers social auquel, rappelons-le, est intégrée l'histoire, ne se fait qu'à partir du deuxième cycle et se poursuit au troisième cycle. L'histoire enseignée, en moyenne une heure par semaine, est centrée sur l'histoire nationale, avec des éléments de géographie principalement. Lorsque le temps fut venu d'adopter le Renouveau pédagogique au secondaire en 2006, l'implantation au primaire était à peine commencée. Alors que le travail se terminait au troisième cycle du primaire,

sont des généralistes. Dans leur tâche, il n'y a qu'une heure par semaine consacrée aux différents aspects de l'univers social. Ce contenu n'est pas prioritaire. Et c'est normal. Si ce n'est pas par le contenu, par quel autre canal est-il possible d'établir ce dialogue ? Le syndicat ? Même si les deux groupes d'enseignants se retrouvent dans le même syndicat, du moins dans le secteur public, ce n'est pas le lieu pour de telles discussions. On pourrait penser aller voir du côté de la formation des maîtres. De nouveau, nous nous heurtons à un problème de taille : le programme d'études des deux groupes n'est pas le même. Chacun suit son chemin, et les didacticiens de l'un ne le sont pas pour les autres. Les points de contact sont donc nuls.

Autre lieu de contact possible, celui des conseillers pédagogiques. Les commissions scolaires ont des conseillers pédagogiques spécialisés dans l'univers social. La plupart du temps, ceux-ci œuvrent aux deux paliers. Nous serions normalement en droit de nous attendre à ce que le dialogue puisse passer par leur intermédiaire. Malheureusement, cette fois-ci, c'est l'ampleur de la tâche de ces professionnels qui devient le frein à la communication. Leurs priorités d'intervention ne sont pas de cet ordre.

Un constat important s'impose : à moins de passer par le canal des professionnels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le contact entre les enseignants du primaire et du secondaire est inexistant. La communication n'étant pas faite, la majorité ignore ce qui se fait réellement chez l'autre. Le généraliste du primaire n'a pas le temps ni le

canal pour s'informer de ce que feront ses élèves au secondaire en univers social, alors que le spécialiste du secondaire, pour les mêmes raisons, ne peut savoir réellement ce qu'est le bagage de ses élèves.

## LE DIALOGUE AVEC LE COLLÉGIAL : UN ORDRE PLACÉ ENTRE DEUX

L'expérience particulière du Québec au regard de ses programmes a fait en sorte que la formation des étudiants passe par une période de transition, le collégial ou le cégep, entre le secondaire et l'université. Dans un monde idéal, nous devrions donc tenir compte de ce qui se fait au secondaire, mais aussi de ce qui se fera à l'université. Or, nous ne sommes pas dans un monde idéal, et ce n'est pas la situation réelle.

Un des éléments qui conditionnent cette difficulté à dialoguer est l'espèce de goulot d'étranglement dans lequel se place le collégial. À part de rares cégeps en région, et plus spécifiquement les centres d'études collégiales, le bassin de recrutement des étudiants est très diversifié. Dans les

ailleurs, soit en Égypte, soit en Chine, soit en Inde. Et le point de vue de cet ailleurs reste l'écriture. Pourtant, combien d'enseignants, en plus de regarder pendant trois semaines la civilisation égyptienne, vont aussi examiner rapidement ce qui se passe alors en Chine et en Inde? Cette situation illustre bien la difficulté qui pourrait survenir lors d'un arrimage. Et cet arrimage, il doit tout d'abord se faire à l'intérieur du cycle, entre la première et la deuxième année du secondaire.

Le dialogue attendu se situe donc d'abord entre les enseignants du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et ceux du cours de Civilisation occidentale donné au collégial. Trois années séparent généralement les deux formations. C'est donc difficile de faire les ponts. Mais ce n'est pas impossible. Et là, le canal est facilement identifiable. D'une part, deux associations représentent les enseignants de l'univers social : la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) et l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS). D'autre part, une association représente les professeurs d'histoire du collégial : l'Association des professeures et professeurs d'histoire des collèges du

«Trois années séparent généralement les deux formations. C'est donc difficile de faire les ponts. Mais ce n'est pas impossible.»

centres urbains majeurs et moyens, là où se trouvent la majorité des cégeps et collèges, le recrutement se fait dans plusieurs commissions scolaires, elles-mêmes divisées en de nombreuses écoles secondaires. Et c'est sans compter les écoles privées. De toute évidence, le parcours scolaire des élèves n'est pas le même pour tous : certains ont les cours d'histoire de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, d'autres ont ajouté celui de 5<sup>e</sup> secondaire. Dans deux ans, tous auront suivi un cours d'histoire générale au premier cycle du secondaire et un cours d'histoire nationale au deuxième cycle. Certains auront un cours d'histoire optionnel en 5<sup>e</sup> secondaire, en plus du cours obligatoire d'enjeux contemporains. Mais tous n'auront pas vu nécessairement les mêmes choses, et tous n'auront pas vu les choses de la même façon.

Cette question est d'autant plus importante que même au secondaire, l'enseignant se réclame d'une certaine liberté dans son enseignement. Le ministère impose un contenu, mais il ne met en place que peu de mesures pour vérifier que c'est réellement ce contenu qui est transmis. L'interprétation de chacun y est pour beaucoup. Par exemple, dans le nouveau programme d'histoire du premier cycle du secondaire, il existe des « ailleurs » dans lesquels l'enseignant doit aller chercher un élément de comparaison. Ainsi, pour l'Antiquité, un des accents est mis sur l'écriture en Mésopotamie. L'enseignant est alors invité à visiter un

Québec (APHCQ). Des liens sont tissés, plus ou moins serrés, entre l'APHCQ et les deux associations du secondaire. Et le dialogue est amorcé, même s'il en est encore à l'étape de la recherche d'une compréhension réciproque.

Certains diront qu'il devrait être plus aisé de parler avec les universités, beaucoup moins nombreuses. Mais c'est oublier que le programme de sciences humaines, suivi au collégial, n'est pas là pour amener des étudiants en histoire à l'université, mais plutôt pour les préparer aux différents programmes des facultés des Sciences sociales et des Lettres. Et encore, les départements d'histoire des universités, en général, ne reconnaissent pas le diplôme en sciences humaines du collégial différemment de celui des autres programmes suivis à ce niveau, qu'il soit préuniversitaire (sciences de la Nature, Lettres et Arts, etc.) ou technique. Dans ce contexte, qui devraient être nos interlocuteurs? Les professeurs d'histoire qui reçoivent peut-être 10% des élèves que nous avons formés? Les professeurs de sociologie et même de psychologie qui en reçoivent encore plus?

## DES PONTS EN COURS D'ÉLABORATION

Par conséquent, nous pourrions penser que le dialogue inter-ordres n'existe pas, que les professeurs d'histoire du

collégial font *tabula rasa* de ce que les jeunes ont appris au secondaire, et que nous ne regardons pas plus loin que la finalité de notre DEC (diplôme d'études collégiales). Il n'en est rien. Depuis près d'une dizaine d'années, des ponts se sont créés entre les associations de professeurs d'histoire, celle d'univers social et l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec. De même, une volonté de dialogue se dessine entre cette dernière association et des départements d'histoire d'universités comme celui de l'Université Laval. Nous nous parlons, nous échangeons des informations, nous dialoguons. Pour l'instant, les résultats peuvent sembler inexistantes ou simplement minimales. Pourtant, ils sont là. Ces résultats ne sont pas nécessairement logés dans ce qui est directement visible, c'est-à-dire du côté des personnes qui participent aux conférences. Ils se trouvent plutôt dans les échanges qui se sont faits pour préparer un congrès, aménager un espace où nous nous rencontrons.

Dans les années précédentes, des professeurs du collégial ont participé à différents congrès des professeurs du secondaire. Si certains y ont été de simples participants, d'autres ont été plus actifs en devenant des conférenciers. Par cette participation, ils ont beaucoup appris sur ce qui se faisait au secondaire, puis ils ont partagé leurs nouvelles connaissances avec les collègues de leur cégep et de leur association. À l'inverse, lors des dernières années, l'APHCQ a surtout invité des enseignants de l'univers social à nos congrès et journées d'étude. Ils et elles sont venus expliquer aux collègues du collégial ce qu'ils vivent dans leurs classes et comment ils voient la formation de leurs élèves qui seront bientôt nos étudiants. Encore une fois, nous en avons profité pour discuter avec eux, pour nous informer mutuellement. L'arrivée du Renouveau pédagogique au secondaire est devenue un prétexte pour nous parler plus souvent.

Avec nos collègues des universités, les relations sont plus anciennes, moins épisodiques. Nous nous rencontrons lors des congrès de l'APHCQ. De mémoire, il n'y a pas eu de congrès sans que des enseignants des universités francophones (et quelques fois anglophones) ne soient venus rencontrer ceux du collégial, pour leur parler de leur vision de leur objet d'étude. Là encore, un dialogue s'est amorcé et s'est continué. Mieux encore, quand l'Université Laval a débuté ses travaux d'arrimage avec la formation en sciences humaines dans les cégeps, un franc dialogue est apparu. Des échanges fructueux sur la façon de faire dans les cégeps, sur les contenus et les compétences ont émergé. Pour les professeurs du collégial, ce qui se fait à l'université n'est pas un mystère, car ils y ont étudié et certains liens subsistent. Mais les professeurs universitaires demeuraient ignorants du contenu de la formation au collégial. Au mieux, ils ne la percevaient qu'à travers les étudiants qu'ils accueillaient. Les échanges avec les enseignants universitaires ont donc permis aux gens du collégial d'obtenir une image miroir de

leur enseignement. Les échanges sur l'arrimage en histoire du collégial à l'université leur ont permis d'en mesurer le résultat. Les professeurs du collégial voyaient diplômer leurs élèves, mais ils ne savaient généralement pas comment ceux-ci se situaient réellement à leur arrivée à l'université. Une nouvelle image de leur enseignement émerge actuellement avec cette tentative d'arrimage.

Aux dires de certains professeurs d'université, didacticiens et praticiens, le milieu collégial est difficile à percevoir. Les plus âgés d'entre eux ne l'ont pas connu, les plus jeunes n'en ont pas toujours vu l'évolution rapide. En sciences humaines, les réformes se sont succédé au rythme des générations. Elles se produisent maintenant à peu près à tous les dix ans. C'est peut-être le palier éducationnel qui, en histoire, est le plus souvent modifié. Le temps que les universitaires s'habituent à une réforme, elle est remplacée par une autre. De plus, la présence des didacticiens de l'histoire est beaucoup moins marquée au collégial qu'elle l'est au secondaire. Ceci amène une multiplication des pratiques, une variation importante dans les façons de faire et les matières enseignées. Le dialogue est amorcé, mais il reste malgré tout marginal et fragile.

## UN DIALOGUE AMORCÉ QUI DOIT S'AMPLIFIER

Vouloir donner une réponse franche à la question « Est-ce que les praticiens de l'histoire des différents paliers se parlent » nous amènerait à formuler, du bout des lèvres, un oui. Le dialogue s'amorce, mais il reste malgré tout tributaire des conditions d'enseignement et de la valorisation de la profession enseignante. Entre les généralistes du primaire et les spécialistes du secondaire, le canal de communication est étroit et difficile. Pour les professeurs du collégial, il y a un dialogue amorcé avec leurs collègues du secondaire et des universités. Malheureusement, il nous manque malgré tout un forum, un lieu où ce dialogue amorcé pourrait se développer davantage. Car ce n'est que par un tel dialogue que nous apprendrions réellement à nous respecter mutuellement et à mieux faire grandir nos étudiants respectifs. Oui, nous nous parlons, mais pas assez et peut-être pas toujours de la meilleure façon.

# CANADIANS CONFRONT THE HISTORY WARS

**Peter Seixas** is a Professor, Canada Research Chair and Director of the Centre for the Study of Historical Consciousness ([www.cshc.ubc.ca](http://www.cshc.ubc.ca)). He is editor of *Theorizing Historical Consciousness* (University of Toronto Press, 2004). **Kadriye Ercikan** is an Associate Professor, specializing in assessment and research methods. She is co-editor of *Generalizing from Educational Research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization*, (Routledge, 2009). **Viviane Gosselin** is an experienced museum professional and a doctoral student working on historical thinking in museum settings. All are at the Faculty of Education, University of British Columbia.

## ABSTRACT

How do ordinary Canadians deal with the presence of public historical disputes, often called “history wars”? This paper analyzes the responses of a telephone survey sample of 389 Canadians to the question, “When people disagree about the past how do you think they can find out what is most likely to have really happened?” Responses fell into three different levels of sophistication, with the most sophisticated expressing the necessity to interrogate all sources actively.

## I. INTRODUCTION

Historiography is fueled by debate over the questions of what happened, what should we focus on as significant, and what does it all mean. Critique and revision are the lifeblood of academic history.

When we talk about the “history wars,” we are talking about something else: the interpretive debates that take place not in the academy, but on the public stage. (See Linenthal & Englehardt, 1996.) These may occur around monuments and memorials that pay homage to heroes of a bygone age, and whose messages run counter to the values of a rights-conscious, post-colonial culture. Penney Clark and Peter Seixas have written about this in relation to the murals in the British Columbia Legislature (whose depiction of First Nations people was dreamed up in the 1930s) remained on display until native protest and public reaction gathered enough support to have them removed in 2008. Controversies like those over the murals arise when groups in civil society demand the revision of an *outdated* historical representation. A second kind of stimulus for history wars is *new* historical interpretation presented in museums and on film and television. Pitched battles in Canada have been fought over the Canadian War Museum’s panels on the bomber command, and McKenna brothers’ television productions about World War II. (For both of these, see [http://www.cha-shc.ca/public\\_history/papers.html](http://www.cha-shc.ca/public_history/papers.html)) In these controversies, public groups—and veterans have been pre-

eminent here—become vocal in rejecting a new interpretation. A third stimulus for history wars takes place around schools. School curricula and the textbooks written to meet their stipulations undergo a slow, apparently inexorable, process of revision. But from time to time they become lightening rods for public dispute. Such storms were the topic of a session at the 2006 Association of Canadian Studies conference in Vancouver, with presentations by Gary Nash from the United States and Stuart Macintyre from Australia. The following year, the Quebec history curriculum was in the eye of a similar hurricane.

While much has been written about these phenomena, we know little about how well prepared the public is to handle them. What do ordinary Canadians—not the activists who precipitate them, nor the historians who are called to weigh in—what do ordinary Canadians do with the ubiquitous presence of historical disputes—history wars? How sophisticated are they in their approaches to the discrepancies among historical accounts? This was one of the questions that interested the research team that came together in the *Canadians and Their Pasts* project.

## II. THE TELEPHONE SURVEY AND ANALYSIS

*Canadians and Their Pasts* worked in partnership with the Institute for Social Research at York University (<http://www.yorku.ca/isr/>) to conduct telephone interviews of a national sample of Canadian adults, stratified by five

regions. We developed and then refined a survey using pre-tests from September 2006 to March 2007 and cognitive testing with a series of “think-aloud” groups with selected respondents. We completed a Canada-wide representative sample of 3,119 interviews, with a response rate of approximately 50%.<sup>1</sup> Some of the questions in the survey involved open-ended responses to questions by the respondents. A sub-sample of 389 of the respondents’ open-ended responses were transcribed at the time of the writing of this paper. In most ways, the subsample is demographically similar to the national sample. It does differ, however, in that these transcriptions are all of Anglophone respondents, and so francophone Quebec is not represented. One of the open-ended questions was: “When people disagree... how do you think they can find out what is most likely to have really happened?” (Survey question D8) We knew we had a good question when we saw how many people responded initially with comments such as “that’s an interesting question,” or “that’s a good one.” Respondent 8655 was candid: “That’s a toughie!”

We analyzed the open-ended responses to that question. Though the particular types of response (i.e., codes) emerged from the data themselves, a theoretical framework, drawn from research on history education, helped to shape our views of the data. “Progression” in historical thinking, clearly defined by Lee and Ashby (2000), underlies the corpus of that literature. Certain understandings about historical epistemology give people a capacity to move more easily through problems like the one that we posed for them: how does one deal with conflicting historical accounts. A range of Canadians’ capacities emerged from the survey responses.

“We might judge some of these to be more sophisticated than others, though it is frequently a difficult call. Respondents also mentioned encyclopedias, photographs, elders, and experts as places to go to resolve the dispute.”

### III. “HOW DO YOU THINK THEY CAN FIND OUT...?”

The categories, (or codes) that emerged from the data could be ranked in a hierarchy of three levels.

At the most basic level, some people were simply stumped by the question, and could suggest no way to move forward. Others at this level suggested that the correct answer could be found by “common sense” or dismissed the question by saying, “research it,” without being able to

elaborate. A second level could be distinguished where people gave some elaboration as to what kind of research or investigation would help to determine the truth. The most powerful level differed from the second level in that the answers gave some indication that the investigator might have to take an active role in the investigation: that answering difficult historical questions was less a matter of *looking up an answer* than one of *piecing together a puzzle* or *making an interpretation based on evidence*.

Something more about the nature of these levels should be said at this point. The hierarchy has to do with the *epistemological power of the ideas*. At all levels, people gave responses that were fascinating, sweet, beautiful and generous. But the ideas expressed at the highest level (Level III) had more potential to deal well with the problem we had posed for them.

#### LEVEL I: DEAD-ENDS AND DISMISSALS

The responses at Level I included the codes “I don’t know,” “there’s no way,” “common sense,” and “research it.” What they have in common, *prima facie*, is a kind of full stop, end-of-story. With a response of “I don’t know,” some respondents seem simply to throw up their hands, with no way to move forward. These are clearly at the most basic level.

We have also included at this level, those who assert positively that there is simply no way to do so, somewhat different from “I don’t know.” One expression of this is that a witness would have to have been there in order to know what happened, again, in most cases, a powerless strategy.

Some respondents failed to express the curiosity suggested by “that’s a toughie!” and moved quickly to take care of the question in a somewhat perfunctory manner,

saying “use common sense,” or “research it” without giving more idea of what that meant. These may all, in fact, be fairly close to “I don’t know,” in terms of indicating a strategy to adjudicate conflicting historical accounts.

#### LEVEL II: BEGINNINGS OF AN EPISTEMOLOGY

An intermediate group of responses provided a variety of ways to adjudicate conflicting accounts of the past, but each bumped up against limitations.

Many people responded to the question of disagreement about the past by referring to other questions they

had just discussed (what source is most trustworthy, and why do you think so), possibly an instance of what survey researchers call “context effect.” Thus, “I would say go to the museum...Because all the stuff’s there” (4504); “check a book” (6513); or “nowadays, it’s the internet: you can find out a lot of information there” (7243) or the internet because “it’s the handiest” (7292). We might judge some of these to be more sophisticated than others, though it is frequently a difficult call. Respondents also mentioned encyclopedias, photographs, elders, and experts as places to go to resolve the dispute.

Another response that sets off in the right direction to know the past in the midst of controversy included simply “get the facts” (4565). This assumes, of course, that there is some authoritative spot to look up “the facts,” circumventing the very dispute that we were asking them about.

Others said that they would consult books *and* museums, or said, in so many words, that they would look at “multiple sources.” But they had difficulty saying what they would *do* with the assembled sources in the end: 3304, for example, proposed to “compile, compare and contrast and then come to a consensus.”

Clearly missing from any of these responses, and present in Level III was an idea that the sources had to be interrogated.

**LEVEL III: ACTIVELY INTERROGATING SOURCES**

The codes at this level are closely related in that they all focus on obtaining sources of evidence for analysis, and not merely searching for a true account. In “multiple sources plus” (MS+) type responses, the respondent suggests using multiple sources but also gives some sense of *what to do* with the sources, more sophisticated than “reaching consensus.”

I think it’s more complex than that. I don’t think it’s what really happened or didn’t happen. I think it’s how we interpret what happened in the context of our own perspective on it so two people can watch the exact same events and facts and walk away with a different conclusion and that’s legitimate. If I went to your questionnaire and absolute basic, the nuts and bolts, who hit who first or something like that, then clearly one of the things that is helping nowadays in the very recent past is them changing how people look at things, videos, cell phone cameras and all those things that are actually capturing things on tape and causing people to interpret, you know, um, that is not really what we read in the paper. In terms of going further back, I guess multiple sources, first person account, people who are actually in the room though I’m reading books, historical books, you know you consider the sources and how close they were to the source but even then, people who were directly involved are coming in from a perspective and motivation. (4059)

Some focused more on the quality of the sources than on the number of sources.

Go to original sources, only through research. It’s not so much that people agree or disagree about what happened in the past, it’s that sometimes it’s hard to figure out what really happened in the

Figure 1: Frequency Distribution of Levels by Coders

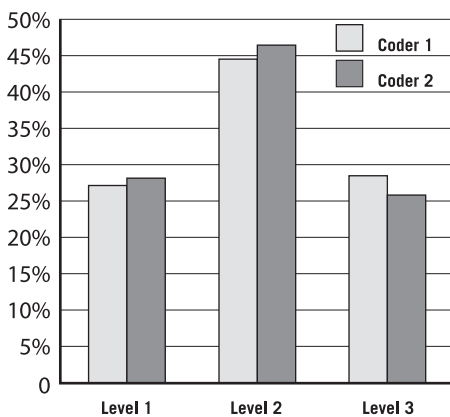
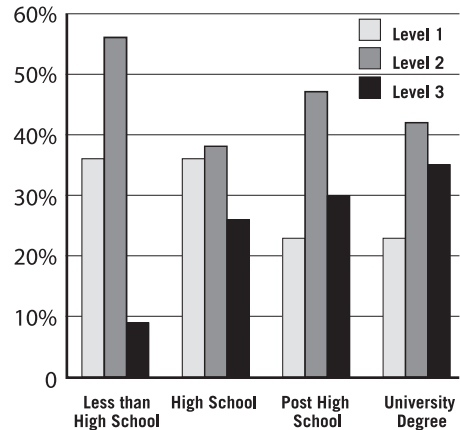


Figure 2: Level by Education (Rater 2)



past and how things are reported in history are skewed by all kinds of factors, and sometimes it's hard to get at the truth. The way history is presented in official history is not necessarily the truth and the truth is not always guaranteed that you are going to find the truth [sic]. (3313)

#### IV. WHAT CAN CANADIANS HANDLE?

The two raters independently assigned codes to each of the cases. We made room for up to three codes for each case. The next step was to assign a level to each case (i.e., each person), indicating their sophistication in historical epistemology. For this, we used the *highest* level code of the up-to-three codes assigned to their response. This provided a picture of percentages of people working at each of the three levels:

This puts a quantitative value on the responses of the sample, with a bit less than one half at level two, and the rest split roughly evenly between levels one and three.

What accounts for the differences in the power of people's historical epistemologies? We found no significant differences by age, income level or immigration status. As can be seen in Figure 2, however, level of education does make a difference. Here there is a statistically significant pattern of difference (Pearson chi square .015). Those with less education are over represented in Level I and under represented at the highest Level III; those with more education, vice versa. Of course, we have no evidence of which aspects of their education might have contributed to this competency: was it history classes, literature classes, or a culture of inquiry more generally that led to the kinds of responses that those with more education tended, disproportionately, to make?

