

## Pour une pragmatique de l'enseignement de l'histoire. Leçons tirées d'une recherche

Jocelyn Létourneau, Boursier du Collégium de Lyon (Institut d'études avancées de Lyon), Titulaire, CRC en histoire du Québec contemporain, Université Laval

### **Realistik**

Il est certaines réalités connues depuis longtemps par les spécialistes du monde de l'éducation qui semblent ne plus tenir lorsqu'il s'agit d'élaborer une stratégie d'apprentissage de l'histoire pour les élèves du secondaire. Malgré beaucoup d'expérience en la matière, on procède en effet comme si les jeunes étaient des cruches à remplir ; comme si le savoir qui leur était communiqué s'imprimait automatiquement et intégralement dans leur mémoire ; comme si la passion pure motivait leur souci d'apprentissage ; et comme s'ils étaient naturellement attirés par la complexité des choses. Sans douter qu'il y ait des jeunes qui correspondent au modèle de l'ado à l'esprit immaculé, faisant le plein de ce qui lui est transmis en classe, magnétisé par l'histoire et fasciné par les complications du passé, la vérité est que la très grande majorité des *teenagers* ne rencontrent pas cet idéal.

- Les jeunes, en effet, ne se présentent pas intellectuellement vierges devant leur professeur, mais habités d'une foule de représentations, préconceptions, a priori et stéréotypes plus ou moins chétifs ou robustes, qu'ils ont glanés un peu partout hors de la classe et qui influencent décisivement leur pensée historique.
- Malgré l'ampleur de la matière transmise ou la qualité de l'encadrement pédagogique prodigué, les élèves, quelque temps après avoir suivi et réussi le cours, se souviennent de bien peu de choses qui leur ait été présenté en classe. Certes, si l'emphase fut mise sur la communication de savoirs-faire, ils peuvent avoir assimilé des méthodes de travail, des routines intellectuelles et des procédures de raisonnement qui leur serviront longtemps. Pareille formation est d'ailleurs essentielle ; en abandonner l'objectif serait franchement régressif. Au chapitre des connaissances assimilées, cependant, les acquis emmagasinés par les jeunes atteignent rarement la hauteur des attentes visées par les maîtres. Non seulement les élèves oublient beaucoup, mais, la plupart du temps, ils se rappellent surtout ce qui leur a été répété dix fois, ce qui les a vivement intéressés ou ce qui a piqué leur curiosité, qu'il s'agisse d'une image drôle, d'une figure excentrique ou d'un fait croustillant.
- Troisièmement, s'il est vrai de dire que certains jeunes, même à un âge précoce, se passionnent pour l'histoire, la plupart entretiennent avec cette matière une relation mitigée. L'histoire les anime, mais pas au point de concrétiser leur sympathie de manière extraordinaire. Elle les intéresse, mais pour se doter d'un bagage utilitaire qui leur permettra de faire face à certaines obligations vitales (passer l'examen...) ou situations existentielles courantes (ne pas avoir l'air stupide lors d'une conversation entre amis sur un sujet sensible ou d'intérêt général et touchant le passé).
- Dernier point mais non le moindre : bien que certains jeunes soient ouverts aux controverses interprétatives, ambiguïtés de perspectives et complexités de sens, la plupart tournent le dos

aux complications débridées, équivoques irréductibles et problèmes insolubles d'histoire. De manière générale, et ce, probablement pour comprendre quelque chose aux enchevêtrements plus ou moins sensés de la condition humaine, les élèves, à l'instar des adultes, préfèrent s'équiper de représentations fortes en clarté plutôt que généreuses en subtilité. On en doute ? Quel enseignant, après avoir présenté différents points de vue aux jeunes sur un sujet et refuser de faire triompher quelque monovalence de sens, n'a entendu de la part de ses élèves, au terme d'une exercice de sensibilisation historique auquel ils avaient allègrement participé, ces questions traduisant leur petit ou grand désarroi : « Mais où est la vérité, Monsieur ? », « Quelle est la bonne réponse, Madame ? », « Que dois-je écrire pour obtenir une bonne note ? »

### **Constats découlant d'une recherche**

La dynamique de formation de la conscience historique chez les jeunes – qui renvoie à la façon par laquelle un enfant, mûrissant intellectuellement, acquiert une connaissance réfléchie sur le passé pour s'en servir dans la vie au présent ou pour l'avenir – est quelque chose de complexe. Une recherche récente nous a permis de parvenir à certains constats intéressants quant à cette dynamique, constats qui confirment les réalités ci-haut décrites<sup>1</sup>.

- *Les jeunes ne sont pas (complètement) ignorants*

Ainsi, avant même de suivre leur premier cours systématique d'histoire du Québec, en 4<sup>e</sup> secondaire et vers l'âge de 15 ou 16 ans, bon nombre de jeunes Québécois sont déjà habités des représentations de l'expérience historique québécoise<sup>2</sup>. On ne le contestera pas, ces visions sont souvent lâches du point de vue de la relation entre le dire des élèves et la factualité du passé. Dans certains cas, elles témoignent de la culture historique assez pauvre de leurs auteurs, voire de leur méconnaissance relative, si ce n'est de leur désintérêt plus ou moins grand envers la matière du passé. Il n'en demeure : une proportion significative de jeunes, même novices en ce qui a trait à la maîtrise du passé du Québec, ont une idée générale – simple et réduite, mais forte et tranchée – de l'histoire de leur collectivité.

D'où leur vient cette vision – ou plutôt : d'où leur viennent ces visions d'histoire, car elles sont nombreuses tout en se concentrant sur un certain nombre de topiques réduites – souvent mélancoliques, pessimistes, défaitistes ou doloristes – de l'expérience québécoise dans le temps ?<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Voir Jocelyn Létourneau, *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal, Fides, 2014. Beaucoup d'information relative à la recherche sous-tendant l'ouvrage est disponible à l'adresse <http://www.tonhistoireduquebec.ca>.

