

UNE HISTOIRE AU PLURIEL

La question d'un programme d'études d'histoire nationale au Canada

de

Renée Marie-Anne Gillis

Mémoire soumis au Collège universitaire de Saint-Boniface

dans le cadre des exigences du programme de

Maîtrise ès arts

Faculté des études supérieures

Université du Manitoba

© Renée Marie-Anne Gillis décembre 2005
Winnipeg, Canada

**THE UNIVERSITY OF MANITOBA
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

COPYRIGHT PERMISSION**

**Une histoire au pluriel:
La question d'un programme d'études d'histoire nationale au Canada**

by

Renée Marie-Anne Gillis

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies
of The University of Manitoba
in partial fulfillment of the requirement of the degree
of
Maîtrise ès arts**

Renée Marie-Anne Gillis © 2005

Permission has been granted to the Library of the University of Manitoba to lend or sell copies of this thesis/practicum, to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film, and to University Microfilms Inc. to publish an abstract of this thesis/practicum.

This reproduction or copy of this thesis has been made available by authority of the copyright owner solely for the purpose of private study and research, and may only be reproduced and copied as permitted by copyright laws or with express written authorization from the copyright owner.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
AVANT-PROPOS	vi
INTRODUCTION	1
Concepts clés de cette étude	7
Méthodologie	10
I. L'HISTOIRE, UN MALAISE CANADIEN	12
Le décès de l'histoire?	12
Un aperçu historique du problème	26
II. LE RÔLE ET LA NATURE DE L'HISTOIRE	40
L'importance de l'histoire	41
Histoire sociale et histoire nationale	47
Histoire, identité et le grand récit collectif	56
III. L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	72
La formation des citoyens canadiens	72
Citoyenneté nationale ou citoyenneté mondiale?	88
IV. LES TENDANCES PÉDAGOGIQUES	100
Histoire narrative ou pensée critique?	100
L'histoire et les sciences humaines	105
La productivité mesurable : les résultats d'apprentissage	109
La conscience historique	123

V. UN CURRICULUM POPULAIRE	129
L'Institut du Dominion	131
La Fondation Historica	135
<i>Le Canada : une histoire populaire / Canada : A People's History</i>	138
La Société d'histoire nationale du Canada	143
Un réseau de partenariats : l'histoire à la portée de tous	145
Histoire populaire vs. pensée historique	149
VI. UNE ÉTUDE DE CAS : RASSEMBLER DES VOIX AUTHENTIQUES	153
La vogue de la collaboration	153
Un projet innovateur	159
Chronologie du projet	162
Étude comparative des programmes de sciences humaines	164
Élaboration d'un Document de fondements théoriques	166
Les recommandations des revues de la littérature	170
Le Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines	177
Une réflexion rétrospective	187
CONCLUSION	195
Une histoire plurielle	203
Concevoir un nouveau modèle du curriculum d'histoire	215
BIBLIOGRAPHIE	225

SOMMAIRE

Ce mémoire examine les arguments populaires et universitaires en faveur de la création de normes nationales pour les programmes d'études d'histoire au Canada. L'étude définit les dimensions politiques, pédagogiques et culturelles de la question en considérant le contexte historique du débat. Elle analyse les possibilités et les défis de l'uniformisation des programmes au moyen d'une étude de cas du projet de collaboration du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens pour la création d'un cadre commun en sciences humaines (1995 – 2002). En considérant les tendances pédagogiques et sociales qui influent sur le développement curriculaire au Canada, ainsi que certaines questions liées aux buts et aux méthodologies de la discipline de l'histoire, le mémoire prend position contre l'élaboration d'un programme national d'histoire dans les écoles canadiennes.

Le masculin est utilisé dans ce texte à titre générique et sans aucune discrimination.

LISTE DES TABLEAUX ET DIAGRAMMES

Tableau 1 :	Définitions des concepts clés	7
Tableau 2 :	Le caractère interprétatif de l'histoire	46
Tableau 3 :	Chronologie du projet du Cadre commun de l'Ouest	162
Tableau 4 :	Schéma conceptuel du Cadre commun de l'Ouest en sciences humaines	183
Tableau 5 :	Une histoire nationale ou des histoires multiples?	210

AVANT-PROPOS

Chaque histoire s'accompagne d'un nombre indéterminé d'anti-histoires dont chacune est complémentaire des autres.