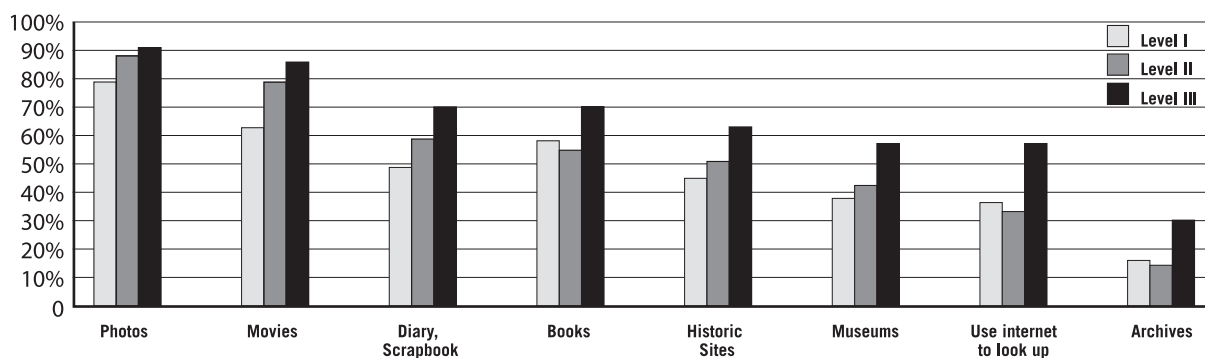
Finally, we examined the correlation of various historical activities with the levels of sophistication. Figure 3 shows that for *every historical activity* that we asked about, those at Level III (the green bars) had higher rates of participation than those at the Levels I and II. This was true whether the activities were widely engaged in (photos of the past) or much more rarely so (visiting archives, either on-line or in person).

#### CONCLUSION

North American media have devoted considerable attention to the public's knowledge (and lack thereof) of discrete historical facts (see Wineburg 2001, pp. vii-viii). Over the past decade, Canada's Dominion Institute has brought this attention north of the border. Poor scores or good scores, the exercises miss a good deal of what is important in public knowledge of history. As respondent 7292 told us, while you might have had to pore through an encyclopedia to find a fact "in days gone by," now a quick Google is "the handiest." The more significant measure of public historical literacy is one that captures not the number of facts they remember but rather the sophistication and power of their strategies for coming to know the past, generally, and dealing with historical controversy, specifically.

People in contemporary culture are frequently confronted by conflicting histories. How does the average person assess claims that there was no Holocaust, that slavery was not so bad for African-Americans, or that the 20<sup>th</sup> century was one of uncertainty and disaster? Does he or she have ways to face these arguments? From these early findings, admittedly a rough cut, it looks as though about a quarter of the adult population of Canada can do pretty well. Moreover, those with more education and those who engage in more history-oriented activities are more likely to be able to handle conflicting histories more competently.

Figure 3: Participation in Historical Activities by Levels



As people embrace the disciplinary qualities of history more systematically and whole-heartedly—an understanding of evidence, context and interpretation—they are better equipped to cope with the very real challenges posed by knowing and using the past in the contemporary world. This paper contributes to our understanding of how people actually do think about history. As we go further with the analysis, there will be significant implications, for schools as well as other institutions of public history.

#### REFERENCES

- Lee, P., and Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas and S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives (199-222)*. New York: New York University Press.
- Linenthal, E. T. and Engelhardt T., Eds. (1996). *History Wars: The Enola Gay and Other Battles for the American Past*. New York, Metropolitan Books.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, Temple University Press.

#### NOTE

- <sup>1</sup> Additional samples of residents of large cities (1000), Aboriginal people (100), new immigrants (100), and Acadians (100) supplemented the national samples.

# LES JEUNES ET L'HISTOIRE EN FRANCE

**Nicole Tutiaux-Guillon** est professeure à l'Université d'Artois (Arras, France) et membre du laboratoire THEODILE-CIREL EA 4354. Elle enseigne la didactique de l'histoire-géographie. Ses recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement, la prise en charge des finalités politiques et éthiques en histoire-géographie et les apprentissages de l'histoire.

## RÉSUMÉ

Cet article examine comment la relation entre jeunes et histoire est travaillée par les recherches françaises récentes : il aborde de façon critique leurs projets, leurs méthodologies, en présente des résultats et conclut sur quelques interrogations pratiques et épistémologiques. Ces recherches n'apportent guère de résultats sur lesquels fonder un enseignement. Mais elles montrent la complexité de l'analyse des apprentissages en histoire et suggèrent que la didactique de l'histoire aurait tout intérêt à croiser ses travaux avec d'autres sciences de l'éducation.

Ce titre reprend celui d'une recherche européenne, *Youth and History*, du milieu des années 90 (Angvik et von Borries, 1997, Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998)<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas pour autant d'en résumer les résultats. Il ne saurait non plus être question en quelques pages d'une présentation exhaustive des recherches sur ce large sujet. Par contre, examiner comment la relation entre jeunes et histoire est travaillée par les didacticiens français permet de saisir comment s'est construite une partie du champ de la didactique de l'histoire et de poser en conclusion quelques interrogations pratiques et épistémologiques. Les résultats de recherche que je présente ici ont été choisis parce qu'ils permettent une telle réflexion.

Quelques remarques liminaires situent les méthodologies de recherche, nuancent les ambitieux intitulés des recherches – et de cet article – et mettent en garde contre des usages naïfs ou des généralisations abusives.

Dire « les jeunes » induit que l'on traite d'une large catégorie, qui irait des pré-adolescents aux jeunes adultes, et débordé largement les murs de l'école : cela affiche que la recherche vise, au-delà des résultats scolaires, ce qui peut fonder la vie sociale sur un rapport à l'histoire. Mais c'est auprès *des élèves* que les enquêtes sont conduites, dans les classes ou les établissements. En général les enquêtes sont effectuées auprès d'élèves en âge d'exprimer une réflexion indépendante, une pensée critique, une approche conceptuelle : les élèves interrogés ont souvent au moins 14 ans (Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998, Angvik et Von Borries, 1997).

Mais ils n'ont pas encore le plein exercice de la citoyenneté, et le rapport au politique, souvent mis en relation avec l'histoire, ne saurait sans souci être étendu aux plus âgés. Il faut donc prendre ces enquêtes pour ce qu'elles sont : des recherches quant à la façon dont des élèves du secondaire pensent le passé et le monde, en se référant à l'histoire dans un lieu où celle-ci est identifiée par une discipline d'enseignement et des apprentissages prescrits. Et les questions comme les réponses confondent souvent « histoire » et passé dans une approche implicitement réaliste, d'autant plus aisément que cette conception, pour la France au moins, colle au statut des savoirs scolaires (Tutiaux-Guillon, 2008c).

Les méthodologies employées sont classiques des sciences sociales : partiellement quantitatives, en particulier dans un objectif de comparaison, et plus souvent qualitatives, usant d'entretiens et de travaux scolaires. Le tout permet description, interprétation, catégorisation, grâce à une étude empirique (analyse de contenu, herméneutique), ou à une analyse statistique. Les enquêtes quantitatives, utiles pour dégager de grandes tendances, sont aujourd'hui en retrait. On leur reproche de rester superficielles, de suggérer les réponses. Elles sont cependant pertinentes pour les comparaisons internationales (Angvik et von Borries, 1997, Grever et Ribbens, 2007). Les enquêtes qualitatives portent sur des échantillons plus réduits, deux ou trois dizaines au plus, voire cinq ou six personnes<sup>2</sup>, et l'interview puis l'analyse en sont approfondis et nuancés

(Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998, Cariou, 2003). Une telle enquête, même si le chercheur introduit des critères de sélection (sexe, niveau scolaire...), repose sur le volontariat des jeunes, ce qui introduit un biais dans l'échantillon. Et bien entendu l'entrevue comme le questionnaire d'enquête construisent des données qui doivent être analysées en fonction des spécificités de l'interaction entre personnes et du dispositif. La représentativité en est limitée, la généralisation toujours précaire. Ces enquêtes ne s'inscrivent pas dans le champ de la sociologie de l'éducation mais dans celui de la didactique, afin d'ouvrir des perspectives sur l'enseignement et l'apprentissage. Elles peuvent faire place à des variables sociales et à des variables scolaires dont l'analyse *interroge* le rôle dans la construction d'un rapport à l'histoire.

Ceci posé, dire « les jeunes et l'histoire » confère un caractère de généralité aux résultats. Une telle généralisation répond à la demande sociale qui pèse sur la didactique de l'histoire : à quoi bon conduire les recherches si on n'en tire pas quelques certitudes et quelques pistes sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire *en général* ? En même temps, ces recherches manifestent clairement qu'il y a dans les apprentissages en histoire bien autre chose que ce qui

en marge du modèle français de citoyenneté qui transcende et occulte les identités autres que française/européenne (Tutiaux-Guillon, 2008a). La majeure partie des prescriptions ou des expérimentations sur les questions mémorielles n'évalue pas les apprentissages. Les recherches quantitatives sur les relations entre identités des élèves et rapport à l'histoire établissent que ces relations sont complexes, tenant à la fois au genre, à la réussite scolaire, au milieu socioculturel, à l'intérêt pour la religion et la politique, à la perception de l'avenir... mais peu en France à la variable ethno-nationale (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998, Tutiaux-Guillon et Grever, 2006). Elles confortent cette évidence : on ne saurait postuler des apprentissages uniformes même si le programme est national et l'enseignement socialement normé.

Au printemps 2006, à l'initiative de Ribbens et Grever, une enquête a été conduite auprès d'élèves de 15-18 ans dans trois régions marquées par une grande diversité ethnique résultant d'une immigration ancienne et récente, mais situées dans des contextes scolaires et sociaux différents, particulièrement en terme d'intégration des immigrants et de modèle politique et identitaire : Rotterdam, Londres, trois villes du nord de la France. La question centrale pourrait se

« Une des hypothèses était celle d'écart entre transmission mémorielle familiale – en particulier pour les enfants d'immigrés – et références historiques intégrées dans la culture (y compris scolaire) du pays dans lequel vivent les adolescents. »

relève de la discipline scolaire : l'effet du développement de la pensée abstraite, des apprentissages réalisés dans d'autres disciplines scolaires, de l'opinion, de l'affectif, des valeurs... Deux lectures sont ainsi possibles, l'une plus centrée sur les « jeunes » et les rapports qu'ils construisent au passé, l'autre plus orientée par la relation moins linéaire qu'on ne le croit souvent entre ces mêmes rapports et l'histoire enseignée.

Les recherches sur l'apprentissage de l'histoire ont accompagné le développement de la didactique depuis 15 ans. Mais toutes n'abordent pas de façon analogue le rapport des jeunes à l'histoire : je repère trois façons différentes de formuler la question, trois grandes problématiques qui intéressent différemment la discipline scolaire, et que j'examine successivement.

Certaines recherches choisissent de poser la question du rapport entre les *identités* des jeunes et leur relation à l'histoire. Ceci se double actuellement d'un intérêt pour les mémoires familiales, surtout douloureuses (Tutiaux-Guillon, 2008a). L'initiative de tels travaux est rarement française (Angvik et von Borries, 1997, Grever et Ribbens, 2007). En France, ce type de question dérange. Elle s'inscrit

résumer ainsi : dans quelle mesure les différences culturelles (nationales et ethniques<sup>3</sup>) ont-elles des effets sur les attitudes face à l'histoire, en particulier nationale, et sur la compréhension de l'histoire<sup>4</sup> ? 635 adolescents<sup>5</sup>, tous suivant un enseignement d'histoire, ont répondu à 14 questions pour la plupart fermées ou semi-fermées sur leur intérêt pour l'histoire, sur l'histoire scolaire et la définition de leur propre identité. Une des hypothèses était celle d'écart entre transmission mémorielle familiale – en particulier pour les enfants d'immigrés – et références historiques intégrées dans la culture (y compris scolaire) du pays dans lequel vivent les adolescents. L'enquête se proposait d'en constater finement les effets sur les apprentissages de l'histoire. Par exemple, constater des positions parfois moins distantes qu'on ne le penserait entre adolescents autochtones (qui disent que leurs parents sont nés dans le pays où ils vivent) et adolescents allochtones (qui disent que leurs parents sont nés à l'étranger) pouvait conduire à approfondir l'influence des cultures *adolescentes* (Lorcerie, 2003). Je ne présente ici que quelques résultats et quelques réflexions.

## RÉPONSE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES ET ALLOCHTONES

	NL	E	F	AFFIRMATIONS (QUESTIONNAIRE EN FRANÇAIS)
1	85,4% 82,5%	87,9% 84,8%	88,5% 94,9%	Il est important d'avoir une connaissance historique
2	78,4% 59,1%	84,8% 71,6%	86,1% 81,4%	C'est important d'avoir une connaissance de l'histoire de F/NDL/GB
3	76,4% 66,8%	72,7% 64,4%	71,2% 62,7%	Les pages sombres du passé national devraient aussi être enseignées en classe d'histoire
4	56,8% 63,0%	66,7% 66,4%	80,4% 71,2%	Le commerce des esclaves est une page sombre de l'histoire de F/NDL/GB
5	51,1% 46,2%	72,7% 61,0%	64,5% 61,0%	En connaissant l'histoire je comprends mieux la société F/NDL/GB
6	55,1% 71,5%	51,6% 68,5%	67,4% 81,4%	En général je suis fier de l'histoire de ma famille
7	41,6% 52,8%	62,5% 52,6%	57,6% 81,0%	L'histoire des immigrés fait aussi partie de l'histoire de F/NDL/GB
8	49,4% 55,2%	36,4% 43,9%	65,2% 49,2%	Avoir une histoire commune crée des liens mutuels
9	49,4% 21,3%	51,5% 30,5%	41,7% 33,9%	En général je suis fier de l'histoire de F/NDL/GB
10	43,8% 26,1%	42,4% 34,6%	32,6% 24,6%	Celui qui veut être un vrai F/NDL/GB doit connaître l'histoire de F/NDL/GB
11	31,5% 13,7%	39,4% 23,7%	34,5% 35,6%	Je me sens lié à l'histoire de F/NDL/GB
14	26,1% 40,0%	18,8% 26,3%	42,3% 33,9%	Je me sens lié à mes ancêtres
15	14,6% 26,4%	27,3% 40,1%	23,0% 28,8%	L'histoire me permet de me connaître mieux
16	7,9% 18,0%	9,1% 17,3%	12,9% 32,3%	L'histoire me montre ce que Dieu désire pour les peuples et le monde

© Grever/Ribbens

Sur les items choisis, on mesure la différence entre le rapport à l'histoire des allochtones et celui des autochtones. Elle n'est pas pour autant aisée à interpréter : si certaines réponses étaient prévisibles (cf. item 7), d'autres demandent supplément d'enquête (ex. comment expliquer les écarts sur l'item 15 « L'histoire me permet de me connaître mieux » ?).

Parfois, l'ambiguïté de la question est manifeste : par exemple pour l'item 14 (« Je me sens lié à mes ancêtres ») on ne sait à quels ancêtres réels ou mythiques, familiaux ou nationaux ont pensé les élèves – et comment expliquer que les pourcentages français autochtones et allochtones soient à l'inverse des autres échantillons ? Certains items révèlent la

spécificité de l'échantillon français (200 élèves) : la différence y est moins creusée (items 5, 9, 11, 15...), inversée (item 14), ou au contraire plus marquée (item 7, 8, 16...). En outre, on retrouve le faible nationalisme qui était apparu dans *Youth and History* (cf. item 10). À l'item 9, alors que les autochtones sont *moins* fiers que les autres « Européens » de l'histoire nationale, les allochtones le sont *davantage* ! Apparemment ce faible attachement à l'histoire nationale se concilie avec l'importance accordée à l'histoire et avec un modèle assimilationniste : globalement les jeunes qui se disent nés de parents étrangers sont plus concernés par l'histoire, y compris l'histoire de France, que ceux des Pays Bas ou d'Angleterre. Conclura-t-on à l'efficacité de l'enseignement ? Pourtant, dans un enseignement français laïc, la proportion importante de réponses positives à l'item 16 (« L'histoire me montre ce que Dieu désire pour les peuples et le monde ») soulève de vrais doutes.

De telles enquêtes posent plus de questions qu'elles n'apportent de résultats sur lesquels fonder un enseignement. Mais elles permettent de pointer la faiblesse de stéréotypes qui circulent dans les salles des professeurs sur l'attitude des enfants d'immigrés (Lorcerie, 2003). L'intérêt est aussi d'identifier des thèmes, des affirmations, qui demandent une exploration plus minutieuse et approfondie. Cela a été possible aux Pays Bas, mais non en France où le recteur de l'académie de Lille a interdit l'enquête, peut-être en raison des tensions supposées ethniques<sup>6</sup>. Il y a pourtant là une interrogation forte sur la société française et le rôle de l'École.

Une autre approche est celle initiée par Lautier dans les années 1990 : si une majorité des élèves qu'elle interviewe reconnaît à l'histoire des fonctions « d'identification et de

en maîtriser les contenus : des enquêtes ont montré que le passé évoqué par des adolescents de 14-18 ans pour donner sens au présent est souvent indistinct, sans repères, sans histoire, souvent aussi limité au 20<sup>e</sup> siècle (Tutiaux-Guillon, 1998, Tutiaux-Guillon, 2001) ; de même ceux qui en disent l'impact sur leur vie se limitent souvent au passé très proche (Grever et Tutiaux-Guillon, 2006). Le clivage se retrouve face à la politique, les jeunes « internes à l'histoire » s'y intéressent davantage. J'avais fait en 1998 l'hypothèse de deux types de conscience du présent, l'une engagée dans une lecture du passé au nom d'un avenir que l'on cherche à construire pour soi voire pour les autres, l'autre qui tient le passé à distance et échoue à imaginer l'avenir ou recule à le prendre en compte (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998). Les interprétations de ces différences d'attitudes nouent l'attitude face au passé, au présent et à l'avenir, c'est-à-dire – quoique sans références aux travaux de Rüsen – abordent la conscience historique. Le concept, dans sa richesse et sa complexité, n'est pourtant que rarement repris dans les recherches françaises.

La question évidente est celle de la citoyenneté que construisent les uns et les autres, dans une culture politique marquée par la prégnance du passé. L'autre question – non résolue, elle aussi – est celle du rapport avec ce qui leur a été enseigné et avec leurs apprentissages scolaires. Il faudrait sans doute aller voir d'autres recherches, particulièrement celles sur le rapport au savoir, qui est rapport à soi, aux autres et au monde<sup>8</sup>.

En troisième lieu, on recense des recherches portant sur les processus d'apprentissage. Il s'agit alors davantage d'examiner la façon dont les élèves s'emparent de modes de pensée de l'histoire. Cette question postule des liens entre

« La question évidente est celle de la citoyenneté que construisent les uns et les autres, dans une culture politique marquée par la prégnance du passé. »

socialisation » et la perçoit comme « un moyen de se situer individuellement et collectivement dans le monde », voire de « construire sa philosophie de vie »<sup>7</sup>, entre un quart et un tiers des adolescents interrogés ne se pensent pas dans l'histoire et ne voit aucun intérêt, hormis les exigences scolaires, à connaître le passé. Elle distingue ainsi les élèves « internes » et « externes » à l'histoire (Lautier, 1997). D'autres recherches, différentes (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998, Tutiaux-Guillon, 2001, Grever et Tutiaux-Guillon, 2006), confirme cette distinction et laissent apparaître une proportion analogue (20 % environ) d'élèves « externes ». Mais trouver un sens à l'histoire ne signifie pas

épistémologie, savoirs scolaires et savoirs appropriés, entre façon de faire l'histoire et façon de l'apprendre.

Enfants et adolescents, lorsqu'on leur donne l'opportunité de raisonner en histoire, se situent dans un mixte entre pensée sociale et pensée scientifique caractéristique du « modèle intermédiaire de l'appropriation de l'histoire » de Lautier (1997), lorsqu'elle analyse la compréhension qu'ont les adolescents du temps historique ou des personnages. Ce modèle articule la théorie de l'apprentissage de Vygotski, celle des représentations sociales de Moscovici, et l'épistémologie contemporaine des sciences sociales, en particulier de l'histoire. Tenir le

raisonnement historien pour un « raisonnement naturel » (Passeron, 1991) permet d'analyser les apprentissages comme des processus dynamiques de va et vient entre sens commun et sens disciplinaire. Pensée imageante et pensée conceptuelle et critique conjuguées, permettent de gagner en intelligibilité et de s'approprier l'histoire, par des reformulations successives de la pensée historique dans la pensée familière, et de cette dernière dans une version plus proche de l'histoire savante (Cariou, 2003, 2004, Kessas, 2008). Ceci rejoint les résultats d'autres recherches, sur l'appropriation des concepts par exemple (Deleplace et Niclot, 2005). Sur les mêmes fondements théoriques sont construites des situations expérimentales permettant aux élèves, même très jeunes, d'entrer davantage dans le raisonnement disciplinaire (Cariou, 2003, 2004, Kessas, 2008). Ces travaux révèlent la complexité et l'hétérogénéité

Et peut-on croiser ces recherches pour en tirer une théorie plus forte de l'apprentissage de l'histoire ou plus simplement tisser des liens entre les différents résultats ?

Une seconde interrogation tiendrait aux conditions de généralisation des résultats établis souvent sur des échantillons très limités. Ce qui fonde la validité scientifique est surtout la possibilité de travailler en profondeur, et le didacticien ici s'apparente à l'ethnologue. Mais la demande sociale est souvent celle d'une généralisation qui fait passer de *ces élèves aux élèves et aux jeunes*. Est-ce pertinent ?

La dernière réflexion est d'un tout autre ordre : les travaux que j'ai évoqués sont aux croisements de la didactique de l'histoire et d'autres domaines de recherche : sociologie, psychologie sociale, didactique du français ou linguistique, par exemple. Il me semble évident que la didactique de l'histoire ne peut puiser ses ressources dans

« Une seconde interrogation tiendrait aux conditions de généralisation des résultats établis souvent sur des échantillons très limités. »

des savoirs de référence de la didactique de l'histoire dès lors qu'il s'agit de penser les processus d'apprentissage.

Ces recherches mettent aussi l'accent sur l'importance des pratiques orales d'interaction et de reformulation et sur le rôle des écrits dans la genèse de la dynamique sens commun / sens disciplinaire. Elles incitent ainsi à analyser la *dimension langagière* des apprentissages en histoire. Le rapport à l'histoire est alors analysé à travers la médiation du langage. La piste est nouvelle et les recherches sont en cours.

En guise de conclusion, au terme de ce rapide parcours, je souhaite soulever quelques interrogations : si l'on considère plutôt les *résultats* de ces enquêtes, c'est la place sociale et l'utilité de la didactique de l'histoire qui sont en jeu ; si l'on considère les *recherches*, alors c'est l'épistémologie de la didactique qui est l'objet central.