<sup>2</sup> Depuis septembre 2007, à la suite de la réforme du programme d'histoire existant, c'est à l'âge de 14 ou 15 ans et en 3<sup>e</sup> secondaire (3<sup>e</sup> dans le système français), que les jeunes Québécois, de manière obligatoire, suivent leur premier cours systématique d'histoire. Ce cours s'étend sur deux ans et comprend 100 heures d'enseignement par année. Nous n'avons pas, dans le cadre de notre recherche, recueilli de données auprès des élèves « réformés » de 3<sup>e</sup> secondaire. Nous ne pouvons donc savoir jusqu'à quel point ces élèves en particulier possèdent – on ne possède pas – de points de vue généraux sur l'histoire du Québec.

<sup>3</sup> À titre d'exemple : « C'est le commencement d'une société qui se cherche » ; « L'histoire du Québec est un

La recherche effectuée permet de pointer dans différentes directions. La famille bien sûr, à travers le propos historique des parents ou des grands-parents, a pu offrir au jeune un premier cadre de compréhension du passé québécois. Il en est de même d'éventuelles leçons d'histoire reçues au primaire. À ces deux foyers névralgiques d'inspiration s'ajoutent une panoplie impressionnante de sources d'information ou d'imagination historique, qu'il s'agisse de la mémoire collective, des commémorations publiques, des célébrations patriotiques ou civiques, des romans historiques, des bandes-dessinées, des jeux vidéos, des sites Internet, des chansons entendues à la radio, des téléseries, de la doxa politique, des caricatures de presse, du propos des politiciens, des informations engrangées lors de la visite d'expositions muséales ou de lieux historiques, etc.

Il est difficile de déterminer le niveau d'influence respectif ou combiné de ces fontaines de savoir sur la formation de la conscience historique des jeunes. Une chose est sûre : socialisé dans un environnement familial ou sociétal donné, le jeune, même en bas âge, capte les messages qui lui sont transmis par les « diffuseurs d'histoire ». Assimilés comme tels ou réencodés par lui, ces messages s'accumulent dans sa mémoire et constituent le fonds initial de ses connaissances historiques. À partir de ces messages, qui prennent toutes sortes de formes (énoncé idéologique, information factuelle, cliché, image d'épinal, sentiment, opinion, etc.), des amalgames fondés ou farfelus sont créés qui donnent structure à la matière historique touffue acquise par le jeune alors qu'il est encore enfant. Sur cette base, il bâtit ses premières représentations historiques. Celles-ci, qu'il est inutile de juger selon un critérium normatif (leur adéquation à la vérité par exemple), l'aident à mettre en sens le monde dans lequel il est appelé à vivre et à se situer comme sujet individuel et parcelle d'un Sujet collectif. Cette mise en sens initiale du monde par l'enfant, qui colonise la complexité du monde grâce aux représentations qu'il s'en fait, n'est pas une opération insignifiante. Au contraire, par ce biais, l'enfant se dote de puissantes structures de compréhension du monde, structures (ou matrices) dont il ne se dépossédera pas facilement, car elles sont fondamentales à son intelligibilité du monde et de sa personne dans ce monde<sup>4</sup>.

C'est muni de ces structures de compréhension du monde, dont certaines touchent à l'histoire de sa société, que le jeune arrive dans le cours d'histoire en 4<sup>e</sup> secondaire (maintenant offert en 3<sup>e</sup> secondaire). Les déficits de connaissance qu'il manifeste ou dont on l'affuble, et qui sont diagnostiqués comme autant de symptômes d'ignorance, ne renvoient pourtant pas à un vide de

---

casse-tête dont les pièces se retrouvent ici et ailleurs » ; « J'ai pas eu le temps de finir, l'm sorry » ; « On s'est fait avoir ».

<sup>4</sup> L'historien Henri Brunshwig fournit un exemple personnel éloquent de la force et de la prégnance des premières représentations historiques acquises dans la formation de la conscience historique des jeunes. « Dès avant que je sache lire, écrit Brunshwig en 1950 (il a alors 46 ans), j'étais convaincu que « français » équivalait à « bon » et « allemand » à « mauvais ». Je me souviens comme si c'était hier que ma grand-mère, feuilletant un jour un manuel allemand pour la 7<sup>e</sup> classe, s'écria indignée : « Ça y est, les voilà qui nous ont volé Charlemagne ! » Je ne connaissais pas Charlemagne, mais je connaissais ma grand-mère. Elle était la plus douce des femmes qu'on puisse s'imaginer. Et lorsque, plus tard, on me fit prendre connaissance des Carolingiens à l'école, je savais depuis fort longtemps qu'il fallait défendre Charlemagne des Allemands, pour le conserver à la France – et à ma grand-mère. » Henri Brunshwig, dans *Éducation nationale*, 13 avril 1950, cité par Henri Moniot, « L'enseignement de l'histoire : le ménage de la connaissance et de la connivence », dans *L'histoire en partage : Usages et mises en discours du passé*, sous la dir. de Bogumil Jewsiewicki et Jocelyn Létourneau, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 220-221.

fonds, mais à un plein de données. Dans les faits, le jeune sait sans savoir. S'il n'a pas une connaissance pleine de ce qui fut, il a des visions fortes à propos de ce qui a été. D'ailleurs, il est possible que ces visions agissent pour le jeune comme des réflecteurs et des défecteurs de connaissances. On pourrait en effet penser que les matrices de sens déjà possédées par le jeune constituent autant de programmes initiaux propres à capter et accueillir certaines informations qui viennent à lui, mais, aussi, à ignorer et écarter d'autres informations qui paraissent non compatibles avec les « programmes » qu'il détient. Le cas échéant, il faudrait considérer que ce n'est pas dans le cadre d'une dynamique de propagation du savoir de haut en bas, c'est-à-dire de l'enseignant-émetteur vers l'élève-récepteur, mais dans le cadre d'une joute plus ou moins intense entre l'assentiment et la résistance du jeune au savoir proposé par l'enseignant, que s'effectue l'acquisition de connaissances. Cette observation est importante. Elle marque le premier défi à affronter dans toute entreprise d'enseignement de l'histoire : tenir compte de l'état du savoir des jeunes, c'est-à-dire de leurs représentations acquises.

- *Les jeunes oublient beaucoup*

S'il n'y avait que ce défi. Mais non, il y en a d'autres ! Le plus courant, qui est peut-être le plus navrant, vient du fait que les jeunes retiennent finalement peu de ce qui leur est transmis en classe. Les enseignants n'ont d'ailleurs cessé de se plaindre qu'il leur faut continuellement reprendre des pans de la matière couverte (ou qui aurait dû être couverte, comme si elle ne l'était pas !) aux niveaux inférieurs. Dans le cadre de l'enquête sur la conscience historique des jeunes Québécois, on a pu voir à quel point la connaissance historique des répondants, bien que nourrie par un enseignement abondant, restait au fond assez sommaire (ce qui ne veut pas dire inexistante ou même insignifiante), combien aussi elle avait tendance à reprendre les thèmes archi-connus du passé québécois et combien elle s'enlisait souvent dans des détails anecdotiques de l'histoire.

Ces tendances sont indicatives de trois réalités connues :

- à moins d'être répétée de nombreuses fois, une information balancée en classe a plus de chances de se perdre dans les tréfonds de la mémoire du jeune que de se loger dans les mezzanines de sa conscience ;
- une information diffusée résistera davantage à l'engourdissement mémoriel ou échappera de plus belle à l'oubli s'il est possible de l'accrocher à une structure ou à un schéma acquis de conscience dont elle nourrira (ou contestera fortement) le fonds de commerce ;
- une explication complexe, ample et détaillée visant l'esprit raisonnable du jeune marquera moins l'intéressé que ne le fera un détail extraordinaire frappant son imagination émotive.

Ne pas reconnaître la présence de ces flagrances dans la dynamique d'apprentissage des jeunes, voire des gens en général, c'est se mettre la tête dans le sable et refuser d'affronter un deuxième défi propre à l'enseignement de l'histoire, défi que l'on pourrait ainsi formuler : amener les jeunes à progresser au chapitre de leurs connaissances, c'est aussi devoir les impressionner par un savoir percutant et un savoir émouvant – tout en recherchant des arbitrages ingénieux avec deux autres bollards fondamentaux de l'acte pédagogique : la démarche raisonnée et la nuance interprétative.

- *Les jeunes affriandent le savoir utile*

On dit que les jeunes n'aiment pas l'histoire. Faux. Si, dans l'enquête que nous avons réalisée, on trouve effectivement des élèves à qui l'histoire déplaît, la majorité montrent de l'intérêt pour cette matière. Plusieurs avouent même leur regret de mal connaître le passé de leur société. Si la question leur avait été posée directement, certains auraient peut-être manifesté l'intention de s'adonner plus intensément à l'étude de l'histoire, y compris de manière autodidacte. Eussent-ils donné suite à leur ambition ? Rien n'est moins sûr. À 15 ou 16 ans, rares sont les jeunes qui, à moins d'être contraints à le faire, s'imposent un programme de lectures ou d'études les amenant à approfondir l'histoire de leur collectivité<sup>5</sup>.

Quel que soit leur intérêt pour l'histoire, les jeunes Québécois n'ont cependant d'autre choix que de suivre un cours d'histoire nationale s'étendant sur deux ans. Chez certains, il s'agit d'une souffrance. La majorité fait toutefois avec la situation et cherche à en tirer parti. Pour plusieurs, l'objectif poursuivi est clair et se situe à court terme : passer l'examen avec une bonne note en prime. Pour d'autres, dont la visée n'est pas incompatible avec la précédente, il s'agit de se doter d'un bagage qui, dans les circonstances d'une conversation, aux fins de culture générale ou pour s'avantager personnellement, est ou sera susceptible de leur servir pratiquement. On comprend que ces jeunes ne s'adonnent pas à l'étude de l'histoire pour des raisons idéalistes, mais pour des motifs utilitaires. Ils estiment avoir besoin de cette connaissance pour atteindre un but, rencontrer une finalité, concrétiser un projet, remplir un trou, s'offrir une compétence éventuellement utile, etc. Au fond, l'acquisition de connaissances historiques par ces jeunes leur permet de se satisfaire intellectuellement pour vivre sereinement et progresser efficacement dans une société où la complexité de ce qui s'offre à eux ne peut exiger de leur part, en tout temps et dans tous les contextes, les représentations ou connaissances les plus avancées et les plus élaborées en toutes matières. À propos de ces jeunes, on pourrait dire que la connaissance historique qu'ils assimilent leur permet de s'inscrire stratégiquement dans la société, voire de stabiliser leur psyché, si tant est que le fait de se sentir lié à un ensemble<sup>6</sup>, y compris par le biais d'une histoire partagée, réduit l'angoisse de la solitude, fantôme de l'être humain depuis la nuit des temps. Il découle de tout ceci un troisième constat : ce n'est pas par élan passionnel, embrasement ou émotion que la majorité des jeunes s'exercent ou s'attachent à l'histoire, mais par souci pratique et objectif terre à terre. L'enseignant qui ne tient pas compte de cette réalité peut-il prétendre être en phase avec ses ouailles ?

- *Les jeunes évitent les complexités*

Venons-en à la quatrième réalité observée chez la majorité des jeunes à la suite de l'enquête

---

<sup>5</sup> À titre d'information, seulement 5% des élèves du secondaire affirment lire un livre papier par plaisir et non par obligation. Cette proportion bondit à 30% avec la lecture sur une tablette. Données rapportées par Pascale Breton, « La tablette ne tuera pas la lecture », *La Presse*, 23 août 2014.