Une première question est celle des ressources que constituent ces travaux pour l'enseignement. Si cela est assez évident pour les expérimentations qui mettent à l'épreuve des situations favorisant la pensée historique, il n'en est pas de même pour les enquêtes qui explorent le rapport identitaire ou personnel à l'histoire. Si elles mettent en doute des certitudes, des conceptions, des stéréotypes, et si elles rappellent que les apprentissages ne sont pas le décalque de l'enseignement, elles n'ont pas à ce jour été exploitées pour redéfinir les contenus ou les pratiques. En même temps, elles inquiètent puisqu'elles montrent que l'enseignement, pour une minorité, peut faillir à atteindre ses finalités civiques et culturelles.

la seule épistémologie et que nous avons tout à gagner de travaux pluridisciplinaires sur les mêmes questions. L'histoire ne saurait suffire à penser ni la discipline scolaire, ni l'image qu'en a le grand public, ni l'apprentissage du passé, ni le sens qu'on s'en construit. Surtout s'il s'agit de dire quelle(s) histoire(s) pour quel(s) avenir(s) et pour qui.

#### RÉFÉRENCES

ANGVIK M., VON BORRIES B., dir. (1997), *Youth and History, a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes*, Hambourg, Korber Stiftung éditions.

AUDIGIER F. (1997), *Concepts, modèles, raisonnements, actes du huitième colloque, mars 1996*, Paris, INRP.

BONAFOUS C., DE COCK-PIERREPONT L., FALAIZE B. (2007), *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.

CARIOU D. (2003), *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, thèse sous la direction de N. Lautier, université de Picardie.

CARIOU D. (2004), « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin 2004, p.57-68.

DELEPLACE M., NICLOT D. (2005), *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie, enquête au collège et au lycée*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne.

GREVER M., RIBBENS K. (2007), *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, Amsterdam, Amsterdam University Press Den Haag.

GREVER M., TUTIAUX-GUILLON N. (2006), « Enseignement de l'histoire, pluralité culturelle et conscience historique : approches théoriques et recherche empirique », *Colloque international - journées d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire*, Reims, 23-24 octobre 2006, à paraître dans *Mundus*, n°2, Palerme : Palumbo editore.

KESSAS P. (2008), « Écriture, raisonnement et constructions du concept de "croisade" à l'école élémentaire », *Le cartable de Cléo*, n°8, p. 170-182.

LAUTIER N. (1997), *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

LE MAREC Y., VÉZIER A. (2006) « Comment les soldats de la grande guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire en classe », *Le cartable de Cléo*, n°6, p.160-173.

LORCERIE F. (2003), *L'école et le défi ethnique*, Paris, INRP-esf.

PASSERON, J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique, l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

TUTIAUX-GUILLON, N. (1998), *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'ancien régime et de la société du XIX<sup>e</sup> siècle*, thèse de doctorat, s.d. H. Moniot, H., Paris 7 Denis Diderot.

TUTIAUX-GUILLON, N. dir. (2001), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, en collège et en lycée*, Lyon, INRP.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008a, sous presse), « Histoire scolaire et mémoires en France : quelques interrogations didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre 2008.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2008b, sous presse), « Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie », *Les cahiers Théodile*, université Charles De Gaulle – Lille 3.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008c), « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités 1) La tradition du XX<sup>e</sup> siècle », *Formation et profession*, novembre 2008, p. 36-38

TUTIAUX-GUILLON N., MOUSSEAU M.-J. (1998), *Les jeunes et l'histoire, identités, mémoires, conscience historique*, Paris, INRP.

TUTIAUX-GUILLON N., NOURRISSON D., edit. (2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.

## NOTES

<sup>1</sup> Voir aussi Jean-Pierre Charland, 2003, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*, Sainte Foy, Presses de l'Université Laval.

<sup>2</sup> Le principe de non-contradiction ou de saturation de l'échantillon est couramment mobilisé : dès lors qu'élargir l'échantillon ne semble pas produire de données invalidant les précédentes ou de données nouvelles, il est tenu pour suffisant.

<sup>3</sup> Nous posons bien que les identités dites ethniques comme les identités dites nationales sont des constructions sociales et non des traits hérités des origines familiales.

<sup>4</sup> Cette enquête correspond à un vaste projet de recherche, *L'identité nationale en contexte : un passé commun aux Pays Bas ?*, financé par le Conseil Scientifique Néerlandais pour la Politique gouvernementale (WRR: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid), organisme indépendant qui conseille le gouvernement néerlandais sur une variété de sujets, la plupart du temps dans une perspective à long terme. Cette recherche a été dirigée par Maria Grever et Kees Ribbens avec la collaboration de Terry Hayden et Nicole Tutiaux-Guillon et développée au département d'histoire de l'université Erasmus de Rotterdam.

<sup>5</sup> À l'origine 678 questionnaires remplis, mais 43 considérés comme « défectueux ».

<sup>6</sup> La région de Lille est constamment restée une région d'immigration depuis le 19<sup>e</sup> siècle. Les mariages mixtes y sont fréquents. En outre, les revendications des jeunes de banlieue dénoncent surtout l'absence de véritable intégration sociale, et l'identité ethnique, lorsqu'elle est affirmée, n'y est qu'un moyen de souligner l'exclusion qu'ils ressentent.

<sup>7</sup> Lautier, 1997, p.58.

<sup>8</sup> Voir les travaux fondateurs de Bernard Charlot et Jacky Beillerot.

# ENTRE LOGIQUE LINÉAIRE ET LOGIQUE DE RECHERCHE : LA CONCEPTION DU « FIL CONDUCTEUR » AUPRÈS DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE DU SECONDAIRE

**Mathieu Bouhon** est chercheur à l'Unité de didactique de l'histoire de l'Université Catholique de Louvain. Auteur de manuels scolaires, il enseigne également la didactique de l'histoire au département pédagogique de la Haute école Léonard de Vinci.

## RÉSUMÉ

L'article traite des représentations sociales que les enseignants d'histoire se font du « fil conducteur » de leurs leçons et des logiques qui sous-tendent l'organisation des contenus historiques en classe. Les données empiriques ont été recueillies auprès de 165 professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire en Belgique francophone et au Grand Duché de Luxembourg, deux systèmes éducatifs confrontés à un nouveau train de réformes pédagogiques. Si les résultats montrent la prégnance des modèles didactiques actuellement valorisés par l'Institution sur les représentations, ils indiquent aussi une série de déplacements entre un niveau représenté comme « idéal » et un niveau représenté comme la « réalité ».

## INTRODUCTION

La question du « fil conducteur » des leçons en classe d'histoire et des logiques qui sous-tendent l'organisation et la présentation des contenus historiques par l'enseignant nous semble rarement questionnée dans le champ de la didactique, comme si l'enseignant et ses élèves trouvaient dans la découverte des faits et des contenus du cours une organisation toute naturelle, le plus souvent confondue avec l'agencement chronologique. Ce constat vaut également pour les prescrits officiels. Les programmes d'histoire en Communauté française de Belgique<sup>1</sup>, par exemple, donnent de nombreuses indications en termes de compétences à développer, d'activités d'apprentissage à organiser ou de contenus à enseigner, mais restent silencieux quant au mode

d'organisation de ces derniers au sein d'une séquence d'apprentissage. Pourtant, ces contenus doivent nécessairement être intégrés en un scénario, à travers une série d'étapes et d'activités soigneusement agencées. Tout comme la « mise en intrigue<sup>2</sup> » de l'historien configure l'oeuvre historique, le choix d'un point de vue, la construction d'un objet de recherche, la formulation d'un objectif d'apprentissage par l'enseignant devraient décider du mode de présentation des contenus d'enseignement.

Ce mode n'a pas forcément pour vocation d'être exclusivement chronologique ou thématique. En effet, sur le plan épistémologique, la construction de l'intrigue par l'historien, le découpage qu'il opère dans la trame événementielle constitue un « mélange très peu "scientifique" de causes matérielles, de fins et de hasards<sup>3</sup> », et son

agement chronologique, sans doute le plus simple ou le plus évident dans cette discipline, n'a rien de nécessaire<sup>4</sup>. Le récit peut se complexifier par le recours au présent, des retours en arrière, jouer sur la pluralité des temps ou procéder à une investigation successive de divers domaines qu'il réunit. De même, au regard des théories de l'apprentissage, l'ordre chronologique qui organise la présentation des faits n'est pas forcément celui qui a présidé à leur étude. La recherche d'une cause peut supposer la connaissance préalable d'un fait, tout comme la connaissance de ce même fait peut avoir été induite par la découverte préalable de ses conséquences. La logique de découverte du passé au cours de la leçon d'histoire n'est donc pas forcément calquée sur celle de sa mise en ordre raisonnée dans le cahier de l'élève.

C'est au regard de cette question qu'il nous a semblé pertinent de consacrer cet article à l'exploration des conceptions des enseignants d'histoire relatives au « fil

de l'enseignant et le statut illustratif du document. Ce modèle se justifie par le postulat de *transmissibilité* d'un savoir détenu par celui qui sait à celui qui est ignorant, mais aussi par un contexte social et une organisation formelle de la transmission des connaissances où les médias sont inexistants, les livres rares et l'autorité du maître, la seule source de savoirs à disposition. L'enseignement y est conçu comme une sélection et une organisation de contenus essentiels offrant une vision cohérente et unique du passé, transmise par « exposition claire [...] patiente si besoin, qui fait empreinte, référence ou livraison et s'aide d'un souci de motivation, à l'amont, et de l'effort de mémorisation [...] à l'aval<sup>11</sup> ». L'activité de l'élève se réduit en une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées et d'étude régulière. Ce qui prime est la « logique d'exposition des contenus, non celle de leur réception<sup>12</sup> ». Celle-ci consiste à mettre clairement en évidence l'enchaînement linéaire des faits et les liens de causalité. La présentation des contenus

« Apprendre, c'est découvrir, de manière active, avec intérêt, plus que recevoir de l'information et la mémoriser. »

conducteur » de leurs leçons. Les données convoquées pour cette étude sont issues d'une recherche plus ample menée en mai et juin 2008 auprès de 165 enseignants belges et luxembourgeois et dévolue à l'étude de leurs conceptions de la discipline historique et de son enseignement dans le contexte actuel des réformes pédagogiques<sup>5</sup>. En effet, l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone<sup>6</sup> et au Grand Duché de Luxembourg subit actuellement de profondes transformations, à l'instar d'autres pays comme, par exemple, le Québec<sup>7</sup>, l'Angleterre<sup>8</sup> ou les États-Unis<sup>9</sup>. Dès lors, il nous a semblé que comprendre la manière dont les professeurs d'histoire conçoivent l'enseignement de leur discipline, notamment la construction de « fil rouge » pour leurs leçons, nécessite de mettre ces conceptions en relation avec la prégnance des modèles didactiques qui forment la toile de fond des évolutions curriculaires en Communauté française de Belgique depuis les années 60.

## PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Pour Jadoulle<sup>10</sup>, ces modèles didactiques sont au nombre de trois : l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche ».

### UNE « EXPOSITION » RATIONNELLE DES CONTENUS

Jusque dans le courant des années 1960, prédomine l'« exposé-récit » marqué par la prédominance du discours

historiques est donc pré-structurée par l'enseignant et s'effectue selon des optiques soit chronologique, soit thématique, soit encore géographique qui reflètent un ordre rationnel<sup>13</sup>, plus proche de la logique de celui qui communique ou qui sait que de la logique de celui qui recherche ou apprend.

### UNE « DÉCOUVERTE » RATIONNELLE DES CONTENUS

A partir des années 70 une série d'inflexions dans les programmes d'enseignement entament la prédominance de l'« exposé-récit » et marquent le passage vers un nouveau modèle didactique, celui du « discours-découverte<sup>14</sup> ». L'accent est désormais placé sur la *découverte* du savoir par l'élève, ensuite seulement sur sa *transmission*. Apprendre, c'est découvrir, de manière active, avec intérêt, plus que recevoir de l'information et la mémoriser. Cette conception de l'apprentissage modifie le rôle de l'enseignant. Sa tâche consiste à mieux préciser et donc choisir ce qui doit être découvert, avec quels documents et en fonction de quels savoir-faire. Dans la phase préparatoire, il veille à choisir ou construire un récit organisé du passé, puis à le démontrer en unités de contenus bien circonscrites, accompagnées de quelques documents assortis de consignes et précédées par un énoncé d'intentions qui décline savoirs et savoir-faire. Passé le seuil de la classe, la leçon doit alors se déployer en une succession de démarches actives, les plus souvent une suite rythmée de brèves analyses de documents et de

*questions/réponses*, auxquelles sont associées les unités de connaissances et les objectifs d'apprentissage préalablement découpés. La somme de ces démarches ou activités, fermement encadrées par l'enseignant, reconstitue, telles les pièces d'un puzzle, le récit préalablement établi par l'enseignant. Les contenus ne sont donc plus délivrés à l'apprenant sous la forme dominante d'un exposé mais « masqués » par des documents qui, soumis un à un à la classe, sous la guidance de l'enseignant, en « dévoilent » progressivement l'organisation. Cependant, à l'instar de l'« exposé-récit », cette organisation préétablie des contenus, qui reste du ressort de l'enseignant, continue à s'effectuer selon une logique rationnelle : chronologique, thématique, ou autre.

### VERS UNE ORGANISATION « FONCTIONNELLE » DES CONTENUS

Le « discours-découverte », prégnant dans les programmes d'histoire en Communauté française de Belgique fait place, à la fin des années 90, à un nouveau discours didactique, celui de l'« apprentissage-recherche ». Soucieux de se départir du caractère linéaire et préconstruit du récit, l'« apprentissage-recherche » préconise l'adoption d'une logique de recherche, plus fonctionnelle que rationnelle. Les contenus doivent être ordonnés de telle manière que la classe se voit contrainte de travailler la chronologie plutôt que de la subir, de problématiser les contenus plutôt que de les consommer, de naviguer d'une situation historique à l'autre, de démêler des dimensions entremêlées, de rechercher les causes d'un phénomène après en avoir mesuré les conséquences, d'évoluer du présent vers le passé, ou inversement, etc. La logique de recherche qui sous-tend la conception de fil conducteur induit la mise sur pied d'une « didactique de l'enquête ». Celle-ci redéfinit le travail effectué par l'enseignant dans la préparation et la mise en œuvre de ses séquences d'apprentissage. Dans la phase préparatoire, son rôle ne consiste plus à organiser les contenus en un récit préconstruit mais à sélectionner les

puis d'une étape de synthèse qui veille à structurer les éléments de réponse découverts pendant la phase d'enquête. Si la logique qui prévaut à l'organisation du parcours d'apprentissage est celle du chercheur, une logique fonctionnelle, celle qui organise la phase de synthèse, c'est-à-dire la structuration des connaissances, redevient celle de celui qui sait. La logique rationnelle n'est donc pas évacuée du modèle didactique mais subordonnée à la prédominance de la logique de recherche.

Ces trois modèles que constituent l'« exposé-récit », le « discours-découverte » et l'« apprentissage-recherche » sont ceux auxquels les enseignants d'histoire belges ont été confrontés au cours de ces quarante dernières années. Nous postulons qu'ils peuvent rendre compte des représentations des enseignants, notamment celles relatives aux modes de présentation des contenus en classe d'histoire. Reste, avant vérifier leur prégnance, à définir ce que nous entendons par « représentation ».

### PERSPECTIVE PSYCHOSOCIALE

Le terme « représentation sociale » peut se comprendre au regard des apports théoriques et méthodologiques de la psychologie sociale, plus particulièrement de la théorie du « Noyau central<sup>15</sup> ». Les *représentations sociales* – identifiées par la suite par le sigle RS – doivent être envisagées comme des savoirs de sens commun, des façons de voir, relatifs à un objet<sup>16</sup>. Ces savoirs sont socialement élaborés et partagés par un groupe social et fortement marqués par les valeurs et les normes de ce groupe. Ils ont pour fonction d'organiser la vision du monde du groupe, de lui donner une signification consensuelle, d'une part, de guider et justifier les conduites, de l'autre.

Pour Abric<sup>17</sup>, toute RS stabilisée d'un objet contient un contenu et une structure. Le contenu est composé d'éléments symboliques, identifiés le plus souvent sous forme de termes. Ces éléments n'ont pas la même

« Les contenus doivent être ordonnés de telle manière que la classe se voit contrainte de travailler la chronologie plutôt que de la subir... »

quelques savoirs qui sont jugés essentiels au regard de l'apprentissage puis à les articuler autour de deux ensembles documentaires, le premier soutenant une démarche de problématisation et le second, une démarche d'enquête. La mise en œuvre de la leçon se compose de trois phases canoniques : un démarrage qui plonge les élèves dans une situation-problème et débouche sur la construction d'une question ou d'une problématique, suivi d'une enquête qui alterne phase de travail individuel et moments collectifs,

importance. Il existe une hiérarchie et des relations entre eux, c'est-à-dire qu'une RS est organisée autour et par un noyau central – identifié par la suite par le sigle NC –, constitué d'un nombre limité d'éléments, qui donne la signification et détermine les relations entre les éléments constitutifs de la RS. Il suffit qu'un des éléments du NC disparaisse pour que la signification de la RS soit altérée. Par exemple, le NC de la représentation du travail auprès d'un groupe de jeunes hautement qualifiés est composé de trois

éléments<sup>18</sup> : « gagner sa vie », « accomplissement personnel » et « reconnaissance sociale ». Auprès des jeunes non-qualifiés, les éléments du NC sont : « gagner sa vie », « contraintes » et « financer ses loisirs ». Si l'élément « gagner sa vie » est commun aux deux groupes, les autres divergent. La signification du travail est donc différente entre les travailleurs qualifiés ou non-qualifiés. Ces deux groupes ne partagent pas une vision consensuelle du travail.

Un dernier aspect relatif aux RS a trait à leurs éventuelles modifications. Si les RS servent de guide pour les pratiques, celles-ci dépendent à leur tour des propriétés objectives de l'environnement et donc des bouleversements ou des mutations que celui-ci subit. De nouveaux contenus d'enseignement, un nouvel outil d'enseignement ou une nouvelle procédure d'évaluation des apprentissages des élèves, par exemple, entraînent chez l'enseignant de nouvelles connaissances et de nouvelles manières d'entrer en relation avec ces objets. Cet aspect est particulièrement important dans le cadre de notre étude où les enseignants d'histoire belges et luxembourgeois sont confrontés à d'importantes modifications de leur métier. Si les conduites enseignantes sont fonction des représentations sociales partagées par les enseignants, ces mêmes représentations, à la longue, sont susceptibles d'évoluer en fonction du degré de contraintes imposées aux pratiques enseignantes.

## QUESTIONS DE RECHERCHE

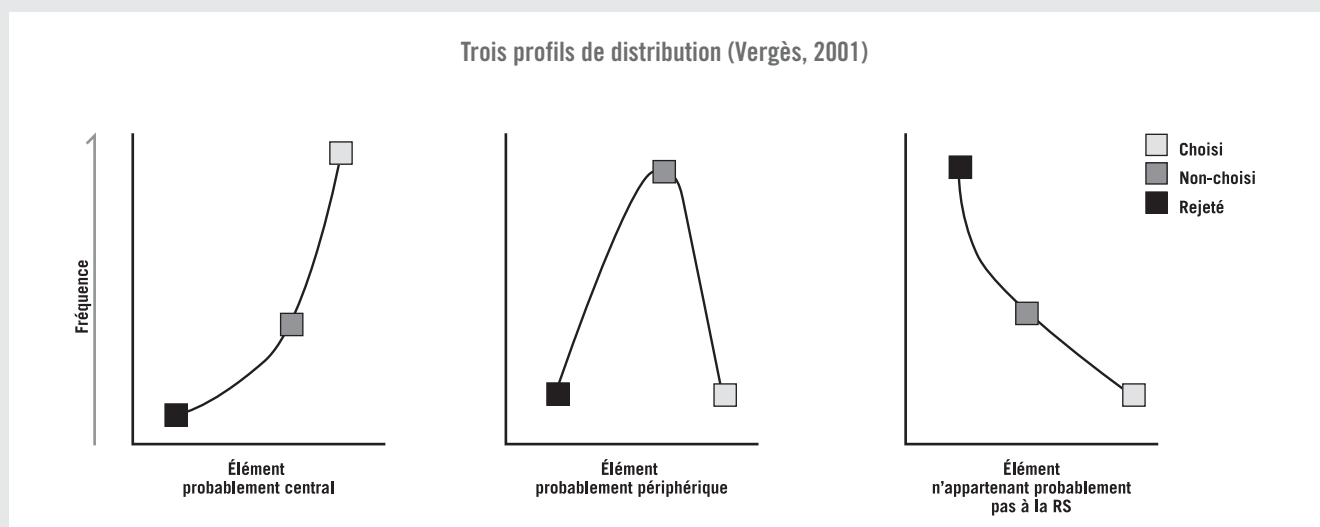
Deux questions de recherche sont au centre de cet article :

1. Quelle est la RS du « fil conducteur » d'une leçon d'histoire auprès des enseignants interrogés ? Autrement dit, quels sont les éléments appartenant au noyau central de la RS et quels sont ceux qui sont périphériques ?
2. Qu'en est-il de ces éléments centraux et périphériques lorsque ces mêmes enseignants doivent distinguer un niveau de réponse « idéal » et un autre qui prend en compte leur environnement de travail « réel » ? Quels déplacements observe-t-on ?

## MÉTHODOLOGIE

Différentes techniques ont été développées pour identifier les éléments constitutifs d'une RS, puis en repérer l'organisation et la structure<sup>19</sup>. Les données étudiées dans cet article ont été obtenues par la technique de « caractérisation<sup>20</sup> ». Cette technique repose sur le principe suivant : si le NC donne effectivement la signification de la RS, on peut considérer que tout élément central sera plus caractéristique de l'objet que n'importe quel autre élément. La méthode consiste dès lors à présenter une liste de N items à un sujet, N étant un multiple de 3 (en général 3, 6 ou 9 items). Le sujet est alors invité à choisir 1, 2 ou 3 items et à en rejeter 1, 2 ou 3 selon les 3, 6 ou 9 items proposés. Pour chaque item, il est alors possible de calculer le nombre de fois qu'il a été choisi, rejeté ou ni choisi, ni rejeté et d'obtenir une distribution selon des profils types (figure 1). On convient généralement qu'un item massivement choisi a toute les chances d'appartenir au NC et qu'un item ni choisi, ni rejeté fait probablement partie du système périphérique.