<sup>6</sup> Evelyne Bougie, « The Cultural Narrative of Francophone and Anglophone Quebecers and their Perception of Temporal Relative Deprivation: Links with Esteem and Well-Being », thèse de doctorat, Université McGill, 2005.

menée sur leur conscience historique. Il s'agit de leur attirance pour les réponses plutôt que pour les questions. Comme les adultes, les jeunes sont en effet intéressés par le net et l'exactitude bien davantage que par le flou et l'approximation. Sauf exception, ils préfèrent se colleter à ce qui peut être saisi et compris plutôt qu'à ce qui se dérobe continuellement à leur intelligence ou résiste à l'intelligibilité.

On ne devrait être surpris de cette attitude. De manière générale, la complexité des choses est une réalité laborieuse à soutenir ou à négocier pour le commun des mortels – une condition à laquelle personne n'échappe en tous domaines. Pour compenser son ignorance fortuite (on ne peut tout savoir !) ou assumée (on ne veut tout savoir !), l'individu a souvent tendance à se doter de représentations faibles en subtilité, mais fortes en clarté. Chez l'humain, c'est un truisme de le rappeler, le besoin de comprendre et de faire sens est une velléité à ce point forte que le simplisme s'impose souvent devant la rigueur dans l'intelligibilité des choses. S'il y a des jeunes qui apprécient d'être confrontés à la perspective des points de vue multiples sans s'inquiéter de ne trouver de fond solide à leur quête explicative, la plupart s'effarouchent à l'idée de végéter longtemps ou pour de bon dans les limbes interprétatives. C'est sans doute la raison pour laquelle une fois laissés à eux-mêmes devant le défi de répondre à une question simple (par exemple : « Raconte-moi l'histoire du Québec comme tu la connais »), les jeunes, plutôt que de se situer au cœur des grisailles de l'ayant-été, là où rien n'est clair ni franc, optent pour des visions connues et communes du passé québécois, visions simples mais commodes, et que ceux qui n'y souscrivent pas, mis à part une minorité, sont en quelque sorte dépourvus de représentations consistantes, assurées ou structurées.

Dans le contexte où il est difficile pour une jeune de faire face à la complexité et d'en maîtriser les tenants et les aboutissants, jusqu'à quel point peut-on « inquiéter son intelligence » (pour emprunter une formule à Laurence de Cock) et le projeter dans des univers complexes de sens, lui qui ne désire peut-être pas se tracasser ni s'angoisser outre mesure à propos de l'infinitude des choses ? Encore là, il s'agit d'un beau défi pour l'enseignant, qui ne peut faire comme si le jeune prenait plaisir à se vautrer dans les arcanes du passé, là où tout est compliqué, ténébreux, souvent confus, parfois *in-sensé*.

### ***Pour une pragmatique de l'enseignement de l'histoire***

Après avoir identifié certaines réalités propres aux jeunes en situation d'apprentissage, lesquelles posent de sérieuses contraintes à l'entreprise pédagogique en classe, le défi est de voir dans quelle mesure on peut enseigner l'histoire tout en favorisant l'émancipation intellectuelle des élèves. À cet égard, on avancera six propositions principales qui balisent une démarche pédagogique entièrement fondée dans une perspective pragmatique :

- ***Proposition 1 : Partir de là où se trouvent les jeunes***

Au chapitre de leurs connaissances de l'histoire, on l'a vu, les jeunes ne sont pas complètement dépourvus. Ils ne se situent pas dans un *nowhere*. Au contraire, ils savent beaucoup de choses à propos du passé. Ce savoir est souvent fragile, épars, passif, chancelant, discontinu, morcelé, voire

inventé et même erroné. Il est néanmoins existant. Les élèves n'arrivent pas démunis devant le maître, mais prémunis, voire compromis par des visions d'histoire ailleurs acquises. Or, ces visions ne peuvent être ignorées par l'enseignant. Pour le jeune, elles constituent un point de référence ou de départ par rapport auquel tout nouveau savoir est accueilli, décodé, comparé et confronté. Précisons que ces visions sont puissantes du fait même de leur simplicité : elles ne sont donc pas faciles à modifier, d'autant moins que le jeune passe plus de temps à l'extérieur de la classe, où ce qu'il assimile, même « mal », est souvent renforcé au détriment de ce qu'il apprend, même « bien », à l'école.

• *Proposition 2 : Confronter la mémoire collective, le discours social et familial ainsi que le sens commun, de même que leurs mythistoires – fondements du savoir des jeunes*

Le savoir historique des jeunes est principalement constitué d'éléments de mémoire collective, de discours social ou familial, et de sens commun. Avant même qu'il n'arrive en classe, ces éléments nourrissent le jeune de visions balbutiantes d'histoire, à structure binaire le plus souvent (par exemple : « le Québec français, le Canada anglais » ; le « Québec perdant, le Canada gagnant » ; « le Français pauvre, l'Anglais riche »), visions grâce auxquelles et à travers lesquelles il pense le passé et se l'approprié. Avec le temps, ces visions balbutiantes, si elles ne sont pas ébranlées par des visions différentes d'histoire, s'agrègent et se consolident en un noyau énonciatif et narratif de base, sorte de matrice à penser, à dire, à comprendre, à classer, à discriminer, à retenir ou à rejeter, etc. Ces matrices ne sont évidemment pas neutres ou sans effet. À vrai dire, elles définissent ce qu'on appelle un espace du pensable par rapport auquel se configure – inévitablement – un espace de l'impensable (ou de l'impensé). Sorte de structure cohérente d'entendement et de compréhension, la matrice accueille favorablement tout ce qui est logique par rapport à elle ou tout ce qui lui est intégrable ; elle s'engraisse d'ailleurs de ce qui la nourrit. De façon équivalente, la matrice rejette, éloigne ou récuse, comme une espèce de déflecteur, tout ce qui est incohérent par rapport à elle ou tout ce qui lui est incongru.

L'une des étapes cruciales de l'acte pédagogique consiste à investir la matrice historique acquise par le jeune en créant un conflit cognitif entre les représentations établies et des représentations concurrentes (exemple : « Et si la dichotomie gagnant/perdant n'était pas la plus appropriée pour saisir la Conquête de 1759 ? » « Et s'il y avait des prolétaires anglais et des bourgeois français ? »). Cet investissement peut être de nature douce (raisonnée) ou forte (provocante). Le but est de fissurer, pour éventuellement la déstructurer, la matrice existante et ainsi libérer l'élève des grilles, filtres, lunettes, préconceptions ou métaphores habitant son esprit, lesquelles s'édifient ordinairement sous la forme de mythistoires.

• *Proposition 3 : Offrir au jeune un savoir alternatif*

Le but de l'enseignement ne peut être d'abandonner le jeune à lui-même non plus que de le laisser dans un *vacuum* de sens, car, vulnérable en ce lieu indéfini et désordonné, il devient sensible aux prêts-à-penser assurés et sécurisants des idéologues. Si tant est que fonctionne la démarche de fissuration ou de fracturation d'un savoir acquis, l'étape suivante consiste à offrir à l'élève des visions alternatives d'histoire, et ce, de manière à ce qu'il puisse penser autrement –

c'est-à-dire dans la plus grande complexité possible et avec la nuance, l'empathie et la contextualisation nécessaires – les moments, processus et phénomènes historiques qu'il doit saisir pour comprendre l'expérience historique de sa société.

(Ouvrons ici une parenthèse : il est sans doute préférable d'intégrer le jeune à la construction du savoir alternatif proposé, ne serait-ce que parce que cette participation favorise l'apprentissage et la rétention. Cela dit, cette pratique pédagogique n'a de sens que si l'élève ne se fait pas l'auteur de sa propre éducation dans le cadre d'une relation d'égalité ou de copartenance avec le maître. Si on peut provisoirement confier à l'étudiant le rôle d'interprétant pour qu'il expérimente la difficulté d'échafauder l'histoire du passé, il ne peut acquérir le statut de capitaine de l'opération. Ce rôle doit rester l'apanage direct ou indirect du maître, qui est en principe connaissant. Dans la démarche de *re-présentation* du passé en classe, l'enseignant n'est pas simplement un entraîneur, un guide, une personne-ressource ou un documentaliste. Il est celui qui tient le crayon (ou la craie, ou le clavier). Il est le responsable, c'est-à-dire, tout à la fois, le leader (celui qui mène et tire) et le gardien (celui qui veille ou pare). On comprend dans ce contexte que l'enseignant doit être le plus compétent ou le mieux préparé possible pour prétendre au rôle et occuper la chaire.)

• *Proposition 4 : Configurer ce savoir alternatif sous la forme de représentations démythorisées du passé québécois, représentations focalisées sur les tableaux référentiels de ce passé, retravaillés par l'histoire*

On a dit plus haut que le savoir historique des jeunes s'arc-boutait principalement aux mythistoires constitutifs de leur communauté d'appartenance. Les mythistoires sont le lieu de convergence du savoir social (y compris le savoir mémoriel, politique et idéologique) et du savoir historique sous l'empire du premier et la sujétion du second<sup>7</sup>. Les mythistoires renvoient le plus souvent à des moments considérés forts, à des personnages jugés clés ou à des événements classés marquants du parcours d'une société. On pourrait dire les choses autrement : il est certains moments, personnages ou événements dans le passé d'une société qui, à force d'être mis en discours et interprétés, sont mythistorisés, c'est-à-dire qu'ils quittent l'univers de l'empirie pour accéder au royaume de l'allégorie. Les mythistoires ont une fonction cardinale pour la société en ce qu'ils sont continuellement rappelés, voire invoqués, par des interprétants pour ramener la société dans l'ordre (ou à l'ordre) de son histoire<sup>8</sup>. Il existe bien sûr une hiérarchie de ces

---

<sup>7</sup> On définira le mythistoire comme, tout à la fois, une fiction réaliste, un système d'explication et un message mobilisateur qui rencontrent une demande de sens, si ce n'est un désir de croyance, chez ses destinataires. Précisons que la puissance et la persistance d'un mythistoire tiennent à l'arrimage existant entre la structure représentative et la matière représentée. Une structure représentative déliée de tout fondement empirique court en effet le risque de disparaître aussi vite qu'elle est apparue. Autrement dit, l'artificialité d'un mythistoire est préjudiciable à sa ténacité *A contrario*, dans la mesure où une structure représentative s'enracine dans une factualité qu'elle recycle ou récupère à son profit, le mythistoire peut se durcir au point de devenir axiome et s'ériger comme prémisse et épilogue d'un imaginaire collectif.

<sup>8</sup> À ce sujet, voir nos articles, « Mythistoires de *loser* : introduction au roman historial des Québécois d'héritage canadiens-français », *Histoire sociale/Social History*, vol. 39, n° 77 (mai 2006), pp. 157-180 ; « Réhistoriser la Conquête », dans J. Létourneau, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2010, chap. 4 ; Florence Tilch, « Les figures identitaires du Déserteur et du Volontaire dans l'imaginaire



mythistoires : certains sont centraux, d'autres périphériques. En établir la liste et mettre à jour leurs relations de réciprocité, c'est cartographier l'imaginaire historique d'une société.

Le savoir historique des jeunes est imbibé de ces mythistoires, qui pour eux constituent autant de fresques ou de tableaux à travers lesquels ils décrivent et se représentent le passé du Québec<sup>9</sup>. Si tant est qu'un jeune Québécois produise un récit ample ou chétif de l'histoire de sa société, ce récit passera souvent, sinon toujours, par le prisme et le fil conducteur de ces tableaux<sup>10</sup>.

De cette observation découle un constat : ce n'est pas en proposant au jeune un récit alternatif *complet* qui cherche à rendre compte de *toute* l'expérience historique d'une société, mais en lui proposant un récit d'abord centré sur les tableaux mythistoriques de sa société, tableaux évidemment retravaillés par l'histoire, que l'on se donne le meilleur moyen de sortir l'élève des savoirs acquis pour le mener vers des savoirs alternatifs.