Figure 1: Questionnaire de caractérisation



Dans notre étude, les 165 enseignants ont dû choisir deux items et en rejeter deux autres parmi les six items suivants :

1. Suivre grosso modo les synthèses du/des manuels d'histoire.
2. Questionner, problématiser, mener une recherche et faire le point sur la question
3. Découvrir d'abord les causes, puis les faits et enfin leurs conséquences
4. Étudier distinctement le politique, l'économique, le social, le culturel... puis établir des liens entre eux
5. Partir d'un fait actuel, d'une trace concrète, d'un héritage, de représentations...
6. Conceptualiser

Pour mesurer l'écart entre leur représentations idéales et celles affectées par les nouvelles contraintes imposées à leur environnement de travail, nous avons demandé aux enseignants d'effectuer le classement à deux reprises : une première fois en précisant qu'il s'agissait de répondre à un

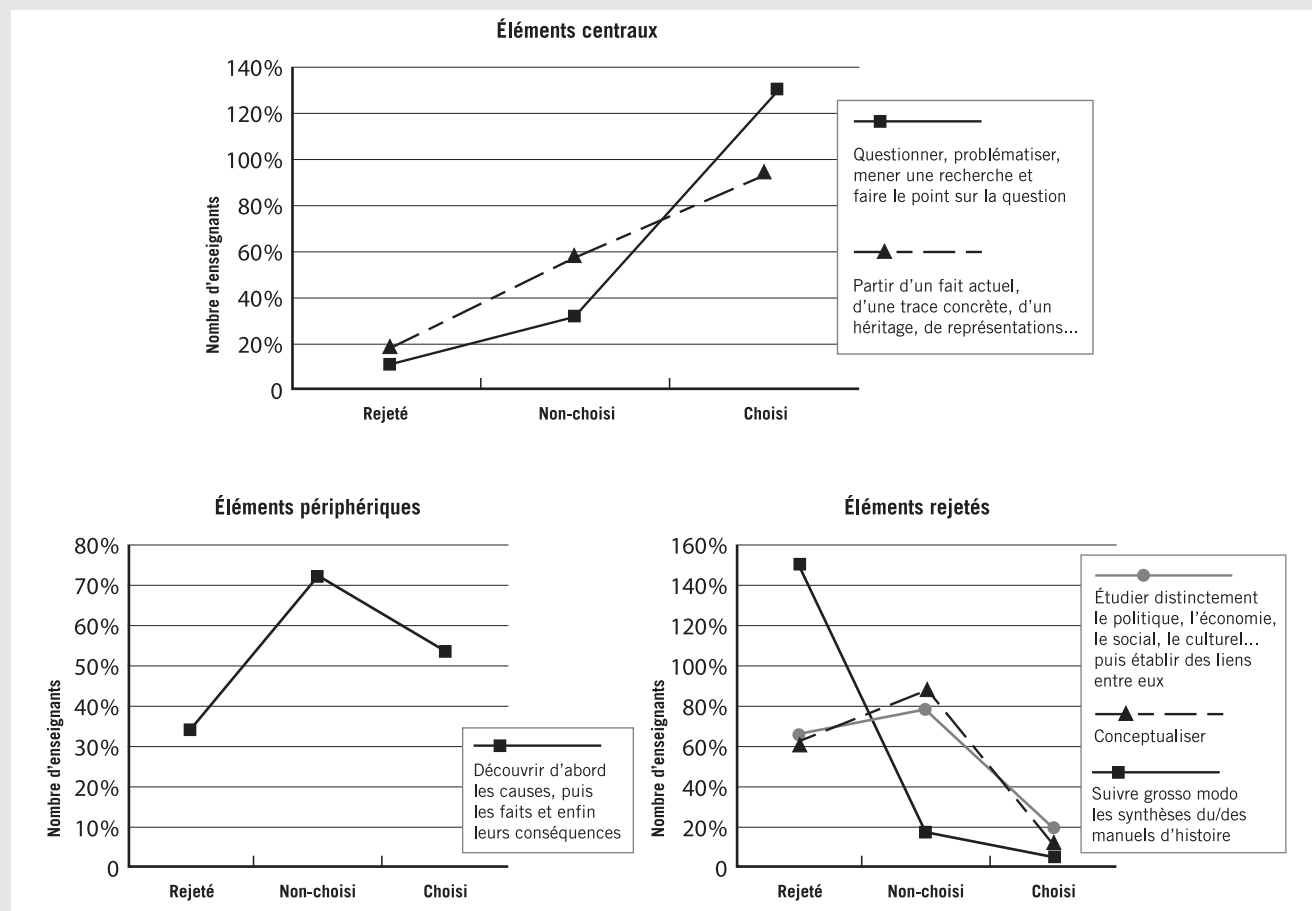
niveau idéal, en ne tenant pas compte des nouveaux programmes, des nouveaux manuels ou des contraintes imposées au travail enseignant, et une deuxième fois, étant donné la « réalité », en tenant compte des contraintes pédagogiques actuelles.

## RÉSULTATS

### NOYAU CENTRAL ET ÉLÉMENTS PÉRIPHÉRIQUES

La figure 2 permet de poser un certain nombre de constats quant à l'organisation de la représentation auprès de l'ensemble des enseignants interrogés. On découvre d'abord que les éléments qui semblent appartenir au « noyau central » de la RS, du moins lorsque les enseignants répondent dans l'« idéal », correspondent aux présupposés didactiques des référentiels actuels et des discours pédagogiques qui relèvent de l'« apprentissage-recherche » : un fil conducteur problématisant, articulant le présent et le passé, une progression par confrontation, comparaison, une démarche d'enquête...

Figure 2 : Les logiques d'enseignement des contenus historiques – Point de vue « idéal »



On constate également que la logique strictement linéaire (suivre le texte de synthèse d'un manuel) ou, dans une moindre mesure, l'optique thématique (étudier distinctement le politique, l'économique, le social...) sont rejetées par les enseignants. On relèvera, enfin, que l'ordre chronologique (découvrir les causes, puis les faits et enfin les conséquences), ni systématiquement choisi, ni majoritairement rejeté, fait partie de la RS même s'il y joue un rôle plus périphérique.

Ces premiers résultats relatifs aux logiques d'enseignement des contenus font état d'une certaine homogénéité entre les RS des enseignants et les injonctions didactiques inscrites au cœur des programmes et des manuels scolaires d'histoire actuels. Ils conforteront sans doute les promoteurs des modèles pédagogiques qui les sous-tendent. Construire un fil conducteur en classe d'histoire signifierait partir d'un problème, confronter les représentations des élèves aux situations historiques, ouvrir des espaces d'enquête, bref organiser la découverte des contenus selon une logique de recherche. Cependant cette correspondance entre RS et prescrits didactiques doit être ramenée au caractère « idéal » des réponses. Qu'en est-il de la représentation des logiques d'enseignement lorsque ces mêmes enseignants répondent en prenant en compte le contexte et les contraintes propres à l'exercice de leur métier ? En d'autres termes, dans quelle mesure, le contexte de travail influe-t-il sur les RS des professeurs d'histoire ?

## DE L'IDÉAL À LA RÉALITÉ

La figure 3 présente la distribution des items choisis, rejetés ou non-choisis par les enseignants lorsque ceux-ci doivent se prononcer en tenant compte de la « réalité » de leur contexte de travail (courbe en trait continu). Les courbes en pointillés rappellent le profil des items au niveau « idéal », sans tenir compte des contraintes de travail. La comparaison entre les deux distributions de l'item permet de mieux mesurer le degré d'écart entre les deux niveaux.

Il ressort que l'élément central « partir d'un fait, d'une trace matérielle, d'un héritage... » devient secondaire au profit de la logique chronologique, qui d'élément périphérique devient centrale. L'inversion du statut de ces deux items constitue, selon nous, le déplacement le plus visible de la figure 3. La logique de problématisation et d'enquête reste centrale même si moins d'enseignants la choisissent. La logique thématique (découvrir le politique, puis l'économique...) et la conceptualisation, davantage choisies, tendent à devenir périphériques dans la RS. Quant au fait de suivre l'ordre prédéfini d'un texte de synthèse provenant d'un manuel scolaire, il continue à être rejeté par la plupart des enseignants, bien que de façon moins tranchée.

Figure 3 : Entre « idéal » et « réalité »

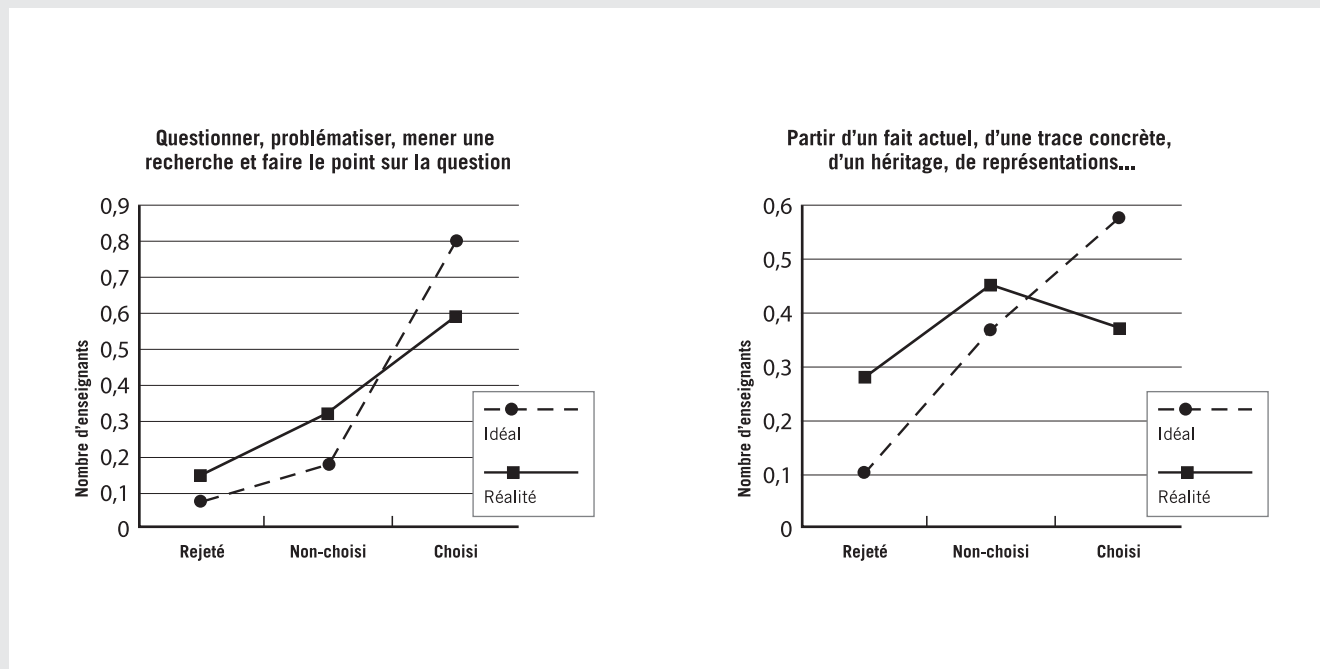
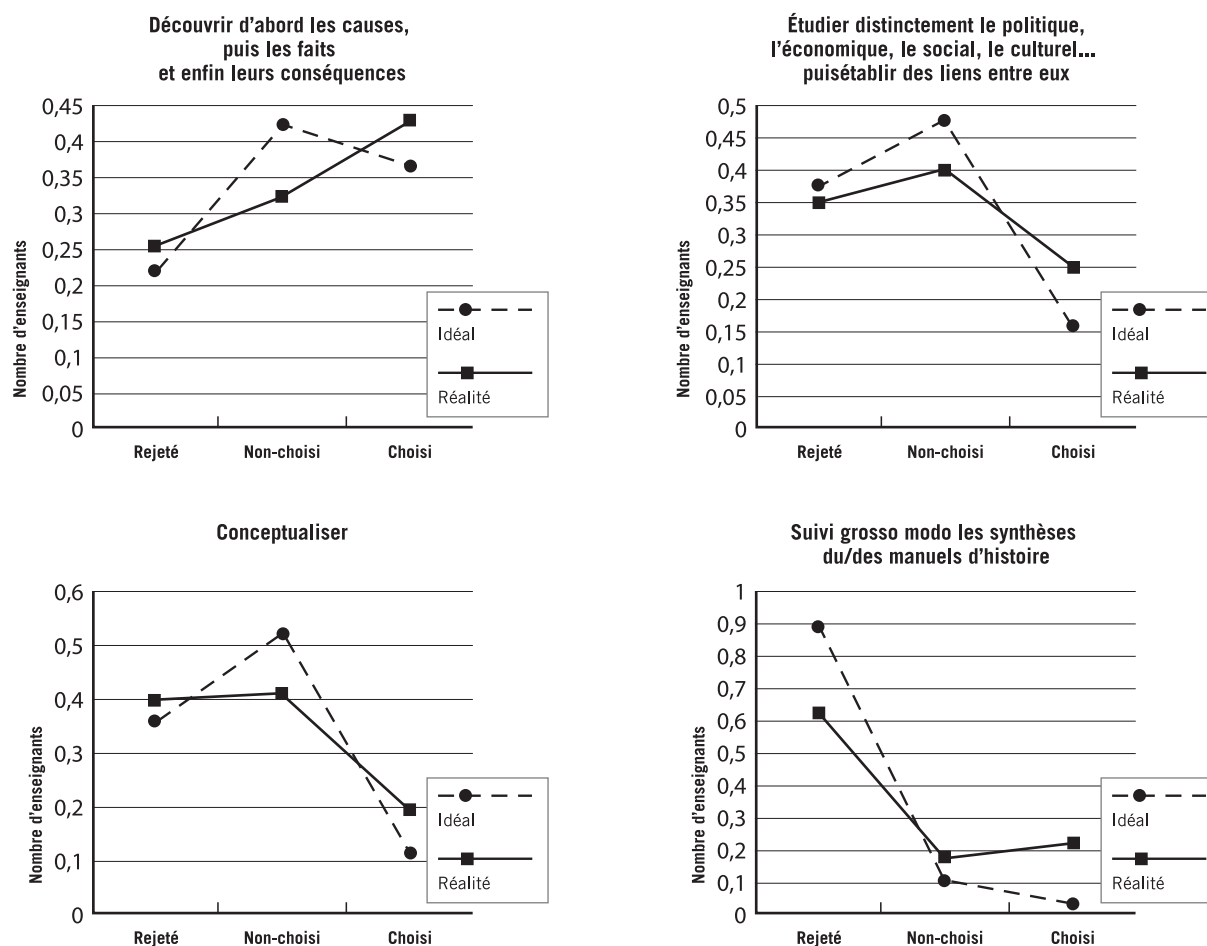


Figure 3 (suite) : Entre « idéal » et « réalité »



## DISCUSSION

Ces résultats appellent deux remarques. La première a trait à la prégnance des modèles didactiques sur les représentations des enseignants. L'influence du discours actuellement préconisé par l'institution scolaire est perceptible dans le caractère central des items qui traduisent le mieux ses présupposés didactiques : la problématisation des contenus, leur organisation selon une logique d'enquête, le démarrage d'une leçon à partir d'un enjeu présent, d'une trace matérielle ou de représentations. Cette influence est également perceptible à propos de l'ordre chronologique qui, tout en faisant partie de la RS, revêt un statut périphérique. C'est donc bien la construction du récit en cours de leçon, sa « mise en intrigue » à travers l'enquête historique, qui semble au centre de la représentation, idéale rappelons-le, des enseignants.

La deuxième remarque concerne les déplacements qui s'opèrent au sein de la représentation lorsqu'on passe d'un niveau de réponse « idéal » à celui qui prend en compte les contraintes « réelles » du contexte de travail. L'ordre chronologique devient central au détriment d'éléments relevant de la logique de recherche. De même, l'ordre thématique, initialement rejeté, entre dans la RS. Ce déplacement d'un « idéal » centré sur une logique heuristique, adaptée aux démarches de recherche vers une « réalité » qui transige avec l'ordre chronologique et rationnel, nous semble illustrer la résistance exercée par le cadre scolaire sur le métier. Cette interprétation fait écho à ce que Tutiaux-Guillon nomme un enseignement prisonnier de la forme scolaire<sup>21</sup> : les coutumes didactiques, les manuels d'histoire, la composition des classes, les attentes des élèves, l'organisation du temps scolaire en tranche de cinquante

minutes, le découpage des savoirs en objets isolés, les modes d'évaluation qui exigent le prélèvement régulier de notes, soit une conjonction de contraintes qui poussent les enseignants à considérer le « fil conducteur » de leurs leçons comme un mixte de logiques centrées tantôt sur des savoirs à faire passer tantôt sur la façon dont les élèves peuvent se les approprier.

En conclusion, nous pensons que réconcilier les idéaux des enseignants d'histoire avec les orientations des modèles didactiques actuels constitue un défi qui devrait interpeller la didactique à double titre : d'abord la recherche théorique pour mieux faire la part des choses entre les formes de résistance au changement liées à des représentations de l'enseignement de l'histoire en porte-à-faux avec les modèles didactiques actuels et celles qui sont générées par une organisation scolaire trop lourde et peu encline à se transformer ; ensuite la recherche d'innovations pour développer des curriculums, concevoir des dispositifs et des outils didactiques qui permettent aux enseignants de concevoir et mettre en œuvre des parcours d'apprentissage qui relèvent davantage de la « mise en intrigue » historique.

## NOTES

- <sup>1</sup> *Histoire – Formation historique, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré, Humanités générales et techniques*, Bruxelles, Fédération de l'Enseignement secondaire catholique, 2000 ; *Programme d'études du cours d'histoire, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré, Enseignement secondaire général et technique de transition*, Bruxelles, Ministère de la Communauté française de Belgique, 2000.
- <sup>2</sup> Veyne P., rééd. 1996, *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Coll. « Points Histoire », Paris, Éditions du Seuil (la première édition est parue dans la collection « L'univers historique », 1971).
- <sup>3</sup> Veyne P., p. 51.
- <sup>4</sup> Prost A., 1996, *Douze leçons sur l'histoire*, Coll. « Points Histoire », Paris, Éditions du Seuil, p. 247.
- <sup>5</sup> Bouhon M., à paraître, « Les finalités de l'histoire à l'école. Prises de position didactiques et représentations sociales des enseignants dans le contexte des réformes actuelles », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain : Groupes Interdisciplinaires de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation ; Bouhon M., à paraître, « Quelles stratégies d'enseignement en classe d'histoire ? Les représentations des enseignants d'histoire du secondaire dans le contexte actuel des réformes pédagogiques », In A. Meunier, M.-A. Éthier et J.-F. Cardin (dir.), 2009, Montréal, Multimonde.
- <sup>6</sup> Jadouille J.-L. et M. Bouhon (dir.), 2003, *Développer des compétences en classe d'histoire*, Coll. « Apprendre l'histoire? », n° 3, 2<sup>e</sup> éd., Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain : Unité de didactique de l'histoire.
- <sup>7</sup> Martineau R., 1999, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
- <sup>8</sup> Portal C. Eds, 1987, *The history curriculum for teachers*, Lewes, Falmer ; Lee P., J. Slater, P. Walsh P et Coll., 1993, *The aims of school history: the national curriculum and beyond*, Londres, Tufnell press ; Dickinson A., 2005, *Raising standards in History Education: International Review Of History Education*, vol. 3, Londres, Routledge.
- <sup>9</sup> Vansledright B., 1998, « Historical study, the heritage curriculum, and educational research », *Issues in Education*, 4, 2, p. 243-249.
- <sup>10</sup> Jadouille J.-L., 2008, « Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du présent. Quelles modalités ? Quelles implications ? », Colloque International des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Nantes, IUFM des Pays de Loire, 8 et 9 décembre 2008 ; Jadouille J.-L., 1998, « Vers une didactique constructiviste ? » In J.-L. Jadouille et P. De Theux, *Enseigner Charlemagne*, Coll. « Apprendre l'histoire? », n°2, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain, p.73-85.
- <sup>11</sup> Moniot H., 1993, *Didactique de l'histoire*, Coll. « Perspectives didactiques », Paris, Nathan., p. 145.
- <sup>12</sup> Le Pellet J. et V. Marcos-Alvarez, 1991, *Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend*, Coll. « Ressources. Formation, Enjeux du système éducatif », Hachette-CNDRP, Paris, p. 67.
- <sup>13</sup> Sur la distinction entre modes rationnel et fonctionnel, cfr J.-L. Jadouille, à paraître, *De l'histoire-récit du professeur à l'histoire-récit des élèves ? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone*, dans Malmedy : Art et Histoire, Malmedy.
- <sup>14</sup> Jadouille, 1998.
- <sup>15</sup> Abric J.-C. (dir.), 2003, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- <sup>16</sup> Moscovici S. (dir.), rééd. 2003, *Psychologie sociale*, Coll. « Quadrige. Manuels », Paris, Presses Universitaires de France.
- <sup>17</sup> Abric, J.C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale », Paris, P.U.F.
- <sup>18</sup> Abric J.C., 2003, *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*, dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 60.
- <sup>19</sup> Trois de ces techniques ont été appliquées dans notre étude : la technique de l'« évocation hiérarchisée », cfr Abric J.-C., 2003 ; celle de la « caractérisation », destinées à recueillir les éléments de contenu de la RS et à en repérer le noyau central, cfr Vergès P., 2001, « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, n° 42-3, p. 537-561 ; enfin la technique de la « mise en cause » visant à contrôler la centralité des éléments repérés, cfr Moliner P., 1998, « Dynamique naturelle des représentations sociales », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 40, p. 62-70.
- <sup>20</sup> Cfr note précédente.
- <sup>21</sup> Tutiaux-Guillon N., 2008, « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », In F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Coll. « Perspectives "en éducation et formation" », Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.

# BRINGING DIVERSE GROUPS TOGETHER TO ENRICH HISTORY EDUCATION<sup>1</sup>

Penney Clark is Director of The History Education Network / Histoire et éducation en réseau (THEN/HiER) and an Associate Professor in the Department of Curriculum and Pedagogy, University of British Columbia.

## ABSTRACT

This article traces important turning points that have affected history education in Canada over the past decade. These have included the 1999 “Giving the Past a Future” Conference, which took place amid a climate of despair about the state of history teaching and learning; greater availability of resources; and increased attention to research on students’ historical understandings both within Canada and internationally. Finally, the author discusses the formation of The History Education Network / Histoire et éducation en réseau (THEN/HiER), a pan-Canadian organization which intends to facilitate cooperation among the various constituencies involved in history education.

What a difference a decade can make. In January 1999, the Association for Canadian Studies and the McGill Institute for the Study of Canada jointly sponsored the “Giving the Past a Future” Conference. It was billed as the “largest Canadian conference ever on the teaching and learning of history,” and, with a reputed 750 people in attendance, no doubt was. The conference took place amid a climate of despair about the state of history teaching and learning and even the place of history as a subject in the school curriculum. In a 1996 issue of the journal *Canadian Social Studies*, guest co-editors Alan Sears, Gerry Clarke and Andrew Hughes of the University of New Brunswick, pointed out, with decided understatement, that there was “an undercurrent of concern running through many of the articles” (p. 14). Eminent historian and history educator Ken Osborne expressed dismay that in the climate of school reform in his province of Manitoba, “Science and technology hold the spotlight, together with a narrow definition of literacy, while social studies, history, geography, and the arts and humanities in general, are ignored or downgraded” (p. 28). Osborne concluded with the pronouncement, “the downgrading of history... is neither an aberration nor an accident. It is part of a wider move to sweep the very idea of democratic citizenship aside” (p. 30).