Pour éviter de perdre l'élève dans les embrouillaminis du passé alors que le suivi du temps (la chronologie des événements) est d'un grand support pour baliser son apprentissage de l'histoire, il y aurait certainement lieu que le récit démythorisé, dans le cas du « Québec », commence par le début, c'est-à-dire à l'époque où cet espace que l'on appelle maintenant le Québec a été colonisé par la présence humaine. En conséquence de quoi le premier mythistoire à déconstruire, pour ouvrir la porte à un autre savoir, serait sans doute celui qui veut que le futur continent américain

---

collectif des Franco-Québécois», thèse de doctorat, Université Laval, 2013 ; Alexandre Turgeon, «Robert La Palme et les origines caricaturales de la Grande Noirceur duplessiste. Conception et diffusion d'un mythistoire au Québec, des années 1940 à nos jours», thèse de doctorat, Université Laval.

<sup>9</sup> Pour saisir ce que l'on entend ici par «tableau», pensons à la série de tableaux représentant la vie et la passion de Jésus-Christ. Chaque tableau constitue une incarnation forte du destin du personnage, depuis l'Annonciation (de sa naissance miraculeuse) jusqu'à l'Apothéose (de sa montée au ciel) en passant par l'adoration des mages, la multiplication des pains, la Cène, la flagellation, le descente de Croix, etc. C'est à travers les images de ces tableaux que les chrétiens se remémorent l'existence exaltante d'abord, tragique ensuite et sublime enfin, de leur Sauveur.

<sup>10</sup> Une enquête menée en 2004 auprès de 484 Québécois âgés de 18 et plus à qui l'on a demandé d'identifier jusqu'à 10 événements qui, selon eux, ont marqué l'histoire du Québec depuis le début jusqu'à nos jours, a donné les résultats suivants (imaginons chaque événement comme un « tableau d'histoire » incarnant un moment euphorique ou tragique du destin québécois) : Voyages de Jacques Cartier dans l'estuaire du Saint-Laurent (1534-42) ; Fondation de Québec (1608) ; Fondation de Montréal (1642) ; Grande paix de Montréal (1701) ; Guerre de Sept Ans (1756-63) ; Bataille des plaines d'Abraham (1759) ; Prise de Montréal par les Anglais (1760) ; Cession de la Nouvelle-France à la Couronne britannique (1763) ; Acte de Québec (1774) ; Déclaration d'indépendance des États-Unis (1776) ; Partition de la Province de Québec en deux entités reliées : le Haut et le Bas-Canada (1791) ; Révolution industrielle (1800-) ; Rébellions des Patriotes (1837-38) ; Union forcée des deux Canadas (1840) ; Confédération (1867) ; Première Guerre mondiale (1914-18) ; Krash boursier et dépression qui s'ensuit (1929) ; Deuxième Guerre mondiale (1939-45) ; Droit de vote des femmes (1940) ; Crise de la conscription (1944) ; Révolution tranquille (1960) ; Nationalisation de l'électricité (1962) ; Discours du général de Gaulle à Montréal (1967) ; Exposition universelle de Montréal (1967) ; Crise d'octobre et FLQ (1970) ; Jeux olympiques de Montréal (1976) ; Prise du pouvoir par le PQ (1976) ; Adoption de la Charte de la langue française (1977) ; Premier référendum sur la souveraineté du Québec (1980) ; Rapatriement de la constitution canadienne sans le consentement du Québec (1982) ; Rejet des accords du lac Meech (1990) ; Deuxième référendum sur la souveraineté du Québec (1995).

ait été *Terra nullius* au moment de sa « découverte » par les Européens. La suite consisterait à remonter le temps jusqu'à aujourd'hui.

Bien sûr, le récit démythistorisé ne s'attarderait pas qu'aux tableaux principaux du passé québécois (la Conquête, les Rébellions, la Confédération, les Conscriptions, la Révolution tranquille, les référendums perdus, la « Nuit des longs côuteaux », etc.), qui sont aussi les têtes de chapitre du roman national et de sa « chrono-logique ». D'autres tableaux moins référentiels (par exemple le mythe du caractère homogène et pacifique de la population de la Nouvelle-France ; celui de la nature réactionnaire des élites conservatrices au XIX<sup>e</sup> siècle ; celui de l'absence des femmes sur le front de la contestation sociale, y compris dans ses formes les plus radicales) pourraient aussi faire l'objet d'une déconstruction critique de leur légende au profit d'une reconstruction analytique de la réalité. Dans le cadre de ce scénario pédagogique, les moments mémorialisés du passé québécois (la Conquête, etc.) seraient couverts au même titre que d'autres moments ou aspects plus « ordinaires » ou moins spectaculaires de ce passé (le régime seigneurial, le mode de vie des familles ouvrières à Montréal dans les années 1880, la commercialisation des appareils de télévision en 1952, etc.). Inévitablement, beaucoup de matière historique serait omise. Mais l'essentiel (qui ne se limite pas au sensationnel et à l'extraordinaire non plus qu'à l'histoire politique du Sujet national) serait conservé... aux fins cependant d'être réinterprété ou rouvert au questionnement.

Une fois cela dit, deux questions jaillissent :

- comment éviter que la méthode proposée, qui prendrait la forme d'exposés d'histoire nombreux et relativement déliés les uns des autres<sup>11</sup>, ne s'épuise dans une espèce de mise en vignettes juxtaposées du passé québécois ?
- quel serait le ciment liant les exposés entre eux ?