*Who Killed Canadian History?* by historian Jack Granatstein, a short, but best-selling polemic, had recently been published. Granatstein laid the blame for the demise of Canadian history at several doors: the presence of the interdisciplinary subject of social studies, which has resulted in a diluted version of history in many provinces; the narrow research focus of many historians; an overemphasis on teaching skills, rather than content; and the success of determined interest groups in getting their agendas into the curriculum, resulting in a fragmentation of the national narrative accompanied by an overemphasis on negative aspects of our history. The spectre of four surveys of Canadian history knowledge, conducted on behalf of the Dominion Institute, on which Canadian young people performed dismally, also haunted the conference. Many speakers responded to Granatstein’s charges. Historian Veronica Strong-Boag of the University of British Columbia boldly declared, “I stand before you as one of the killers of Canadian history.” (In fact, over the next year or two there was a cottage industry of articles in which people elaborated upon their murderous intents.) Strong-Boag and others emphasized the importance of bringing multiple narratives to the fore. The debates were lively. As historian Desmond Morton remarked at the time, “No-one [will] confuse this conference with a funeral.”

This conference marked a turning point in Canadian history education. It was the first of a series of biannual conferences sponsored by the Association for Canadian Studies in which academic historians; history educators in faculties of education; historians in museums, archives and historic sites; curriculum policy-makers and practicing history and social studies teachers come together to debate issues related to history teaching and learning and to learn from one another. Lynton R. (Red) Wilson, who was Chairman of the Board of Bell Canada at the time, chose the conference as the venue for an announcement that he would donate \$500,000 from his personal funds to establish a foundation to promote effective Canadian history teaching in schools. This marked the beginning of *Historica*, which has produced instructional plans, sponsored a series of summer institutes for teachers led by prominent history educators, sponsored the popular Heritage Fairs and developed the *Historica Minutes*.

A second turning point is the increasing availability of resources useful for teaching history. *Canada: A People's History*, the CBC/Radio Canada filmic depiction of Canadian history, has an important place on this list. But the list also includes the increasing array of digitized primary sources available on archive and museum websites. While history teachers do not always find them as accessible

published in *The Handbook of Education and Human Development*. Seixas articulated a framework for the field of history education involving the second-order historical concepts: significance, epistemology and evidence, continuity and change, progress and decline, empathy (perspective-taking) and moral judgment, and agency. While there has been extensive research in the United States on how students develop historical understandings (Barton 2001; Davis, Yeager and Foster 2001; Wineburg 2001; VanSledright 2002), as well as in the United Kingdom and other countries (Portal 1987; Dickinson et. al 1995; Voss and Carretero 1998; Lee and Ashby 2000; Dickinson, Gordon and Lee 2001; Lee 2004; Ashby, Gordon and Lee 2005), it has just begun to flourish in Canada. Seixas' current and former graduate students are working with this framework in interesting ways. Stéphane Lévesque (2008) at the University of Ottawa is explicating and extending the framework; Kent den Heyer (2003) at the University of Alberta, is exploring questions of historical agency; and Carla Peck at the same institution is completing a dissertation study in which she explores the influence of cultural background on students' understanding of significance. Amy von Heyking (2008), at the University of Lethbridge, influenced by Seixas' work, is doing empirical work in elementary classrooms, also around questions of

“The Great Unsolved Mysteries of Canadian History site is a model in the way it provides opportunities for students to examine digitized primary sources and interpret their content in order to shape their own arguments and create their own accounts of events pertinent to the mystery to be solved.”

and usable as they would like, they are certainly more accessible than the actual artifacts and hardcopy documents they represent. The McCord Museum in Montreal stands out as an exemplar of approaches that public history sites can take to the organization of their digital resources for teaching purposes. The Great Unsolved Mysteries of Canadian History site is a model in the way it provides opportunities for students to examine digitized primary sources and interpret their content in order to shape their own arguments and create their own accounts of events pertinent to the mystery to be solved. Other new resources that are becoming increasingly visible are graphic novels on historical topics.<sup>2</sup>

The third development worth noting is the history education research community that is beginning to thrive in this country. The catalyst was Peter Seixas' 1996 article, “Conceptualizing Growth in Historical Understanding”

significance. Interesting work is going on in Quebec around questions of historical consciousness (Laville 2004) and memory (Létourneau and Moisan 2004; Létourneau 2006).

What is needed now is an intellectual space where people representing the various constituencies involved in history education can communicate in ongoing and fruitful ways. The newly formed History Education Network/Histoire et Éducation en Réseau (THEN/HiER) aims to fill this void. It is a pan-Canadian network devoted to history education reform from kindergarten through postsecondary schooling.<sup>3</sup> THEN/HiER's 28 partner organizations include those with a pan-Canadian or international scope such as the Canadian Historical Association, *Historica*, the Association for Canadian Studies, the Critical Thinking Consortium and the Centre for the Study of Historical Consciousness; three major museums, the McCord, the Museum of Anthropology and the Glenbow; as well as

provincially-rooted organizations such as provincial social studies and history teachers' associations, the Multicultural History Society of Ontario and the Ojibwa Cultural Society. International partners are the National Center for History Education, Australia and Institut universitaire de la formation des maîtres (IUFM), site d'Arras, France.

The aim is to promote research, dialogue and collaboration across constituencies. This presents a challenge. On this point, historian and history educator Ruth Sandwell (2006) has remarked that, "From the vantage point of elementary and secondary school history teachers, the work of professional historians in the post-1960 period has been increasingly 'academic' in the worst sense of the word: irrelevant, pretentious, and frequently unreadable. For historians, the work of history teachers has been seen as, at best, facile and irrelevant, and at its worst a more or less benign form of government propaganda" (p. 6). As recently as the 1960s and '70s, historians actually authored history textbooks that were authorized by provincial ministries of education for use in schools. However, over time, university tenure and promotion policies have increasingly worked against this practice. What has been lost in the process? We cannot expect to find in textbooks the latest historical insights when those at the cutting edge of research are not involved in their development. Desmond Morton, one of the few historians to participate in textbook authorship in the past thirty years, found it a discouraging experience (personal communication, Fall, 2008). The task of the network will not be easy.

Finally, as the headmaster in the film *The History Boys* put it so aptly, "I am corseted by the curriculum." Provincial curriculum policy provides the framework for what is taught in classrooms. Ultimately, if THEN/HiER intends to have an impact on classroom practice, it needs to be involved in provincial curriculum development.

The Association for Canadian Studies Conference in October, 2008 was THEN/HiER's first opportunity to present in a national forum. The composition of the THEN/HiER panel was intended to at least partially represent the composition of the network. The question which the panel was asked to address was: "What is the shape and place of historical thinking in high schools?" Each panelist addressed the question from his own perspective.

Peter Seixas, historian and history educator, listed a number of questions representing the second-order concepts discussed earlier and then presented his view of the kind of history program which would enable students to be able to handle such questions in sophisticated ways. High school history teacher Mark Perry contended that almost everyone agrees that it is good idea to teach historical thinking as opposed to isolated historical facts, reading a passage from the Foundation Document of the four Atlantic Provinces to support his point. He cautioned, however, that,

even though it is generally considered a good idea, it is not being taught in high schools. He pointed to two reasons for this: the absence until recently of a language to articulate ideas related to how students acquire historical understandings and teacher education programs that do not engage pre-service teachers in creating the tasks of historical thinking. Historian Gerry Friesen took another tack, emphasizing the importance of what he called "wonder." He cautioned that students should not spend all their time on ideas like cause and consequence because they may lose the sense of wonder about what they are learning. He pointed out that the students in his university level history courses have a number of opportunities to engage with primary sources and suggested that the same approach be taken in secondary schools. In the end, the three panelists all pointed to the importance of providing ways for students to actively engage with history in their classrooms, whether those classrooms are in a high school, the history department of a university or a teacher education program.

We don't really know a great deal about how teachers teach or students learn, or the contexts in which they do so. Until we know more about what actually goes on, it is difficult to work towards doing these things better. Researchers need to address questions such as: How do teachers go about teaching history? *Who* teaches history; and by this I mean, for example, what are their qualifications, gender, ethnicity? How are pre-service teachers being prepared to teach history? What are school district hiring practices? What approaches are taken in the professional development experiences that are available to teachers? Then, we need to ask how students actually go about learning history. What actually happens when students use primary documents? What questions do they ask? How do they make connections? Do they draw on contextual information which they already know or can access? How does cultural background (substitute gender, age, ethnicity, region, socioeconomic status) influence how students understand history? Other questions are: What is the role of resources, print and digital, in history classrooms? How are new technologies used? What happens when they are used? "Is Google Making us Stupid?" as a recent article in *The Atlantic* put it. These lead to questions such as: How *should* we teach history? How can we *best* assess students' historical understandings and progression in their acquisition? How can we *best* prepare pre-service teachers to teach history? What are the *best* ways to inform teacher practice?

I can't help but think that we are on the brink of change. There are historians and history educators (sometimes one and the same) in many institutions across the country asking the same question: How can we improve school history? The pace of research is picking up not only in Canada but on a global level (Tutiaux-Guillon 2005;

Grever and Stuurman 2007). New and better resources for teaching history, both print and digital, are becoming available every day.

Recently, in the *Winnipeg Free Press* Ken Osborne again commented on the state of history education in Canada. This time, after commenting on the work that is going on, he concluded that:

It will take time for this and other work to reach every history classroom, but change is underway. Ten years ago, some of us feared our schools were abandoning history altogether, either by making it an elective course or by burying it in a social studies mish-mash. No longer. History is back and it shows promising signs of being taught better than ever before. In my more light-headed moments, I almost wish I was back in the classroom again. (28 September, 2008, B4)

#### REFERENCES

- Ashby, R., P. Gordon, and P. Lee. 2005. *Understanding History: Recent Research in History Education*, International Review of History Education, vol. 4. Milton Park, Abingdon, Oxon: RoutledgeFalmer.
- Barton, K.C. and L.S. Levstik. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, N. July/August 2008. "Is Google Making Us Stupid?" *The Atlantic*. <http://www.theatlantic.com/doc/200807/google>
- Davis, O.L., E. Yaeger, and S.J. Foster. (Eds.). 2001. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- den Heyer, K. 2003. "Between every 'now' and 'then': A Role for the Study of Historical Agency in History and Citizenship Education." *Theory and Research in Social Education*, 31, 4, p. 411-434.
- Dickinson, A., P. Gordon, P. Lee, and J. Slater, J. 1995. (Eds.). *International Yearbook of History Education*, International Review of History Education, vol. 1. London: Woburn Press.
- Dickinson, A., P. Gordon, and P. Lee. (Eds.). 2001. *Raising Standards in History Education*, International Review of History Education, vol. 3. London: Woburn Press.
- Granatstein, J.L. *Who Killed Canadian History?* Toronto: Harper Collins, 1998
- Grever, M. and S. Stuurman. (Eds.). 2007. *Beyond the Canon: History for the Twenty-First Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Laville, C. 2004. "Historical Consciousness and Historical Education: What to Expect from the First for the Second." In *Theorizing Historical Consciousness*. Edited by P. Seixas. Toronto: University of Toronto Press, p. 165-182.
- Lee, P. 2004. "Understanding History." In *Theorizing Historical Consciousness*. Edited by P. Seixas. Toronto: University of Toronto Press, p. 129-164.
- Lee, P. and R. Ashby. 2000. "Progression in Historical Understanding Among Students Ages 7-14." In *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. Edited by P. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg. New York: New York University Press, p. 199-222.
- Létourneau, J. 2006. "Remembering Our Past: An Examination of Young Quebecker's Historical Memory." In *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Edited by R. Sandwell. Toronto: University of Toronto Press, p. 70-87.
- Létourneau, J. and S. Moisan. 2004. "Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage." In *Theorizing Historical Consciousness*. Edited by P. Seixas. Toronto: University of Toronto Press, p. 109-128.
- Lévesque, S. 2008. *Thinking Historically: Educating Students for the 21<sup>st</sup> Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Osborne, K. 1996. "The Changing Status of Canadian History in Manitoba." *Canadian Social Studies*, 31, 1, p. 20-30.
- Portal, C. 1987. (Ed.). *The History Curriculum for Teachers*. London: Falmer.
- Sandwell, R. 2006. "Introduction: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada." In *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*. Edited by R. Sandwell. Toronto: University of Toronto Press, p. 3-10.
- Sears, A., G. Clarke, and A. S. Hughes. 1996. "Introduction: Perpetual Questions and Persistent Issues in *Canadian Social Studies*." *Canadian Social Studies*, 31, 1, p. 14-15.
- Seixas, P. 1996. "Conceptualizing the Growth of Historical Understanding." In *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning*. Edited by D. Olson and N. Torrance. Toronto: University of Toronto Press, p. 3-10.
- Tutiaux-Guillon, N. 2005. "Do History and Geography Teaching Develop Adolescents' Historical and Territorial Consciousness?" In *Growing Up in Europe Today: Developing Identities Among Adolescents*. Edited by M. Fulap & A. Ross. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- VanSledright, B.A. 2002. In *Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press.
- Von Heyking, A. 2008. "Historical Thinking in the Elementary Years." In *Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Elementary Teachers*. Edited by P. Clark and R. Case. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, p. 99-107.
- Voss, J.F. and M. Carretero. (Eds.). *Learning and Reasoning in History*, International Review of History Education, vol. 2. London: Woburn Press, 1998.
- Wineburg, S. 2001. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

#### NOTES

- <sup>1</sup> This article draws partially from a presentation to the National Forum on Canadian History, sponsored by Canada's National History Society, Carleton University, November 2, 2007.
- <sup>2</sup> See Cromer, M. and P. Clark. 2007. "Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History." *Theory & Research in Social Education*, 35, 4, p. 574-591.
- <sup>3</sup> This is a Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) Strategic Knowledge Clusters Grant (2008-2015) with Penney Clark (University of British Columbia) as Principal Applicant and Margaret Conrad (University of New Brunswick), Kevin Kee (Brock University), Jocelyn Létourneau (Université Laval), Stéphane Lévesque (University of Ottawa), Ruth Sandwell (Ontario Institute for Studies in Education/ University of Toronto), Peter Seixas (University of British Columbia) and Amy von Heyking (University of Lethbridge) as Co-Applicants.

# L'ENSEIGNEMENT PAR SITUATION-PROBLÈME : L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DE L'ONTARIO

**Stéphane Lévesque** est professeur agrégé et directeur des études supérieures à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses études portent sur le développement de la pensée historique et l'éducation à la citoyenneté au Canada.

## RÉSUMÉ

Cet article traite de l'enseignement de l'histoire par situation-problèmes assisté par ordinateur (i.e., didacticiel). À partir d'études empiriques menées auprès d'étudiants de 10<sup>e</sup> année de l'Ontario en histoire nationale, l'article montre que les élèves qui apprennent l'histoire grâce au didacticiel ont accru davantage leurs connaissances du sujet et leurs compétences historiques que leurs confrères en salle de classe. Les résultats invitent toutefois à certaines mises en garde quant à l'utilisation de situation-problèmes en classe d'histoire.

Il est maintenant largement accepté en didactique de l'histoire que l'approche par situation-problème constitue l'un des moyens les plus pédagogiquement favorables au développement de compétences critiques et historiques (Martineau, 2007). « La démarche historique, comme le rapporte Martineau (2000), est une opération complète et complexe de résolution de problèmes. Pour en saisir la substance il faut, lorsqu'elle est utilisée, que l'élève puisse garder en vue sa finalité et son unité. » (p. 297). Ainsi, en plaçant les élèves face à des enjeux historiques problématiques et socialement contentieux, ceux-ci ne peuvent plus se contenter de réponses simples et de raisonnements intuitifs pour expliquer le passé. Loin d'être un exercice de mémoire, l'approche par situation-problème met les élèves au cœur de leur apprentissage en les initiant progressivement à la discipline historique et à sa démarche de recherche, la méthode historique (Jadoulle et Bouhon, 2003). La résolution (ou même l'interprétation) d'enjeux liés au passé collectif amène les élèves à faire appel à des savoirs historiques et à un bagage intellectuel de compétences disciplinaires pour en arriver à une solution (ou interprétation) qui soit juste et légitime au plan historique (Lévesque, 2008).

Or, comme le rapportent Gross (1999), Barton et Levstik (2003) et VanSledright (2004), l'approche par situation-problème en classe d'histoire, bien que pédagogiquement reconnue et préconisée depuis plusieurs années, n'est pas très répandue au sein du système scolaire. Beaucoup d'enseignants, dont la pratique demeure orientée vers la transmission des savoirs, préfèrent adopter une approche plus traditionnelle et magistrale visant à « passer la matière » et à évaluer la « bonne réponse ». Ce faisant, ils sont amenés à diffuser ou à transmettre un récit historique du passé collectif sanctionné par les programmes scolaires et les manuels d'apprentissage approuvés par les autorités publiques. À l'instar des travaux de Pierre Nora, Laville (2002) qualifie la présente résistance du milieu scolaire à un retour à l'enseignement de l'histoire en privilégiant surtout l'utilisation de la mémoire. Selon ce dernier :

Dans les vingt dernières années, un peu partout dans le monde, on a encore vu de nombreuses entreprises de contrôle de la mémoire, particulièrement de celle qui se construit en milieu scolaire, même si les programmes déclarent désormais viser

d'autres buts. Dans ces entreprises, il s'agit soit de mettre le contenu historique de l'enseignement de l'histoire au service d'un ordre nouveau, soit de simplement préserver l'ordre en place. Dans tous les cas, ce qui est en jeu, c'est l'imposition d'un récit historique donné, et par lui d'inscrire dans les consciences une mémoire conforme. (Laville, 2002, p. 15)

Si nous connaissons assez bien au plan scientifique les conséquences largement néfastes d'une telle approche pédagogique sur le développement des compétences et de l'intérêt des élèves pour la matière, qu'en est-il de l'approche par situation-problème en classe d'histoire? Que nous indiquent les recherches quant à la «supériorité de cette stratégie pédagogique» (Martineau, 2007, p. 9) dans l'enseignement de l'histoire? Peu d'études empiriques se sont véritablement intéressées à ces questions (Gross, 1999; VanSledright, 2002; Barton et Levstik, 2003; Lévesque, sous presse), notamment dans le contexte particulier de l'enseignement de l'histoire nationale au Canada français et anglais.

Dans la foulée des récents travaux sur le développement des technologies de l'information (TIC) en sciences sociales et en histoire, nous nous sommes penchés sur ces questions à l'aide d'un didacticiel, l'historien virtuel®, développé pour enseigner l'histoire du Canada dans les écoles secondaires francophones et anglophones. Élaboré selon une approche par situation-problèmes et par enquêtes, le didacticiel invite les élèves à étudier des enjeux et des événements controversés du passé canadien à l'aide d'une recherche documentaire dirigée et assistée par ordinateur. Les élèves doivent étudier un sujet en particulier et résoudre un problème à partir d'une démarche historique, de sources variées et d'outils d'analyse mis à leur disposition par le truchement d'une bibliothèque virtuelle. L'objectif consiste à mettre en œuvre un ensemble de savoirs et de compétences permettant aux élèves de construire une interprétation valable (c'est-à-dire de poser un jugement historique sur le passé), basée sur l'analyse de multiples sources historiques. Nos deux dernières études de cas sur le rôle et l'impact du didacticiel en enseignement de l'histoire traitent de la Deuxième Guerre mondiale (le raid de Dieppe, 1942) et de la Crise d'octobre 1970. Ces événements dramatiques et fascinants du passé collectif continuent à alimenter les débats, publics et scientifiques. Ils mettent en scène des acteurs politiques influents, des décisions et des lois controversées (par exemple la loi des mesures de guerre), des interventions policières et militaires discutables et comportent des conséquences faisant encore l'objet de débats (Les gestes du FLQ nécessitaient-ils la suspension des droits civils? Le raid de Dieppe était-il nécessaire?). Depuis quelques années, les archives nationales ont mis à la disposition du public et des chercheurs des documents

historiques jusque-là confidentiels. Ces documents (procès-verbaux du cabinet, lettres des premiers ministres et ministres, photographies et rapports internes) permettent aux historiens de mieux étudier ces sujets et de bâtir des interprétations historiques plus justes et nuancées de ces événements importants du passé canadien.

Dans un contexte post 11 septembre où les pays occidentaux, notamment le Canada, ont adopté de nouvelles lois anti-terroristes et se sont engagés dans des opérations militaires à l'étranger (comme en Afghanistan), les événements d'octobre 1970 et le raid de Dieppe 1942 suscitent toujours l'intérêt et la discussion. Il n'est donc pas surprenant que les programmes scolaires d'histoire y accordent une attention particulière. Ainsi, dans celui de 10<sup>e</sup> année en Ontario, le raid de Dieppe est couvert dans la «participation du Canada à la guerre, à la sécurité et au maintien de la paix» (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 51). Quant à la Crise d'octobre, elle fait partie des «relations francophones-anglophones» et plus particulièrement des «événements majeurs qui ont contribué à la montée du sentiment nationaliste et du mouvement indépendantiste au Québec» (p. 50).

C'est donc dans ce contexte que nous avons développé deux études de cas avec des classes d'élèves de 10<sup>e</sup> année en Ontario. Pour l'étude de cas sur la Deuxième Guerre mondiale, quatre classes ont participé au projet. Deux classes (n=57) ont étudié la matière à partir d'une approche par situation-problème développée par l'enseignant, en utilisant à la fois des sources primaires et secondaires sur le sujet. Deux classes (n=50) n'ont pas étudié la matière en classe mais uniquement à partir du didacticiel, des sources et des outils pédagogiques inclus. Une analyse des pré-tests indique que les deux groupes (enseignement en classe et didacticiel) étaient similaires. Pour l'étude de cas sur la Crise d'octobre, une classe (n=22) a étudié la matière uniquement à partir de sources secondaires accessibles en salle de classe (manuels, présentation Power Point et vidéo), d'un enseignement magistral et d'une situation-problème en petits groupes dirigés par l'enseignant participant. Une autre classe (n=20) n'a pas reçu d'enseignement formel mais a plutôt étudié la matière à partir de l'enquête développée dans le didacticiel. Pour les deux études de cas, les élèves ont étudié la matière pendant le même nombre de cours (trois périodes de 75 minutes). Les résultats de l'essai et du post-test permettent d'analyser les positions des élèves quant à leur appui ou leur opposition à la loi sur les mesures de guerre/l'importance historique du raid de Dieppe, leur attitude face au sujet et enfin leur intérêt pour l'histoire à la lumière de l'étude de cas, et celui pour l'histoire canadienne.

Les résultats (Tableau 1) montrent que le groupe d'enseignement n'a pas eu d'impact sur l'orientation des élèves quant à l'utilisation de loi des mesures de guerre en 1970. Dans les deux cas (enseignement en classe et

didacticiel), la grande majorité des élèves (18/21 et 17/20) ont produit des essais en appui à l'utilisation de la loi pour contrer la menace terroriste et «l'insurrection appréhendée». Il est intéressant d'observer que les deux groupes disposaient d'informations présentant à la fois la position du gouvernement fédéral de l'époque et celle des groupes ou des individus opposés à l'utilisation de la loi. Les sources incluses dans le didacticiel offraient d'ailleurs un éventail très varié de positions sur le sujet, dont les arguments de politiciens et de journalistes francophones de l'époque. Une explication possible de ce résultat est que les élèves n'avaient pas à inclure des contre-arguments dans leur position historique et n'ont donc pas cherché à réviser leur position initiale sur le sujet et ce, malgré la présence de sources contradictoires.

Le Tableau 2 suggère toutefois un bémol. À la question «votre attitude sur l'invocation de la loi des mesures de guerre a-elle changée à la suite de l'étude de ce sujet?», une nette distinction apparaît entre les deux groupes. Ainsi, une

majorité d'élèves (14/20) qui ont étudié la matière et rédigé l'essai avec le didacticiel ont rapporté avoir modifié leur attitude à la lumière de l'enquête virtuelle. À l'opposé, les élèves de la classe d'histoire ont répondu ne pas avoir changé d'attitude face au sujet (13/20). On retrouve la même tendance avec l'étude de cas du raid de Dieppe (25/45 ont rapporté un changement contre 24/53). Ces résultats permettent donc d'affirmer que la présentation de sources variées et l'utilisation de l'approche par situation-problème assistée par ordinateur tendent à modifier, du moins en partie, les perceptions que se font les élèves des événements du passé à l'étude.

L'intérêt des élèves pour l'histoire est également lié au type d'approche et aux outils pédagogiques utilisés. Ainsi, selon le Tableau 3, une majorité d'élèves (15/20) ayant étudié la Crise d'octobre avec le didacticiel manifeste un intérêt accru pour l'histoire contrairement à seulement sept élèves sur 20 pour le groupe d'enseignement. Les résultats concernant l'étude de cas sur la Deuxième Guerre mondiale

**Tableau 1**  
Arguments des élèves selon le groupe et le choix (pour ou contre la loi des mesures de guerre)

GROUPES	PRO MESURES DE GUERRE	ANTI MESURES DE GUERRE
Enseignement en classe	18	4
Historien virtuel	17	3

**Tableau 2**  
Changement d'attitudes des élèves à la suite de l'étude (Crise d'octobre, Raid de Dieppe)  
(Vos attitudes sur l'invocation de la loi des mesures de guerre et du bien-fondé du raid ont-elles changé à la suite de l'étude de ce sujet?)

GROUPES	ATTITUDES INCHANGÉES	ATTITUDES CHANGÉES
Enseignement en classe (crise d'octobre)	13	7
Historien virtuel (crise d'octobre)	7	14
Enseignement en classe (raid de Dieppe)	29	24
Historien virtuel (raid de Dieppe)	20	25

**Tableau 3**  
Intérêt des élèves pour l'histoire à la suite de l'étude de ce sujet  
(Votre intérêt pour apprendre l'histoire s'est-il accru ou détérioré à la suite de l'étude de ce sujet?)

GROUPES	INTÉRÊT RÉDUIT	INTÉRÊT ACCRU	MÊME INTÉRÊT
Enseignement en classe (crise d'octobre)	13	7	0
Historien virtuel (crise d'octobre)	5	15	0
Enseignement en classe (raid de Dieppe)	9	25	19
Historien virtuel (raid de Dieppe)	13	17	16

n'offrent pas de résultats aussi contrastés. L'intérêt accru des élèves pour l'histoire est similaire dans les deux groupes à l'étude, soit 25/53 pour l'étude en classe contre 17/46 pour le didacticiel. On peut expliquer en bonne partie ce résultat par le fait que l'étude de cas en classe était basée sur des contenus et une approche similaires à celle sur ordinateur. En d'autres termes, nous avons demandé aux quatre enseignants participants d'utiliser les mêmes sources historiques et une approche par situation-problème identique pour l'ensemble des groupes afin de minimiser l'impact de la planification de cours entre les enseignants. Les résultats tendent à démontrer que l'approche par résolution de problèmes, en classe ou sur ordinateur, a un impact positif sur l'apprentissage historique chez les élèves.

Ceci étant dit, les données du Tableau 4 indiquent que les élèves qui apprennent l'histoire grâce à une approche par situation-problème guidée par le didacticiel ont développé des arguments historiques plus complets et détaillés et des compétences métacognitives plus sophistiquées que les élèves de l'autre groupe à l'étude. Ainsi, on peut constater que la moyenne des essais pour l'étude de la Crise d'octobre est de 14.80 pour les élèves qui ont utilisé le didacticiel

contre 8.64 pour les élèves du groupe d'enseignement en classe. On retrouve une tendance similaire avec le cas sur la Deuxième Guerre mondiale. Dans l'une ou l'autre des études, les élèves qui ont accès à des sources interactives et des outils d'analyse en ligne mettent en œuvre de manière plus efficace leurs savoirs et leurs compétences disciplinaires.

À la lumière de ces résultats, deux constats s'imposent. Tout d'abord sur le plan du contenu, les élèves de 10<sup>e</sup> année ont des représentations forts variées et intéressantes du passé collectif. Loin d'être historiquement amnésiques, ils sont capables de participer à des discussions et de d'échanger sur le passé de manière à se construire une vision des récits historiques liés à des enjeux contentieux. Ces visions et ces récits, dont certains sont plus élaborés et valides que d'autres, s'appuient à la fois sur leur expérience personnelle et la mobilisation de leur savoir historique. Les élèves ont également fait preuve d'un progrès non négligeable dans l'acquisition des connaissances, ce qui tend à démontrer qu'ils ont les capacités d'apprentissage historique de sujets complexes. Toutefois, le fait de présenter aux élèves dans une situation-problème de nouvelles sources d'information ou même des perspectives

**Tableau 4**  
Résultats statistiques: Moyenne et écart-type par groupe

VARIABLES	ENSEIGNEMENT EN CLASSE			DIDACTICIEL		
	PRÉ-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	POST-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	ESSAI MOYENNE (ÉCART-TYPE)	PRÉ-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	POST-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	ESSAI MOYENNE (ÉCART-TYPE)
Tests and essais (crise d'octobre)	2.17 (1,20)	9.81 (2,41)	8.64 (4,43)	4.12 (2,47)	12.45 (1,32)	14.80 (2,52)
Meta-cognition (crise d'octobre)		2.30 (0,88)			2.86 (0,88)	
Tests and essais conseil scolaire #1 (Dieppe)	3.51 (1,17)	10.29 (2,65)	12.26 (3,69)	3.94 (1,78)	11.51 (2,60)	15.93 (2,89)
Meta-cognition conseil scolaire #1 (Dieppe)		3.53 (1,38)			4.23 (1,59)	
Tests and essais conseil scolaire #2 (Dieppe)	4.11 (2,67)	9.08 (2,60)	12.55 (2,58)	3.72 (2,76)	10.57 (2,45)	12.73 (4,03)
Meta-cognition conseil scolaire #2 (Dieppe)		2.99 (1,71)			4.38 (1,58)	

radicalement différentes sur un enjeu controversé n'assure pas la remise en cause de leurs constructions historiques. Pour certains, le rapport au passé lors d'une résolution de problèmes ne les amène pas à (ré)évaluer leurs connaissances antérieures ou leur opinion sur l'histoire ou la politique. Au contraire, leur position initiale, souvent intuitive, se trouve renforcée par une analyse sommaire des sources, ce qui ne fait que consolider leur point de vue. Il faut donc trouver pour ces élèves des moyens efficaces de les amener à découvrir que le savoir historique n'est pas un *donné* de la mémoire historique mais plutôt un *construit* analytique ouvert à l'interprétation, et que certaines interprétations sont plus valables que d'autres au plan historique.

Les résultats permettent également d'affirmer que le style d'enseignement et les outils utilisés pour favoriser l'engagement de l'élève dans son apprentissage de la matière jouent un rôle certain en histoire scolaire. Ainsi, la résolution d'un problème lors d'une enquête sur la Crise d'octobre ou le raid de Dieppe peut amener les élèves à revoir leur attitude face à la matière et la discipline et même, à la limite, à réviser leur propre interprétation du passé. Mais comme le rapporte clairement Wineburg (2001), cette compétence à résoudre des problèmes historiques n'est toutefois pas innée. Les situations-problèmes doivent être basées sur des contenus stimulant l'intérêt et la curiosité. Le problème doit être présenté de manière à amener l'élève à faire appel à plusieurs savoirs, à développer ses habiletés d'analyse, à faire des recherches et à évaluer la solution ou l'interprétation des faits et des événements. Pendant longtemps, et encore aujourd'hui, on a cru que la résolution de problèmes liés à l'histoire ne pouvait se faire qu'au détriment de l'enseignement de la matière et de la construction du savoir. Dans un monde où les élèves ne partagent plus nécessairement le même bagage culturel, linguistique et mémorial, en d'autres termes où ils n'ont plus la même mémoire collective, il est important de les amener à développer des compétences historiques et critiques qui leur permettront de mieux résoudre des situations problématiques du passé et du présent. Trop souvent encore, l'histoire apprise en classe n'est pas signifiante pour les élèves et n'a pas d'impact sur leur représentation du monde actuel. L'apprentissage historique peut amener progressivement les élèves à développer de meilleures représentations du passé ; représentations qui permettent de mieux comprendre le présent mais aussi l'ordre établi. Mais pour ce faire, il est utile, voir même nécessaire, de bien définir des situations-problèmes qui permettent aux élèves de mobiliser leurs savoirs et leurs compétences grâce à l'utilisation efficace d'une démarche historique et d'outils pédagogiques, virtuels ou traditionnels.

## RÉFÉRENCES

- Barton, K. et Levstik, L. (2003). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: LEA Publishing.
- Gross, R.E. (1989). Reasons for the limited acceptance of the problem approach. *The Social Studies* 80, 5: 185-186.
- Jadoulle, J.L. et Bouhon, M. (2003). *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire, n°3), Louvain-la-Neuve, Unité de Didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain.
- Laville, C. (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire ? *Encounters on Education* 3: 5 - 25
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21<sup>st</sup> century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (sous presse). "Terrorism plus Canada in the 1960's equals hell frozen over": Learning the October Crisis with computer technology in the Canadian classroom. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 283-309). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (2007). L'approche par problèmes en classe d'histoire. *Traces* 45, 2 : 8-9.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Études canadiennes et mondiales, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année – révisé*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- VanSledright, B. (2004). What does it mean to teaching history and how do you teach it? *Social Education* 68: 230-233
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia : Temple University Press.

# L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION (TIC) EN HISTOIRE AU COLLÉGIAL : JALONS POUR UN BILAN

**Lorne Huston** est enseignant au collège Édouard-Montpetit depuis 1976, d'abord en sociologie, ensuite en histoire. Il est récipiendaire, avec son collègue Louis Lafrenière, du prix du ministre 2004, catégorie multimédia, pour le didacticiel en histoire Chronos.

## RÉSUMÉ

Quel bilan faut-il faire de l'utilisation de nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au niveau collégial? L'auteur soutient que les succès ne sont pas là où on les attendait. Malgré des efforts louables du milieu et des possibilités technologiques intéressantes sur le plan pédagogique, l'effet réel des applications TIC en histoire est modeste. Là où il y a une évolution marquée, ce sont dans les moyens de communication entre profs et élèves, indépendamment des champs disciplinaires. Les divers intervenants auraient intérêt à réfléchir sur ces succès, notamment en ce qui concerne les logiques d'appropriation des nouvelles technologies.

En 1983, les plus audacieux des professeurs de cégep achetaient leurs premiers ordinateurs personnels. Vingt-cinq ans plus tard, à l'occasion de son sixième congrès biennal sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire<sup>1</sup>, l'Association d'études canadiennes (AEC) a voulu faire un portrait de l'utilisation des TIC dans les cours d'histoire aux divers ordres d'enseignement. C'est la situation dans le milieu collégial au Québec qui fait l'objet du présent texte.

Le sujet se prête à divers traitements. Faut-il souligner les plus grands succès? Identifier les pratiques les plus novatrices? Prévoir les nouvelles tendances? L'approche privilégiée ici se propose plutôt de faire un portrait général de la situation, puis de regarder d'un peu plus près deux champs de pratique : les TIC dans leur rapport spécifique avec l'apprentissage de l'histoire et, plus généralement, les manières dont les professeurs d'histoire utilisent des TIC (sans rapport spécifique à la discipline enseignée). On va conclure ce survol en lançant quelques pistes de réflexion.

Quelles pratiques ont été modifiées par l'avènement des TIC? Dans quelle mesure? Pourquoi celles-là? Où se situent, au contraire, les lieux plus réfractaires aux nouvelles technologies? Quelle est la nature de ces obstacles? Quels en sont les enjeux?

## QUELQUES REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Le présent texte n'est pas le fruit d'une recherche formelle. Il est basé sur mes impressions personnelles et n'a de valeur que dans la mesure où il peut constituer une base de réflexion utile pour des recherches plus sérieuses. Je crois que je compte parmi les professeurs qui font le plus d'expériences dans ce domaine. Quelques-uns font plus que moi, sans doute. La vaste majorité en fait moins. Depuis quelques années, j'anime un atelier au colloque annuel de l'Association des professeurs d'histoire des collèges du Québec (APHCQ) sur l'utilisation pratique des nouvelles

technologies dans les cours d'histoire dans les cégeps au Québec. Certains professeurs font part de leurs expériences et les participants à l'atelier posent leurs questions et expriment leur enthousiasme ou leurs doutes. C'est sur la base de cette expérience, ainsi que de mes propres pratiques, que je présente mes réflexions ici.

## PORTRAIT GÉNÉRAL DE L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

L'avènement des TIC n'a pas changé radicalement l'enseignement de l'histoire jusqu'ici. Pour mettre les choses en perspective, on peut se mettre à la place d'un professeur qui aurait pris sa retraite de l'enseignement collégial en 1983. En rentrant dans une salle de cours d'histoire aujourd'hui, ce n'est pas le rôle accordé aux technologies d'information et de communication qui le frapperait le plus. Je pense qu'il serait bien plus étonné par le nombre accru d'élèves dans les classes, et par la précision et l'ampleur des consignes qui accompagnent chaque aspect du travail demandé aux élèves. Si, en plus, ce professeur retraité accompagnait le prof d'aujourd'hui dans sa journée de travail, il serait sans doute étonné du nombre de comités auxquels participe son jeune collègue, de la profusion des politiques institutionnelles auxquelles il doit se conformer dans sa pratique – et de la baisse de la rémunération réelle des professeurs qui est survenue depuis qu'il a pris sa retraite. Il est peu probable que le vieux routier soit abasourdi par le temps consacré de nos jours à l'intégration des nouvelles technologies.

Première constatation donc, l'intégration des TIC en histoire se fait dans un contexte de transformation complexe des pratiques pédagogiques. Jusqu'ici, elle n'a eu qu'une incidence mineure comparée aux effets de deux réformes majeures en cours dans le milieu collégial : la réforme pédagogique axée sur les compétences et la réforme de gestion des établissements axée sur l'autonomie et la responsabilité institutionnelle face au ministère de l'Éducation.

## LES TIC ET L'HISTOIRE

Qu'en est-il donc de l'utilisation des TIC spécifiquement par rapport à l'apprentissage de l'histoire? Les initiatives peuvent être regroupées sous cinq grandes rubriques :

1. Compagnons web : Les maisons d'édition proposent des sites web pour accompagner les utilisateurs (professeurs et élèves) des manuels d'histoire. C'est un lieu d'expérimentation dynamique où éditeurs et auteurs cherchent à développer divers compléments au manuel qui dépassent le matériel pédagogique traditionnel, notamment des questions de lecture avec rétroaction

informatisée et des exercices interactifs. On fournit aussi la possibilité d'organiser des forums de discussion. Le premier site du genre et le meilleur exemple jusqu'ici est le site Odilon, parrainé par l'éditeur Beauchemin.<sup>2</sup> Pour l'instant, on est encore à l'étape de l'expérimentation. Ces sites sont peu exploités.

2. Logiciels spécifiques à l'histoire : Ici non plus, on n'assiste pas à des succès éclatants. Malgré des investissements considérables consentis par le CCDMD (Centre collégial de développement de matériel didactique), le logiciel Chronos<sup>3</sup>, conçu spécifiquement pour l'apprentissage en histoire dans le milieu collégial québécois, ne connaît pas une très grande popularité. Il est utilisé avec succès par ses auteurs, mais il n'a pas été adopté par d'autres profs. Étant l'un des auteurs de ce logiciel, je suis bien placé pour dire que le chemin d'une intégration réussie des TIC dans l'apprentissage de l'histoire par un nombre significatif de professeurs est encore bien parsemé d'embûches. Il y a des motifs d'espoir mais rien n'est gagné. J'y reviendrai en conclusion.
3. Sites web des professeurs : On constate un peu plus de succès dans des entreprises plus modestes. Plusieurs professeurs ont développé leur propre site web pour accompagner leur enseignement. Voir par exemple celui de Louise Forget du collège Ahuntsic<sup>4</sup> qui ne se contente pas de fournir des liens vers d'excellents sites web en histoire. Elle les commente et surtout, elle a développé des activités pratiques d'apprentissage que les élèves peuvent faire, parfois au laboratoire informatique du collège pendant les heures de cours, parfois chez eux pendant leurs heures de travail individuel.
4. Sites web institutionnels en histoire : Beaucoup d'institutions (notamment des musées, mais aussi des OSBL, des lobbys de diverses nature) ont développé des sites web pour le milieu éducatif. La plupart vise une clientèle plus jeune (enseignement primaire ou secondaire) mais certaines institutions ont développé des sites web qui sont particulièrement adaptés au milieu collégial. Ils sont de deux types :
  - 4.1. De type portfolio : (on fait des recherches et on dépose les résultats de sa recherche dans un « portfolio ». On peut travailler sur ces résultats de recherche dans un deuxième temps). Je signale l'exemple du Bilan du siècle : Histoire du Québec au XX<sup>e</sup> siècle.<sup>5</sup> Je ne connais pas d'exemple, par contre, où des professeurs ont tenté d'exploiter systématiquement ce genre de site dans le cadre de leurs cours. Ils le réfèrent à leurs élèves comme dans le cas d'un ouvrage de référence, mais ces sites ne font pas l'objet d'une exploitation pédagogique spécifique à ma connaissance.
  - 4.2. Il existe d'autres sites institutionnels dédiés à l'enseignement de l'histoire de niveau collégial, par exemple

un excellent site sur l'utilisation des cartes historiques en histoire.<sup>6</sup> Toutefois, il s'agit surtout d'une riche bibliothèque de ressources visuelles mise gratuitement à la disposition des professeurs et/ou des élèves, mais elle ne transforme pas, en soi, le travail pédagogique avec les cartes historiques.

Bref, les réalisations concrètes d'utilisation des technologies pour soutenir l'apprentissage de l'histoire restent bien modestes. Ou bien on a rendu disponibles sur le web des supports à l'enseignement semblables à ceux déjà existants sur papier, ou bien le succès reste isolé et ne touche que les professeurs audacieux et leurs élèves.

## LES TIC ET L'ENSEIGNEMENT

Devant ce constat, il convient d'élargir le champ d'observation. Après tout, l'enseignant d'histoire est également enseignant tout court. Il se sert, comme ses collègues d'autres disciplines, de divers outils informatiques pour faire son travail : du courriel, de Powerpoint, de Word et d'Excel.

## LES OUTILS TIC DE BASE

À première vue, ces outils ne changent pas profondément les pratiques pédagogiques. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles professeurs et élèves les adoptent allégrement. On a l'impression simplement de mieux faire, ou de faire plus rapidement, ce que l'on faisait déjà. Mais lorsqu'on s'y arrête, toute sortes de questions se posent. Comment le Powerpoint contribue-t-il à une tendance plus large et plus profonde de valorisation du visuel dans l'enseignement aux dépens de l'écrit ? Dans quelle mesure permet-il une véritable intégration des médias (Internet, vidéo, son, images) ? Comment le traitement de texte influence-t-il la préparation des cours des professeurs ? Quel en est l'impact sur les consignes transmises aux élèves ? Comment les feuilles de calcul transforment-elles le suivi que les professeurs consacrent à leurs élèves ?

À titre d'exemple, on peut réfléchir sur l'impact de la communication par courriel sur les pratiques pédagogiques. L'initiative de la communication par courriel provient beaucoup plus des élèves que des professeurs ou des directions locales. L'élève y voit un avantage dans la mesure où cela lui permet d'avoir des réponses à ses questions beaucoup plus efficacement que par les rendez-vous au bureau du prof. Certains professeurs sont encore réticents à laisser trop de place à ce type d'échange mais il est clair que c'est une pratique qui prend de l'ampleur à chaque session, notamment en raison des environnements intégrés de communication comme OMNIVOX ou DECCLIC<sup>7</sup> de plus en plus implantés dans les collèges. Lorsque ces systèmes sont introduits à l'échelle du collège, la pression est forte sur

les professeurs de s'y intégrer. Les directions locales des collèges n'ont pas à les imposer ; ce sont les élèves qui se chargent d'exercer les pressions sur leurs profs.

Le courriel est tellement banal aujourd'hui qu'on oublie parfois d'y prêter attention lorsqu'on tente d'évaluer les conséquences des TIC dans le domaine de l'éducation. Il faudrait sans doute faire des recherches plus structurées mais selon mon expérience, le courriel a profondément transformé les rapports que j'entretiens avec les élèves. Ceux que je rencontrais à mon bureau avant l'avènement des messageries électroniques étaient principalement les élèves les plus forts. Ils voulaient un supplément à la communication prof-élève qui se déroulait en classe. C'était un moment de valorisation réciproque. Chacun se voyait comme un interlocuteur privilégié de l'autre.

L'échange par courriel n'est pas du tout de cette nature. Il vise à obtenir une réponse précise à une question précise. La plupart des courriels comportent moins de cent mots. En revanche, le nombre d'étudiants qui ont recours à ce type d'échange est beaucoup plus grand. Les sondages que j'effectue dans mes cours depuis quelques années indiquent qu'entre 60 et 75% des élèves m'écrivent au moins un message au cours de la session. Cela permet au professeur de voir les préoccupations d'une partie beaucoup plus grande de ses élèves. J'ai l'impression que cette réalité a modifié mon enseignement dans la mesure où l'interlocuteur imaginaire auquel je m'adresse plus ou moins consciemment quand je prépare mes exposés et quand je formule les exigences de mes travaux, est devenu plus proche de la moyenne de mes élèves, plutôt que des élèves les plus motivés, comme c'était le cas avant. Est-ce vrai ? Est-ce souhaitable ? Cela reste à confirmer et à débattre.

Par ailleurs, il serait intéressant d'essayer d'évaluer l'impact de la généralisation de ces échanges personnalisés entre le professeur et l'élève sur la participation en classe. Les élèves posent-ils autant de questions en classe qu'avant ? Est-on en train d'évoluer vers un genre d'enseignement personnalisé aux dépens d'une dynamique collective en classe ?

Je me suis permis de m'étendre assez longuement sur le courriel simplement pour souligner à quel point des outils de communication tout simples méritent de faire l'objet d'une réflexion plus poussée dans les discussions sur les conséquences des TIC en milieu éducatif. L'importance de ces outils ne vient pas de leur caractère révolutionnaire, mais du fait qu'ils sont aussi largement adoptés. Ils permettent une évolution graduelle des pratiques.