À propos de la première question, certaines précisions doivent être apportées dès le départ : *primo*, délié ne signifie pas décousu, chaotique ou sans queue ni tête. On a dit plus haut que les exposés d'histoire suivraient un fil temporel : il s'agit d'un moyen puissant d'instituer une cohérence entre ces exposés. *Secundo*, bien que possédant une certaine autonomie individuelle, les exposés ne seraient pas exempts d'interdépendances ou d'inter-références. Au contraire, il serait parfaitement justifié d'établir des liaisons entre les exposés par leurs sujets, objets, factuelités, questionnements sous-jacents ou problématiques particulières ; par leur consécution causale ; ou par les constats ou observations découlant de leur présentation (« comme nous l'avons vu dans le cas de... »). *Tertio*, les exposés seraient réunis (plus qu'unis) par une problématique d'ensemble assez relâchée au chapitre de sa prétention ou de sa capacité à embrigader le passé dans une matrice forte et univoque. Plutôt que de préconiser une ligne interprétative empreinte de téléologie ou d'enfermer l'ayant-été dans les logiques propres aux grands concepts ou systèmes de pensée normatifs (nation, classe, oppression, domination, etc.), cette problématique verrait à remettre le passé dans l'incertitude constitutive de son évolution. Elle verrait aussi à saisir les choses en dehors des perspectives binaires et à les replacer dans des horizons multiples et dissonants de compréhension. Il s'agirait en fait d'une problématique molle

---

<sup>11</sup> Nous disons exposés, mais c'est leçons que l'on a en tête – trop connoté pour être utilisé cependant.

plutôt que dure, ouverte plutôt que fermée, complexe plutôt que simple<sup>12</sup> ; mais il s'agirait d'une problématique tout de même.

Compte tenu de ce que l'on a dit dans la première section du texte, on pourrait penser que les jeunes, qui préfèrent les certitudes aux conjectures et favorisent les droites sur les courbes, ne s'entichent d'une telle problématique qui complique les choses au lieu de les simplifier. Il existe toutefois une distinction à établir entre « laisser dans la complication » et « faire sens de la complication » ou faire avec elle. Visant le raffinement analytique par accumulation de facteurs, de détails et d'aspects, la première démarche finit par embrouiller. Visant la compréhension des choses par élémentation du complexe, la deuxième démarche dégage des perspectives synthétiques. Le jeune s'ouvrira à la complexité des choses dans la mesure où les éléments constitutifs d'une complication sont intégrés dans une structure de compréhension générale, ait-elle la forme d'une armature composite et incertaine (pensons aux mobiles d'Alexander Calder pour en incarner l'image). On pourrait dire les choses autrement : pour faire passer la complexité du passé aux jeunes, il faut articuler cette complexité dans une architecture qui génère du sens, qui offre quelque chose à laquelle se raccrocher, même si, ultimement, ce quelque chose ne peut être associé qu'à la formule suivante : « de cette situation ne ressort rien de clair ; on ne peut la présenter que dans sa réalité touffue, voire confuse ».

*Proposition 5 : Structurer chacun des exposés d'histoire sous la forme d'un « récit »*

Le suivi temporel, avons-nous dit, offrirait aux exposés d'histoire un *cadre* séquentiel. La problématique leur fournirait quant à elle une *trame* reliante. Encore faudrait-il donner à ces exposés une *forme* maximisant l'apprentissage des jeunes. Le récit pourrait dans ce contexte se révéler un support pédagogique particulièrement fonctionnel.

On ne parle évidemment pas d'un récit exclusivement descriptif offert sur le mode d'une « histoire continue de ce qui fut » – encore que le rappel des faits de base (ce qui a eu lieu et ce qui s'est dit), à partir desquels on peut seulement entrer dans les complications du passé, soit absolument nécessaire. Par récit, on entend plutôt un mode de reconstitution de la matière du passé qui suit un plan organisé et cohérent, l'objectif étant, par la structure d'exposition employée et déployée, d'amener l'élève à découvrir un sens au passé (principe qui n'est pas contraire à l'idée qu'il y ait plusieurs sens complémentaires ou concurrentiels de l'ayant-été) plutôt que de le laisser dans l'*ab-sens*, lieu de vertiges intellectuels pour un très grand nombre d'élèves.

Quel plan de déroulement les exposés suivraient-ils ?

Tout commencerait par une mise en contexte susceptible de produire chez le jeune une réaction par rapport à un savoir acquis (« que savez-vous à propos de ? ») ou suscité (« saviez-vous que... ? »). Le conflit cognitif ainsi créé ouvrirait la porte à l'approfondissement d'un sujet en deux temps initiaux :

---

<sup>12</sup> Nous avons commencé à élaborer cette problématique dans certains de nos ouvrages, en particulier *Le Québec, les Québécois : un parcours historique* (Montréal, Fides, 2004) ; *Que veulent vraiment les Québécois ? Regard sur l'intention nationale au Québec (français) d'hier à aujourd'hui* (Montréal, Boréal, 2006) ; *Le Québec entre son passé et ses passages* (Montréal, Fides, 2010).

- présentation des données de base (actualité première) permettant le creusement du sujet ; cette présentation pourrait se faire sur le mode d'une narration sommaire ;
- par le biais d'une démarche interrogative (questionnements à propos du sujet) et argumentative (reconstruction du sujet sur un mode différent), transmission d'un savoir plus complexe débouchant sur un point de vue synthétique (sorte de bilan ou d'idée-force) offrant au jeune un crochet pour se souvenir de quelque chose d'important en terme de perspective historique.

De façon à favoriser l'apprentissage d'une idée-force par le jeune, l'exposé d'histoire serait ponctué de faits saillants (curiosités, détails particuliers, personnages emblématiques, actions saisissantes, propos éloquents, anecdotes percutantes, gestes émouvants, etc.) symptomatiques de processus abstraits, de complexités de sens ou de perspectives multiples. On sait à quel point une image frappante, utilisée à bon escient et avec précaution, peut être un support fantastique d'apprentissage et de compréhension de savoirs sibyllins.

Dans le contexte d'un tel scénario pédagogique, rien n'interdirait évidemment à l'enseignant, pour incarner son exposé ou illustrer son dire, d'user de sources historiques (cartes, documents d'époque, objets, films, artefacts divers, etc.). Les mêmes sources, qui constituent de précieux matériaux à exploiter pour former des novices à la méthode scientifique (savoir questionner, savoir analyser, savoir bâtir une argumentation et savoir l'appuyer dans le cadre de la production d'un texte synthétique construit pour convaincre), pourraient également faire l'objet d'un emploi avantageux en classe, et ce, sur un mode plus ou moins avancé.