## LES OUTILS TIC PLUS ÉLABORÉS

C'est dans ce sens aussi qu'il faut voir l'importance des systèmes intégrés de communication et d'échange de documents auxquels j'ai fait référence plus tôt. Outre

l'impact décisif qu'ils ont eu sur la communication par messagerie entre professeurs et élèves, ces systèmes sont surtout utilisés en ce moment pour échanger des documents. Les professeurs peuvent déposer des consignes ou des recueils de textes à l'intention de leurs élèves, inscrire les résultats dans un bulletin cumulatif et tenir à jour un cahier des présences. De leur côté, les élèves peuvent remettre des travaux par voie informatique. Jusqu'ici, les technologies de communication plus élaborées comme les forums de discussion et les sessions de clavardage sont peu exploitées. Il en va de même des modules informatisés d'évaluation des apprentissages. Certains professeurs d'histoire ont travaillé beaucoup dans ce domaine, notamment Francine Gélinas<sup>8</sup> du cégep de Montmorency, qui a développé toute une expertise à ce chapitre. Mais il est trop tôt pour dire si ces pratiques seront adoptées plus généralement par le milieu. Les systèmes intégrés vont faciliter la généralisation de ces pratiques dans la mesure où les utilisateurs peuvent les apprivoiser graduellement.

## LE SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DES TIC EN MILIEU ÉDUCATIF

Ce tour d'horizon des TIC en milieu éducatif ne saurait passer sous silence l'apport de divers organismes qui soutiennent leur développement. Pour qui veut pousser plus loin les questions soulevées ici, ces intervenants constituent des ressources incontournables. **Profweb**<sup>9</sup> est un site web qui offre un lieu d'échange entre intervenants dans ce

« Enfin, certains conseillers pédagogiques jouent un rôle clef de soutien aux professeurs qui tentent d'intégrer des TIC dans leurs pratiques. Ils se sont regroupés dans un réseau, les REPTIC... »

domaine. On y retrouve notamment des récits de professeurs et de conseillers pédagogiques qui ont développé des pratiques innovatrices. La **Vitrine technologie éducation**<sup>10</sup> fournit un service de veille technologique. On peut y trouver des informations sur des applications développées ou utilisées au Québec ou ailleurs. **L'APOP**<sup>11</sup> (Applications pédagogiques pour l'ordinateur au postsecondaire) s'occupe principalement d'offrir des sessions de formation aux professeurs qui désirent s'initier à ces questions. Cet organisme fournit également un lieu précieux de rencontre entre professeurs débutants dans ce domaine et professeurs plus aguerris. Enfin, certains conseillers pédagogiques jouent un rôle clef de soutien aux professeurs qui tentent d'intégrer des TIC dans leurs pratiques. Ils se sont regroupés

dans un réseau, les **REPTIC**, sous l'impulsion dynamique de Nicole Perreault<sup>12</sup>.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, il peut être utile de revenir brièvement sur quelques questions posées au début de notre texte. Quelles pratiques pédagogiques en histoire ont été modifiées par l'avènement des TIC? Dans quelle mesure? Pourquoi celles-là? Comment par ailleurs expliquer le succès très mitigé des initiatives plus audacieuses? En effet, ce qui me frappe à la fin de cet exercice, c'est à quel point le potentiel pédagogique spécifique des TIC reste peu exploité en milieu éducatif. Pourtant lorsque ces technologies ont fait irruption sur la scène il y a un quart de siècle, on n'hésitait pas à parler d'une véritable révolution! Elles devaient introduire de nouvelles façons de penser et de travailler. Plus spécifiquement en histoire, des bases de données semblaient représenter des outils prometteurs. De fait, la possibilité pour les élèves de formuler divers types de requêtes de recherche – par mot clef, avec ou sans filtres selon différentes variables (date, type d'objet, thème) – encourage une appropriation active des connaissances et permet une diversité de lectures des faits historiques. Mais ce genre d'application des TIC est resté marginal jusqu'ici. Les initiatives les plus largement répandues sont celles qui sont calquées sur les pratiques traditionnelles (Powerpoint plutôt que le tableau noir ; le courriel plutôt que les rencontres au bureau).

Le conservatisme dans ce domaine peut être expliqué par un ensemble de facteurs. D'aucuns y verront la confirmation de leur opinion à savoir que le personnel en place est réfractaire au changement de manière générale. D'autres vont déplorer l'absence de volonté claire en faveur de ces outils – ou la faiblesse des moyens matériels – de la part des autorités responsables. Ces facteurs jouent sans doute un rôle, mais il existe une dimension de la situation qui, à mon avis, est trop souvent négligée. Lorsqu'on essaie de comprendre pourquoi certaines pratiques se développent rapidement et d'autres se heurtent à une résistance sourde du milieu, je crois qu'il est utile de distinguer entre la logique des *petits pas* et la logique du *maillon faible*.

La logique des *petits pas* permet une appropriation

progressive des pratiques. Un professeur peut enrichir sa pratique graduellement, dans le domaine de son choix. À chaque session, il peut repartir du point d'aboutissement à la session précédente et apporter une touche de plus. Du fait que ce type d'entrée dans le domaine des nouvelles technologies est relativement facile et sans grands risques, les professeurs qui l'adoptent sont nombreux. Il devient plus facile alors de s'inspirer des expériences des autres. C'est cette logique qui guide l'implantation progressive des TIC dans les outils de base. Au départ, les innovations sont modestes mais elles évoluent, souvent de manière imprévisible.

La logique du *maillon faible* est tout le contraire. Les projets ambitieux d'intégration pédagogique des TIC proclament haut et fort leurs objectifs de changement des pratiques. Mais dès le départ, un investissement majeur en termes de temps et d'effort est requis pour s'approprier des nouvelles pratiques. Ils exigent aussi très souvent une grande cohérence dans leur mise en œuvre. Cela fait en sorte qu'un projet de ce type risque continuellement de déraiser en raison de problèmes mineurs (bogues de programmation, habiletés moindres des élèves). Malheureusement, c'est trop souvent cette logique qui préside à l'introduction des projets plus innovateurs en matière de TIC.

Avant de déplorer le conservatisme des professeurs ou la faiblesse des ressources pour expliquer les difficultés d'implantation des nouvelles technologies, il serait peut-être opportun de revoir les stratégies employées en milieu collégial sous l'angle des logiques d'appropriation des nouvelles pratiques.

## NOTES

- <sup>1</sup> [http://www.acs-aec.ca/index.php?option=com\\_content&task=view&id=93&Itemid=128](http://www.acs-aec.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=93&Itemid=128)
- <sup>2</sup> <http://www.odilon.ca/>
- <sup>3</sup> <http://www.ed4web.collegeem.qc.ca/prof/lhuston/chronos/>  
Louis Lafrenière est coauteur de ce logiciel avec moi. Le personnel du CCDMD a assuré la programmation (Lucie Trépanier) et l'infographie (Christine Blais)
- <sup>4</sup> [http://www.collegeahuntsic.qc.ca/pagesdept/hist\\_geo/Liens/liensht.html](http://www.collegeahuntsic.qc.ca/pagesdept/hist_geo/Liens/liensht.html)
- <sup>5</sup> <http://www.bilan.usherb.ca/>
- <sup>6</sup> <http://rea.ccdmd.qc.ca/ri/atlas/>
- <sup>7</sup> [www.decclic.qc.ca](http://www.decclic.qc.ca)
- <sup>8</sup> [fgelinas@cmontmorency.qc.ca](mailto:fgelinas@cmontmorency.qc.ca),  
voir aussi son site web : <http://www.cmontmorency.qc.ca/~fgelinas/index.html>
- <sup>9</sup> [www.profweb.qc.ca](http://www.profweb.qc.ca)
- <sup>10</sup> <http://ntic.org/>
- <sup>11</sup> [www.apop.qc.ca](http://www.apop.qc.ca)
- <sup>12</sup> [nicole.perreault@fedecegeps.qc.ca](mailto:nicole.perreault@fedecegeps.qc.ca)

# LES IMPACTS DES TIC SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : DU MANUEL IMPRIMÉ AU MANUEL ÉLECTRONIQUE

Luc Guay enseigne la didactique de l'histoire à l'Université de Sherbrooke depuis 1994. Ses recherches portent principalement sur l'intégration des TIC en support à l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire.

## RÉSUMÉ

Le passage du manuel imprimé au manuel électronique est une question de temps : les « natifs numériques » cognent déjà aux portes des institutions d'enseignement et font valoir un nouveau rapport au savoir dont il faudra tenir compte. Les TIC prennent de plus en plus de place et nous bousculent bien sûr, mais elles pourraient constituer de puissants outils pour enseigner et pour apprendre selon un esprit socioconstructiviste. Bien des changements dans nos façons d'enseigner et d'apprendre sont à prévoir.

La première référence qui nous vient à l'esprit quand on pense aux outils qui soutiennent les professeurs dans leurs interventions pédagogiques est sans conteste le manuel. Le manuel d'histoire est un ouvrage imprimé, qui contient des documents écrits et figurés qui présentent une vision des réalités sociales à étudier. Certains manuels proposent même un « mode d'emploi » pour guider les usagers dans leur processus d'apprentissage. Enfin, les manuels proposent généralement une lecture linéaire et séquentielle des documents mis à la disposition des apprenants.

Déjà au XVII<sup>e</sup> siècle, Comenius<sup>1</sup> proposait cette façon d'utiliser le manuel imprimé : il avait compris que l'imprimerie naissante (deux siècles plus tôt) pouvait être un apport de taille pour les professeurs et leurs élèves. Grâce aux illustrations qui venaient compléter les explications communiquées à l'aide de mots, les concepts enseignés devenaient plus accessibles. Toute une révolution pour l'époque ! Si Comenius avait vécu au XXI<sup>e</sup> siècle, aurait-il participé à la « révolution » numérique ? Aaurait-il tablé sur la

puissance des outils informatiques afin d'aider les enseignants à intervenir de façon encore plus efficace auprès des apprenants ? Nous montrerons, à partir des quatre considérations qui suivent, que Comenius aurait pris le virage numérique, malgré les imperfections qu'on lui reconnaît :

1. Les TIC qui nous bousculent et prennent de plus en plus de place.
2. Les « natifs numériques » entrent à l'université.
3. Des manuels électroniques et des cours en ligne : de puissants outils pour enseigner et pour apprendre selon un esprit socioconstructiviste.
4. Et demain ? Le passage au web 3.0 provoquera bien des changements dans nos façons d'enseigner et d'apprendre.

## 1. LES TIC QUI NOUS BOUSCULENT ET PRENNENT DE PLUS EN PLUS DE PLACE

Depuis le début des années 1990, les TIC – les technologies de l'information et de la communication –

bousculent nos façons de vivre, d'apprendre, d'enseigner. La large pénétration de la microinformatique, de l'Internet, des téléphones cellulaires, des lecteurs MP3, des jeux vidéo est telle que les jeunes s'en sont si vite emparés et que ces outils occupent désormais une très grande place dans nos vies quotidiennes. Nous pouvons répartir ceux et celles qui ont accès aux TIC, en trois catégories : les « enthousiastes », les

tions en langue française. Les « indécis » considéraient la bataille rangée qui s'engageait en tentant de faire la part des choses : ces nouveaux outils pouvaient en effet constituer des supports intéressants, mais il fallait auparavant se les approprier, ce qui exigeait beaucoup de temps, de volonté... et d'argent ! Après l'acquisition d'équipements « lourds », l'accès au réseau Internet devint plus rapide grâce à la

« Les TIC ne font pas que bousculer nos façons de vivre, d'apprendre et d'enseigner, elles prennent de plus en plus de place dans nos comportements et nos modes d'intervention, tant pour apprendre que pour enseigner. »

« résistants » et les « indécis ». Les « enthousiastes » sont ceux qui intègrent les TIC tant dans leur vie personnelle que professionnelle : ils constatent qu'elles constituent de puissants outils facilitant les interventions qu'ils sont appelés à entreprendre. Si les « enthousiastes » sont nombreux<sup>2</sup>, et même de plus en plus nombreux, les « résistants » constituent encore une part importante dans la société<sup>3</sup>, et refusent de s'appuyer sur ces nouveaux « gadgets » pour gérer leur vie : ils estiment que les TIC ont pris trop de place dans nos façons de vivre, et désirent ne pas en devenir esclaves. Entre les « enthousiastes » et les « résistants », on retrouve les « indécis », c'est-à-dire ceux et celles qui ne refusent pas d'utiliser les outils informatiques, mais qui, pour des raisons d'inconfort face à la nouveauté, n'osent pas s'aventurer trop avant : ils préfèrent les apprivoiser lentement, en comptant sur l'aide de quelqu'un. Chose certaine, les TIC bousculent nos façons de vivre en proposant des façons différentes de communiquer ou d'accéder à l'information : tout s'effectue plus rapidement et plus facilement qu'avant leur arrivée dans notre milieu de vie. Les écoles, les collèges et les universités se sont équipés, à grands frais, de ces outils numériques afin d'offrir à leurs clientèles la possibilité de les utiliser de façon appropriée.

Les TIC ne font pas que bousculer nos façons de vivre, d'apprendre et d'enseigner, elles prennent de plus en plus de place dans nos comportements et nos modes d'intervention, tant pour apprendre que pour enseigner. La pénétration de la microinformatique que nous avons évoquée a été suivie par la connexion des institutions d'enseignement, des PME et des domiciles à l'Internet au milieu des années 1990. Cette période aux allures d'épopée a été très stimulante pour les « enthousiastes », et très décevante pour les « résistants », chacun tentant de faire valoir les avantages ou les limites de l'utilisation des TIC à l'école, au collège et à l'université. Les premiers soulignant la rapidité de l'accès à l'information, à sa variété, à la qualité de certains sites ; les autres alléguant la valeur douteuse des informations, leur inconstance, et pour les francophones, le peu de considération faite aux informa-

connexion par fibre optique. Cela permet en outre à plus d'individus de se brancher à l'Internet haute vitesse pour satisfaire leurs besoins de téléchargements de musique, de films, de jeux, de baladodiffusion...

Pendant que les « enthousiastes » et les « résistants » s'évertuaient à défendre leurs points de vue sur l'utilisation des outils informatiques, pendant que les « indécis » s'approprièrent peu à peu, lentement, certaines composantes de ces nouveaux outils, des enfants naissaient... que l'on pourrait qualifier, en empruntant à l'expression anglaise, de « natifs numériques » (« digital natives »).

## 2. LES « NATIFS NUMÉRIQUES » ENTRENT À L'UNIVERSITÉ

Les enfants nés depuis 1990 sont considérés comme les « natifs numériques ». Ayant baignés depuis leur naissance dans un monde où les TIC étaient présents un peu partout, ils ont développé pour eux un intérêt que leurs parents n'ont pas connu. Ces jeunes, grâce au crédit, à la surconsommation qui a fait baisser le prix des appareils et des diverses composantes informatiques, sont devenus des utilisateurs « aguerris » des TIC et ne se sentent pas bousculés par leur utilisation : bien au contraire, ils en redemandent ! S'ils ne sont pas bousculés par l'utilisation des TIC, ils le sont toutefois par les moyens retenus par plusieurs de leurs professeurs pour enseigner, moyens qu'ils estiment archaïques puisqu'ils n'ont pas changé depuis des siècles... Dernièrement, ces « natifs numériques » sont entrés à l'université. Ils s'attendaient à ce que la technologie y soit très présente. Or, leurs manuels sont, comme à l'époque de Comenius, imprimés, coûteux, lourds et présentent l'information de façon séquentielle et linéaire, sans disposer des moteurs de recherche rapides auxquels ils sont habitués. Eux qui ont été élevés dans un environnement où les CD, les DVD, le web 2.0, la balodiffusion font partie intégrante des pratiques quotidiennes, ils doivent s'adapter à des pratiques

qui leur paraissent franchement « étrangères ». Mais alors, posons la question : qui doit s'adapter à qui ? Notre réponse est sans ambiguïté et indique à quelle enseigne nous logeons. Ainsi, comme nous adhérons au principe qu'enseigner c'est faire apprendre, sachant que c'est l'autre qui apprend, avec ce qu'il est, cela nous oblige à modifier nos pratiques enseignantes pour tenir compte du type de rapport au savoir de ces nouveaux apprenants. Pour paraphraser Philippe Meirieu, c'est parce que c'est l'autre qui apprend qu'il nous faut continuellement réinventer nos façons de faire.

S'évertuer à inventer des procédés pédagogiques toujours plus efficaces, créer des dispositifs didactiques, les plus sophistiqués qui soient, prenant en compte tout ce que nous savons de l'apprentissage... et accepter que ce soit toujours l'Autre qui apprend de sa propre initiative, quand il le veut et jamais quand je le décide.<sup>4</sup>

Si nous ne nous préoccupons pas de cet élément, nous pourrions nous retrouver avec des problèmes de démotivation de la part des étudiants. À ce sujet, rappelons que deux études, l'une américaine<sup>5</sup>, l'autre québécoise<sup>6</sup>, ont montré que la discipline qui était considérée par les élèves comme la moins intéressante à étudier était... l'histoire ! Et que les facteurs que les auteurs de ces études ont identifiés en établissant ce constat se rapportaient aux outils didactiques et aux démarches pédagogiques utilisés par les enseignants, qui tuent l'intérêt des élèves à apprendre l'histoire ! Nous avons poussé l'analyse un peu plus loin en cherchant quelle discipline affichait les résultats les plus bas parmi celles évaluées en fin de parcours au secondaire : c'est encore l'histoire. Faut-il s'en étonner ?<sup>7</sup> Le moment serait donc bien choisi pour offrir aux « natifs numériques » l'occasion d'apprendre l'histoire avec des outils... différents, ceux qu'ils leur sont déjà familiers. Il se pourrait en outre, comme nous l'avons souligné plus tôt, que l'utilisation de ces nouveaux outils transforment certaines de nos démarches pédagogiques, en favorisant une approche plus socio-constructiviste<sup>8</sup>, mieux adaptée au rythme d'apprentissage des élèves et des étudiants.

### 3. DES MANUELS ÉLECTRONIQUES ET DES COURS EN LIGNE : DE PUISSANTS OUTILS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DANS UN ESPRIT SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Pour être efficace, l'enseignement doit favoriser le développement de trois habiletés intellectuelles essentielles, à savoir : 1) traquer des informations ; 2) les traiter ; 3) partager les nouvelles connaissances. Rien de nouveau là-

dedans. Ce qui est nouveau par contre, c'est le rapport que nous entretenons avec les informations qui deviendront potentiellement des connaissances, après avoir été traitées et associées aux connaissances antérieurement acquises.

Nous l'avons vu plus haut, les « natifs numériques » ont été élevés avec des supports électroniques qu'ils manipulent avec aisance. Ils naviguent d'îlots d'informations à d'autres îlots d'informations<sup>9</sup> dans des espaces non séquentiels, non linéaires. Ils partent à la découverte de traces, si partielles et si partiales soient-elles, afin de reconstituer, le plus justement possible, des aspects de réalités sociales auxquelles ils sont confrontés. Ils interrogent, ils interprètent, ils peuvent confronter le résultat de leurs recherches avec celui des autres. Certains de ces jeunes gens ont l'occasion d'utiliser des manuels électroniques comme nous en avons expérimentés au département d'histoire de l'université de Sherbrooke. Effectivement, depuis l'année 2000, des cours portant sur l'histoire de l'Antiquité, sur le Moyen Âge, les Temps Modernes, le Monde contemporain, ainsi que sur l'histoire du Canada sont assistés par des sites web qui offrent des ressources documentaires ainsi que des espaces d'échange de documents et de discussion. L'enseignement des professeurs et l'apprentissage des étudiants en est ainsi soutenu. Bien différents des manuels imprimés, ces « manuels électroniques » sont de trois types : 1) ceux qui offrent un environnement fermé, présentant une information structurée ; 2) ceux qui offrent un environnement hybride en ce qu'ils présentent à la fois des informations structurées et qui offrent aussi la possibilité de naviguer sur la Toile ou dans des sites répertoriés par le professeur ; 3) ceux enfin qui laissent toute la latitude aux apprenants qui peuvent naviguer au gré de leurs intuitions afin de traquer et de traiter les informations susceptibles de les aider à résoudre le ou les problèmes auxquels ils sont confrontés. Au département d'histoire de l'Université de Sherbrooke, nous avons opté pour les deux premiers types d'environnement. Nous nous demandions depuis 1995 si le passage du manuel imprimé au manuel électronique était possible, et nous nous sommes rendus compte que les étudiants souhaitaient conserver (ce n'étaient pas encore des « natifs numériques ») leur manuel imprimé afin de les aider à apprendre ; il est vrai qu'ils ont été habitués, depuis toujours, à tirer une bonne partie de leurs informations dans de tels ouvrages. Mais les temps changent, et nous croyons que d'ici peu, les étudiants du premier cycle puiseront la majeure partie de leurs informations sur la Toile, avec ses quelques quinze milliards de pages, et dans les données informatisées regroupées dans des DVD qui ensemble contiennent dit-on 4,8 gigaoctets d'informations (à titre d'exemple, l'encyclopédie *Universalis* qui compte trente gros volumes, tient dans un seul DVD et offre, en prime, des dizaines d'heures de vidéo !).

L'enseignement en ligne constitue également une avenue fort intéressante, comme le montre encore deux

expériences que nous avons pilotées, l'une au département d'histoire (depuis 1997), l'autre au département de pédagogie (depuis 2005) de l'Université de Sherbrooke. Dans les deux cas, étudiants et professeurs multiplient les occasions pour échanger, autant des ressources documentaires que des idées sur leur démarche de recherches. La contribution du groupe est de nature à éveiller les étudiants quant à l'importance de l'effet collaboratif souhaité. Le paradigme socioconstructiviste prend alors tout son sens, comme le soutenait Vygotsky lorsqu'il a énoncé son désormais fameux : ZPD (zone proximale de développement)<sup>10</sup>. En témoigne la réduction de l'effet d'isolement au fur et à mesure que les uns et les autres interviennent dans les échanges. Parmi les avantages reconnus de ce type de formation, soulignons qu'il permet la conciliation études, famille, travail, trilogie à laquelle sont confrontés plusieurs étudiants et étudiantes. De plus, cette façon d'apprendre permet à un grand nombre d'étudiants éloignés des centres universitaires d'avoir accès à des études de premier, de deuxième et de troisième cycles.

Nous le constatons depuis une quinzaine d'années : les TIC donnent un plus grand accès à l'information (le moteur de recherche Google référence plus de dix milliards de pages sur les quelques quinze milliards en existence!). Nous pouvons même affirmer que les TIC ont provoqué une telle explosion d'informations à gérer et « digérer » maintenant, que l'importance de maîtriser les outils informatiques susceptibles de nous faciliter le processus de construction

« Les TIC favorisent une nouvelle culture de partage que ces réseaux ont vite su exploiter en mettant à la disposition des millions d'internautes des sites d'échanges sur des sujets d'intérêt partagés. »

des connaissances en est encore accrue. Des équipements et des logiciels conviviaux ont été mis au point ces dernières années afin de nous aider dans ces tâches. Ainsi, les caméras web qui grâce aux serveurs « streaming » et à une bande passante élargie mettent en relation un ou plusieurs étudiants et leur professeur en mode synchrone. De même, des logiciels associés aux forums, sites de clavardage, blogs, wikis, cyberfolios, tableaux partagés et balado-diffusion favorisent la création des réseaux sociaux si importants dans le processus d'apprentissage. Les TIC favorisent une nouvelle culture de partage que ces réseaux ont vite su exploiter en mettant à la disposition des millions d'internautes des sites d'échanges sur des sujets d'intérêt partagés. Rappelons que d'ici 2011, on estime que la Toile comptera un milliard d'internautes provenant des quatre coins de la Terre! De plus, dans le monde, cent millions d'étudiants en âge de fréquenter les universités seraient en

attente d'une place qu'il n'est pas possible de leur offrir faute d'espace! Ces nombres nous ramènent à une réalité dont nous ne pouvons nous abstraire : les TIC offrent des moyens désormais essentiels pour enseigner et pour apprendre, il nous revient de se les approprier afin d'en faire profiter le plus grand nombre. De plus, de grands changements sont à nos portes avec l'arrivée du web 3.0...

#### 4. ET DEMAIN ? LE PASSAGE AU WEB 3.0 PROVOQUERA BIEN DES CHANGEMENTS DANS NOS FAÇONS D'ENSEIGNER ET D'APPRENDRE.

Les changements anticipés par l'arrivée du web 3.0 tiennent au fait que les prochains moteurs de recherche seront « sémantiques », c'est-à-dire qu'ils 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 non seulement sera-t-elle 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<sup>11</sup>. Déjà, plusieurs moteurs de recherche tentent de se

rapprocher de cet objectif sans utiliser le nouveau standard, mais ne réussissent pas encore à diminuer le nombre de pages associées aux requêtes proposées.

Ajoutons à cela que les supports servant à emmagasiner les données sont de plus en plus « performants » en terme de capacité d'emmagasinage : les teraoctets et les petaoctets remplacent dorénavant les megaoctets et les gigaoctets auxquels nous nous sommes habitués ces dernières années. Un teraoctet équivaut à mille gigaoctets alors qu'un petaoctet en vaut un million! Les nouveaux disques hologrammes (trois cent go) sont déjà sur le marché et sont de dimensions comparables à nos CD et DVD! Étant donné leur plus grande capacité d'emmagasinage, cela devrait favoriser le traitement des données. Le passage du manuel imprimé au manuel électronique est donc déjà entrepris. Il ne s'agit donc plus de savoir si nous utiliserons ou non ces nouveaux manuels : leur usage se généralisera d'ici quelques

années et du même coup, détrôneront progressivement les manuels imprimés. Ainsi va l'évolution de nos rapports avec l'information ! Les premiers Sumériens ne se doutaient pas que leurs tablettes d'argile seraient remplacées par des feuilles de papyrus qui à leur tour ont été remplacées par des feuilles de papier, et ces dernières sont en train de se faire remplacer par des supports numériques !

#### NOTES

- <sup>1</sup> Jean Amos Comenius, *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*. Dans Jacques Prévot, *L'Utopie éducative : Comenius*, Paris, Bélin, 1981, 286 p.
- <sup>2</sup> Selon la dernière enquête du CEFRIO (2007), 71 % des adultes québécois utilisent Internet, une augmentation de 10 % par rapport à 2006. Voir : CEFRIO, « Portrait de l'utilisation des TI et d'Internet au Québec ». *NETendances 2007 : évolution de l'utilisation d'Internet au Québec depuis 1999*. Mars 2008. Téléaccessible à [http://www.cefrio.qc.ca/fr/documents/publications/NETendances-2007--evolution-de-l'utilisation-dInternet-au-Quebec-depuis-1999.html]
- <sup>3</sup> Selon le CEFRIO, 24 % des adultes québécois ne sont pas branchés sur Internet. Dans *id.*
- <sup>4</sup> Philippe, Meirieu, *Lenvers du tableau : Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, ESF, 1993, p. 73.
- <sup>5</sup> Matthew T. Downey et Linda S. Levstik, « Teaching and Learning History », dans James P. Shaver, *Handbook of Research on Social Studies. Teaching and Learning*, New York, Macmillan, 1991, p. 400-410.
- <sup>6</sup> Robert Martineau, *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*, thèse de doctorat, Université Laval, 1997, 348 p.
- <sup>7</sup> Luc Guay, *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, 2002, 250 p.
- <sup>8</sup> Luc Guay, « Transformation of Teaching Methods by Information and Communication Technologies (ICT) », *Journal of the Association for History and Computing*, (JAHC), vol X, n° 1. [http://mcel.pacificu.edu/jahc/2007/issue1/guay.php].
- <sup>9</sup> Jacques Rhéaume, « Les hypertextes et les hypermédias », *Éducatechnologiques*, vol. 1, n° 2, Québec, 1993, p. 3.
- <sup>10</sup> Lev Semiovit Vygotsky, *Pensée et langage* (1934), traduit par Françoise Sève, Paris, Éd. Sociales, 1985.
- <sup>11</sup> Sir Tim Berners-Lee Talks with Talis about the Semantic Web. Entrevue présentée sous forme d'un Podcast avec Paul Miller (février 2008). [http://talis-podcasts.s3.amazonaws.com/twt20080207\_TimBL.html]

# REFLECTIONS ON THE GREAT UNSOLVED MYSTERIES IN CANADIAN HISTORY PROJECT: A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE<sup>1</sup>

Ruth Sandwell teaches history education and history of education in the History and Philosophy of Education Program at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto.

## ABSTRACT

The Great Unsolved Mysteries in Canadian History Project, winner of the 2008 Pierre Berton Award for Canadian History, is an on-line archive and pan-Canadian history education project that invites users to 'solve' a real life mystery using evidence from the past. In this article, the project's Educational Director reflects on the ways in which the twelve mysteries that comprise the project, and the extensive educational support available to teachers and students, have worked as part of a larger international movement in history education to teach history as an active process – history as doing – rather than history as a product to be consumed.

The Great Unsolved Mysteries in Canadian History was started in 1997 by John Lutz and myself, with Peter Gossage joining us as co-director in 2004. The idea behind the series is simple: give students an engaging, real-life mystery to solve from Canada's history, provide them with the clues (historical evidence in the form of written documents, photographs, maps, 3D reconstructions, and artifacts) and some contexts with which to solve it, and in the process they will put into practice key elements of historical thinking – and enjoy it. Because the co-directors selected mysteries that highlighted significant issues, themes and events in Canadian history across the country and from 1000 to 1960, students also learn a great deal about Canadian history specifically from the series. The series is now complete, with 12 mysteries, each with at least 100,000 words and hundreds of images. GUMICH (as the Great Unsolved Mysteries in Canadian History is affectionately known) provides as well many kinds of educational support for students from elementary school to graduate school, though most is directed at high school students. Teaching support includes teachers' guides with detailed lesson and

unit plans, as well as exemplars of and discussions about how and why to use primary documents to teach history. There is also an entire website of MysteryQuests, containing 30 webquest styled short lessons relating to each of the sites, that GUMICH created in partnership with TC2 (The Critical Thinking Consortium).

The medium of the World Wide Web, the inherently mysterious, often gory and horrible nature of the subject matter, and the appeal of using 'real life' historical evidence work together to draw students to the sites, and to engage them in learning about history. But these websites work at other levels as well: most significantly, they sidestep or even subvert the "consume and regurgitate" model of history instruction that continues, unfortunately, to describe too much history education, particularly at the secondary level. (Sandwell, 2005a) For the Great Unsolved Mysteries in Canadian History sites allow students to *do* history in the way that more closely resembles historians' practice (and I'll say more about why this is important a little later): historians use a variety of primary documents (the evidence or primary sources) and some contextual materials (secondary sources),

to interpret an event or issue. It is this history-as-process-of-inquiry aspect of the site that first drove us to create the site as a way of teaching history; it is this aspect that has, I believe, continued to give the site its punch as a way of teaching history. And it is, perhaps predictably, the aspect of the site that has also given me, as educational director, the greatest challenge throughout the ten-year project.

Let me back up a little bit, to the creation of the site. When we first imagined the site, we were intrigued by the apparent dissonance between using late 20<sup>th</sup> century technology to investigate a mid 19<sup>th</sup> century murder. What John and I had originally liked about the technology, however, was the ways in which it ‘fit’ with some important 20<sup>th</sup> century ideas about history. Earlier ways of teaching history, through lectures and textbooks, were first developed in the 19<sup>th</sup> century, when teaching history was generally understood to be the teaching of “just the facts”, plain and simple. Few questioned that history was a chronicle of events about great men and important public events. But history has changed a lot over the years, and so have historians. (Symcox, 2002; Bakhtin, 1981; Wertsch, 1998) History no longer regarded by historians as a thing, or a fixed body of knowledge known as facts, or any other kind of product. Instead, it is now generally recognized as an active, broad ranging, more inclusive dialogue among people who, sensitive to race, class, gender, sexual preference, and regional differences are interested in interpreting evidence from the past. History, furthermore, is not simply based on just any evidence, or any past, but on what seems important to the historian as part of the wider society. History involves multiple perspectives, ambiguity

been doing for the past twenty years may simply be their openness about the real nature of their work; for historians have been acknowledging within their own communities for well over fifty years now that history is not a positivist science (Carr, 1961). Historians are now making the tentative and contingent processes of *doing* history increasingly transparent to their audience. As a result, history can no longer be considered a one-dimensional, authoritarian and positivist declaration by an eminent historian about what “really” happened. It was this sense of openness, the idea of process and the building of knowledge through active collaborative inquiry that first led us to develop the Great Unsolved Mysteries in Canadian History project by means of an on-line medium. For it was this kind of knowledge, this kind of history-as-process of interpretation, that we thought was particularly well suited to the World Wide Web.

The structure of the web promised a more democratic, non-authoritarian and dialogical engagement with evidence and for a variety of reasons. Before the World Wide Web, historical documents were usually cloistered in specific archival places where access was limited by traveling distance to the archive, by the need to preserve the valuable documents inside, and by an arcane filing system that, in practical terms, limited access to specialists only. Once the web had made a wide range of archival materials accessible to everyone, we believed it was but a short step from free access to free engagement; the World Wide Web made it possible for everyone to see the documents for themselves, and to come to their own conclusions. And the HTML links on the web promised a new, non-linear path for interpre-

“Before the World Wide Web, historical documents were usually cloistered in specific archival places where access was limited by traveling distance to the archive, by the need to preserve the valuable documents inside, and by an arcane filing system that, in practical terms, limited access to specialists only.”

and dissonance. It also involves some very particular disciplined approaches to evaluating evidence, to building reasoned arguments, and to making persuasive claims about the past. (Létourneau, 2006). Historical knowledge is not absolute, neutral or objective, in other words. Because it is created by people who can only draw inferences from the traces and accounts left behind in order to come to reasoned judgements about things that no longer exist (Seixas, 1993), historical knowledge is necessarily theoretically situated, historically contingent and open to reform.

The most significant change in what historians have

tation; for the organizational structure of web pages allows students to follow a complex idiosyncratic and varied pattern of historical exploration, rather than trace out one plot line, or the pattern of causation imposed by someone else. The World Wide Web provided the space for the evidence-based critical enquiry that defines history, and we believed that all it would take would be a little help from us to transform history education.

But if the project began with our interest in the deceptive dissonance between using late 20<sup>th</sup> century technology to investigate at mid 19<sup>th</sup> century murder, what

we have discovered over the last few years as we have expanded, developed, refined, and received feedback on the sites, is a very different, and very real dissonance: we have uncovered a surprising gulf between historians and teachers' ideas of what history *is*. Students and teachers tend to use this 20<sup>th</sup> century technology to give students what is essentially a nineteenth century, positivist view of history – history as a product rather than a process of knowledge (Sandwell, 2005b).

To many of those using the sites, it has been the idea of history as a process of critical inquiry that has, at times, stood out as their most problematic aspect. This problem has been clear in the evaluations of the site. Most students reported that they found the site interesting and engaging – at first. But as they delved more deeply into the sites, and really tried to 'solve' the mysteries, they were increasingly frustrated by the seemingly impossible demands that it placed on them to critically engage with the material. The demands seemed impossible because many of the students had simply not encountered a kind of learning that was rooted in a disciplined and reasoned interpretation of empirical evidence, and yet resulted in inconclusive, fragmented, and often contradictory conclusions. Many of

others. Students and teachers too often not only lack the *contexts* – historical and historiographical – to turn these primary and secondary documents into history, but they also lack the *experience* to confidently negotiate an analysis of primary documents in order to come up with a reasonable, well supported interpretation of the evidence. Many students, indeed, seem unaware of the necessity of interpreting evidence at all, seeming to believe instead that history rests on some kind of "immaculate perception" (Wineburg, 1991). Much of my work over the past five years has been working with teachers and other history educators to develop materials that provide users of the sites with the support that they need if they are to use the Mysteries websites effectively, as they build disciplinary habits, methods and ways of historical thinking.

It is not, of course, only our website that has documented the difficulty that students encounter if they are asked to apply 'critical inquiry' to primary documents in the study of history in secondary classrooms. In spite of a rising tide of document based enquiry exercises, Millson (2002), Van Sledright (2003) and Barton (2002, 2005), Sandwell (2003) have demonstrated the considerable difficulty that students have in the critical evaluation of evidence. As Keith Barton

“Students and teachers tend to use this 20<sup>th</sup> century technology to give students what is essentially a nineteenth century, positivist view of history...”

the students surveyed commented that the sites should include “time lines” that outlined for them the “key events,” explaining what “really happened,” instead of confronting them with a variety of evidence that many experienced simply as confusing. The process of critical enquiry that we had carefully brought to the forefront of their learning experience of history-as-process was even seen by some students as an unfair complication that the creators of the site were superimposing on an otherwise coherent and straightforward chronicle of events, preventing them from easily finding the single interpretive conclusion that they identified as history – the right answer, in other words. It became clear to us that students identified the process of evidence-based critical enquiry itself as something that was *extraneous to*, rather than an *essential component of*, history.

Frequent requests for a “clear” timeline and “answer sheet” demonstrated that many students missed the main lesson of the site: that historical knowledge, like any social knowledge, rests on the active process of interpreting relevant and complex evidence in an informed and reasonable way in the contexts of ongoing discussions with

has noted “rather than evaluating information from multiple sources, students move directly to search engines to find the sites they thought would give them all the necessary information to accomplish the task.” (Barton, 2002) Even more disturbing, in one study where students were given an intensive and successful training session where they were taught a series of discrete tasks relating to critical analysis of historical documents, when they had to bring these together into an original historical analysis, instead of using the skills they had mastered, students were still much more likely to a) give an answer that they thought that the teacher wanted or b) justify any explanation that came to mind by saying “I just kinda know” (Barton, 1997).

The question that reasonably arises at this point is, am I, at the end of this long, complicated, pan-Canadian, collaborative and interdisciplinary project, disappointed? The answer is no. It is not in spite of this problem, but because of it that I am even more convinced of the value of using primary documents in a focused, contextualized way as a key strategy in teaching history and enhancing historical understanding. And this is not simply because the Great

Unsolved Mysteries Project has been awarded two significant awards in the past year, at the completion of this project: the Pierre Berton Award for Canadian History, and the American Merlot (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching) “History Classic” Award.

To date, the real measure of its success has been teachers’ enthusiasm for, and use of, the sites. For, in spite of the complaints – the legitimate complaints that students and teachers have brought to me about working with primary documents in general, and the Mysteries websites in particular over the years, about over-crowded curricula, impossible demands on their time, of their own poor training in history education, of the lack of teacher support, and of functionally illiterate and under-ambitious students

“Many of the teachers using the sites believe that students really are making some movement towards the genuine critical inquiry that is too often missing from their provincial curricula.”

– in spite of all these problems, teachers at all levels, but particularly in high schools, have nevertheless embraced the spirit of this project. And they are changing the way they teach history to include on-line primary documents and reasoned, evidence-based thinking. They are making changes not only because using primary documents is “more fun” than teaching and learning from the textbook (which it is), but also because teaching history as a process (history as a mystery that needs to be solved) is working better for them as a way of teaching historical thinking and knowing. Many of the teachers using the sites believe that students really are making some movement towards the genuine critical inquiry that is too often missing from their provincial curricula.

While all three co-directors are pleased to accept that the Great Unsolved Mysteries in Canadian History Project is a success on the basis of anecdotal evidence from teachers, on the basis of statistics of website usage (millions of hits), requests for Teachers Guides (thousands) and the awards for the site, none of these however is a substitute for the detailed research that history educators need to do relating to just what, exactly “historical thinking” is, how to measure its increase, and whether teaching history-as-process, as the Mysteries Project has tried to do, *really does* work to improve historical understanding. The co-directors of the Great Unsolved Mysteries in Canadian History are hoping that some of the work in this area, such as that being done by researchers such as Dr Peter Seixas and Christian Laville, will be applied to the Mysteries’ project, and its efficacy evaluated.

I am not yet satisfied that the sites are working well enough to fulfill the promise of history education in a participatory democracy in a post-modern world. In order for our students and our citizens to get the most from what history education has to offer, we need :

- 1) better undergraduate training in history for our history teachers, training that includes the active aspects of doing history: using primary sources, and discussing how to do this through instruction in historiography and methodology
- 2) we need better teaching training in history at teachers’ colleges
- 3) we need better and more attention to history teaching in the high schools

It is important here to clarify just what the promise of history education is. Or, to phrase this differently, Why teach history at all? I would argue that history does not just allow us to learn lessons from certain events in the past, or just to think critically. For as well, the process of historical thinking allows us to exercise our ability to engage in a particular kind of critical inquiry and reflection about complex social, human, phenomena over time. As Linda Levstik and Keith Barton describe it, we need to teach history “for the common good” (Levstik and Barton, 2004). Historical thinking provides exactly the kind of complicated and compassionate process of understanding and kind of knowledge that we need to understand our contemporary world. How do we know what accounts in the media make sense in terms of evidence and interpretation? How do we evaluate the significance of a particular event in our own lives, or in the lives of others? How do we find the language to talk about the kind of world we want for humanity? History provides an excellent education in learning to negotiate that difficult terrain lying between absolute truth on the one hand, and complete relativism on the other. History provides the best way of exploring and mobilizing ‘truth claims’ in the service of a better, more just and equal society. This is the kind of knowledge and understanding we need more of if we are to understand complex and collective social relations and work actively to improve them. The process of historical inquiry – the dialogue among people about evidence from the past – is, I would argue, the best way to explore who we were and are, and how we can turn ourselves into who we want to be.

## REFERENCES

- Bakhtin, Mikhail (1981), "The Epic and the Novel" in *The Dialogic Imagination: Four Essays*, ed. Michael Holquist, trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin: University of Texas Press.
- Barton, K. C. (1997), "I just kinda know": Elementary students' ideas about historical evidence. *Theory and Research in Social Education*, 25, 407-430.
- Barton, K.C. (2002), "Inquiry and the Book of James", Paper presented at the annual meeting of the College and University Faculty Assembly, National Council for the Social Studies, Phoenix.
- Keith C. Barton and Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).
- Keith Barton (2005), "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths", *Phi Delta Kappan* Vol 86, n° 10, 745-753.
- Carr, E.H. *What is History* (London: Macmillan, 1961).
- Grant, S. G and VanSledright, Bruce (2001), *Constructing a powerful approach to teaching and learning in elementary social studies*, Boston : Houghton Mifflin Co.
- Létourneau, Jocelyn, (2006), "Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Quebeckers," in Ruth Sandwell, ed. *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto: University of Toronto Press.
- Milson, A. J. (2002), "The Internet and inquiry learning: integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom", *Theory and Research in Social Education*, 30, 330-353.
- Sandwell, Ruth, (2003), "Reading Beyond Bias: Using Historical Documents in the History Classroom," *McGill Journal of Education*, fall.
- Sandwell, Ruth (2005a), "The Great Unsolved Mysteries of Canadian History: Using a Web-based Archive to Teach History" Special Issue, New Approaches to Teaching History, *Canadian Social Studies: Canada's National Social Studies Journal*, volume 39, n° 2, [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_2/ARSandwell\\_unsolved\\_mysteries.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARSandwell_unsolved_mysteries.htm).
- Sandwell, Ruth (2005b), "School History vs. the Historians," *International Journal of Social Education*, vol. 30, n° 1 Spring 2005, 9-17.
- Seixas, P. (1993), "The community of inquiry as a basis for knowing and learning: The case of history." *American Educational Research Journal*, 30, 305-324.
- Symcox, Linda (2002), *Whose History: The Struggle for National Standards in American Classrooms*, New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Sam Wineburg, "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy," *American Educational Research Journal*, fall 1991, vol. 28, n° 3, 495-519.

## NOTE

- <sup>1</sup> Parts of this his paper were adapted from Ruth Sandwell, "School History vs. the Historians," *International Journal of Social Education*, vol. 30, n° 1, Spring 2005, 9-17.



# Upcoming ACS Conferences

# Prochaines conférences de l'AEC

**November 4, 2009  
Moncton, New Brunswick**

## **“LES ACADIENS ET LEURS PASSÉS”**

This one day symposium will feature the release of an extensive research project on the history of the Acadian people, Acadian youth and their history.

**November 5-6, 2009  
Moncton, New Brunswick**

## **“KNOWING OURSELVES: THE CHALLENGE OF TEACHING HISTORY IN CANADIAN MINORITY COMMUNITIES”**

Building on six highly successful biennial national conferences on the teaching and learning of the history of Canada, the Association for Canadian Studies (ACS) in collaboration with a number of other organizations, will be holding a national symposium on the challenge of teaching, learning and communicating history in Canada's minority language communities. The symposium will take place in Moncton, New-Brunswick, November 5-6, 2009.

The symposium will address current issues in teaching and communicating history, as well as the relevance of history in our daily lives.

**For additional information and to register please contact James Ondrick at the Association for Canadian Studies**

514 925-3097  
james.ondrick@acs-aec.ca  
www.acs-aec.ca

**Le 4 novembre 2009  
Moncton (Nouveau-Brunswick)**

## **« LES ACADIENS ET LEURS PASSÉS »**

Ce symposium, d'une durée d'une journée, présentera les résultats d'un vaste projet de recherche sur l'histoire du peuple acadien, les jeunes acadiens et leur histoire.

**Les 5 et 6 novembre 2009  
Moncton (Nouveau-Brunswick)**

## **« SE CONNAÎTRE : LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET LA DIFFUSION DE L'HISTOIRE DU CANADA AUPRÈS DES MINORITÉS DE LANGUES OFFICIELLES »**

Fort de succès retentissant de ses six dernières conférences nationales bisannuelles sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire du Canada, l'Association d'études canadiennes (AEC) tiendra, en collaboration avec un certain nombre d'autres organisations, une conférence nationale sur les défis de l'enseignement, l'apprentissage et la diffusion de l'histoire du Canada auprès des minorités de langues officielles. La conférence aura lieu à Moncton, au Nouveau-Brunswick, les 5 et 6 novembre 2009.

La conférence portera sur des façons efficaces d'enseigner l'histoire et traitera de questions d'actualité liées à la diffusion de l'histoire et à la pertinence de l'histoire dans notre vie quotidienne. La ville de Moncton s'apprête ainsi à accueillir en 2009 de nombreux universitaires, enseignants et chercheurs.

**Pour obtenir de plus amples renseignements et vous inscrire à ces conférences, veuillez communiquer avec James Ondrick, de l'Association d'études canadiennes**

514 925-3097  
james.ondrick@acs-aec.ca  
www.acs-aec.ca