• *Proposition 6 : Amener l'élève à produire un texte d'histoire et ainsi boucler la boucle du processus d'apprentissage souhaité – qui le conduirait de la réaction à un savoir donné à la rédaction d'un texte pensé*

On a dit que les exposés d'histoire suivraient un plan de déroulement dont le premier moment serait la création, chez l'élève et par l'entremise du conflit cognitif, d'une *réaction* par rapport à un savoir acquis ou suscité. La dernière étape de ce plan serait d'inciter le même élève, par la *rédaction* d'un texte d'histoire, à s'appropriier (ou à se réapproprier) la matière du passé en développant ses compétences narratives et scientifiques (produire du sens nuancé et pénétrant par la composition d'un texte appuyé et contrôlé).

Depuis plusieurs années, nombreux sont les intervenants qui se plaignent du fait que les jeunes ont du mal à argumenter, à construire un propos imbriqué et cohérent, et à développer un point de vue écrit qui soit convaincant et séduisant. Il s'agit pourtant d'une compétence indispensable à acquérir et à maîtriser pour une personne. Suivant le scénario pédagogique proposé, le travail de rédaction de l'élève (qui surviendrait après une séquence d'exposés se rangeant sous une même période ou sous-période chronologique, par exemple les « Premiers contacts »), bouclerait en quelque sorte la boucle de son apprentissage, qui dans un premier temps serait tributaire du travail de déconstruction entrepris par le professeur, travail suivi d'une opération de reconstruction également menée par le professeur, mais en quelque sorte achevée par l'élève dans la production d'un texte-synthèse mobilisant ses connaissances historiques assimilées (faits connus) tout autant que ses compétences intellectuelles acquises (processus réflexifs propres à la pensée historique).

### **En guise de conclusion**

Une dernière question mérite attention : si tant est que le scénario pédagogique décrit était mis en avant, quelle connaissance les jeunes auraient-ils de l'histoire québécoise ?

Disons-le d'emblée, cette connaissance décevrait probablement ceux qui croient que plus d'histoire devrait être enseigné aux élèves ; qui regrettent que l'école ne soit plus un lieu de formation des jeunes à la grande culture humaniste ; qui craignent les savoirs utilitaires ; et qui sont agacés par la notion d'*élève moyen*.

À partir de l'argumentation tenue, entièrement centrée sur l'idée d'un enseignement pragmatique de l'histoire, notre posture pourrait être formulée de la manière suivante :

- moins de matière, mais plus ciblée ;
- moins de méthode, mais plus pratique ;
- pour des objectifs moins ambitieux, mais plus atteignables ;
- adaptés à des élèves moins idéalisés et plus concrets.

Compte tenu de ce que nous avons relevé de la condition réelle de la majorité des étudiants, on peut en effet penser que ces derniers, si la matière qui leur était transmise se faisait moins étendue et plus focalisée, acquièreraient au final une connaissance plus nourrie et moins aplatie de ce que, dans une société, on juge important (et même un peu moins important !) de connaître pour saisir et comprendre cette société. Dans la foulée d'une éducation davantage ciblée qu'étalée, on peut également penser, si tant est que les points de vue historiques communiqués aux élèves sortaient du canon connu, que les jeunes seraient plus ouverts à l'existence de visions alternatives du passé, quitte à ce que cet éveil prenne la forme primaire d'un doute minimal par rapport aux visions communes.

Avec raison, on a beaucoup insisté sur la transmission de compétences dans le cadre des cours suivis au secondaire. Encore ici, compte tenu de ce qu'est la condition réelle des étudiants, il semble que concentrer le transfert de compétences sur deux objectifs majeurs, soit acquérir les rudiments de la démarche scientifique et apprendre à composer des textes convaincants et séduisants, serait suffisant. Au secondaire, le but n'est pas de transformer les jeunes en méthodologues. Il s'agit plutôt de les initier aux rudiments du projet scientifique (questionner, factueliser, analyser, comparer, mettre en contexte, critiquer, interpréter, argumenter, synthétiser), projet auquel la méthode historique ajoute quelques dimensions qui lui sont spécifiques (essentiellement liées à la question de l'anachronisme historique, qui renvoie à bien davantage qu'à de simples erreurs de datation). Au secondaire, le but est également de favoriser chez les jeunes l'acquisition d'une compétence fondamentale en contexte de société du savoir, c'est-à-dire être capable d'élaborer des textes cohérents, structurés à partir d'une position de problème (entrée en la matière ou début), d'une argumentation ordonnée et déployée (intrigue ou milieu) et d'un bilan ou d'une conclusion (dénouement ou fin), ce que l'on appelle aussi le récit (argumentatif).

De tels objectifs (« moins de matière, mais plus ciblée » et « moins de méthode, mais plus

pratique ») ne seraient pas incongrus par rapport au but général – honorable et irrévocable – d'amener la majorité des jeunes aussi loin que possible de leur point de départ. Ce but, toutefois, serait établi en fonction des conditions réelles d'apprentissage en classe de même que par rapport à la condition réelle des étudiants en 2014 : d'où l'idée de définir les objectifs d'apprentissage sur la base de ce qui peut être atteint en pratique plutôt que désiré en théorie (« éduquer selon des objectifs moins ambitieux, mais plus atteignables ») et celle de s'en tenir aux élèves concrets plutôt qu'aux lycéens abstraits (« éduquer en fonction d'élèves concrets plutôt qu'idéalisés »).

On peut espérer (mais rien n'est garanti pour tous et les résultats varieraient selon le talent individuel des élèves, la dynamique des classes, les environnements scolaires et familiaux de même que suivant l'habileté des enseignants) que le scénario proposé ferait, des jeunes en général, des partis plus connaissant et plus compétents, ce qui est sans doute le but de l'éducation en général et celui de l'éducation historique en particulier.