- Claude Lévi-Strauss

Le choix du sujet de cette étude relève fondamentalement de l'expérience de participer, en tant que conseillère pédagogique et représentante francophone du Manitoba, au projet de l'élaboration d'un cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines sous le Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens. À travers des défis, des réussites et des échecs de ce projet, je me suis rendue compte du degré de complexité qui caractérise le Canada ainsi que des maintes répercussions de cette complexité sur les programmes scolaires et sur l'enseignement. En particulier, l'occasion de travailler avec des partenaires autochtones en tant que membres à part entière de toute décision pédagogique dans ce projet a suscité chez moi un nouveau paradigme pour comprendre l'histoire du Canada. Enfin, cette expérience a mené vers une réelle transformation de perspectives lors de ma collaboration à l'élaboration de divers documents pédagogiques et curriculaires.

En même temps, j'ai reconnu au cours de cette collaboration l'existence d'une certaine tension qui existe entre le désir chez les collectivités minoritaires, d'une part, de conserver et de transmettre leur patrimoine culturel et historique, sinon de le redécouvrir, et d'autre part la nécessité intellectuelle de promouvoir la réflexion critique sur une variété de perspectives sur l'histoire de ce pays, de ses peuples, de ses régions et de sa place dans le monde. Dans cette optique je vois la nécessité de distinguer *histoire* de *patrimoine*, et j'hésite à promouvoir une histoire dite nationale qui n'est qu'une expression du patrimoine inventé par des éducateurs, des collectivités culturelles, des institutions politiques et des historiens. Je préfère amener les élèves à faire leur propre interprétation de l'histoire canadienne, et j'ai beaucoup d'espoir qu'en ce faisant ils ne vont pas délaissier leur patrimoine culturel particulier. Avant tout, ce que l'éducation doit éviter, c'est la propagande.

Un deuxième aspect de mon expérience qui a contribué à cet intérêt, c'est ma participation depuis l'année 2000 au panel de juges dans la détermination des récipiendaires nationaux des *Prix du Gouverneur Général pour l'excellence en enseignement de l'histoire*, sous l'égide de la Société d'histoire nationale du Canada. Cette expérience m'a offert non seulement une révélation du niveau d'engagement des enseignants d'histoire pour leur matière et pour une pédagogie novatrice, mais aussi de l'importance accordée au développement d'une conscience historique informée, critique et réfléchie dans les programmes d'études de toutes les régions de ce pays. C'est-à-dire, j'aborde ce travail avant tout en guise de pédagogue, et non comme historien ni comme fonctionnaire public.

INTRODUCTION

1953 – *The curriculum framers have, it seems, little faith in either history or their pupils. The one must be used to condition the other; the impression is given that the facts are not invited to speak, nor the pupils to think for themselves, but that all must be arranged by the teacher who is minutely instructed how to use and how to manipulate.*¹

1968 – Il n'existe aucune logique visible dans la place accordée à l'histoire du Canada dans les programmes d'études des différentes provinces, en dépit de l'importance que l'on attache théoriquement à ce sujet.²

1991 – Nous pensons que les étudiants canadiens méritent de mieux comprendre, et à un plus jeune âge, l'histoire de leur pays et de toutes ses régions, y compris l'histoire et la culture des peuples autochtones et des groupes ethnoculturels. [...] Les provinces, autres que le Québec, devraient envisager d'adopter un programme d'histoire commun, du moins en partie. Elles devraient explorer avec le Québec toute formule de coordination envisageable qui respecte les différents passés et les différentes perspectives.³

1998 – *Why have Canada's public and high schools failed to teach students about their national history? The Constitution gives control over education to the provinces, which guard their rights jealously. Québec's anti-federalist and separatist governments have had little interest in teaching anything but Québec history... Maritime curricula, just like those in the Prairies and British Columbia, have become ever more narrow, concentrating on the locality and the region rather than on the nation.*⁴

1998 – *In light of the Canada Day 1998 Quiz findings about how little Canadians, and especially youth, know about their country's history and politics, The Dominion Institute believes it is important for governments to act. The Institute has a particular interest in ensuring that provincial education systems teach students more about Canada, in order to help them become active and informed citizens.*⁵

¹ Hilda NEATBY, *So Little for the Mind*, Toronto, Clarke, Irwin and Company Limited, 1953, p. 61.

² Alfred HODGETTS, *Quelle culture? quel héritage? : Une étude de l'éducation civique au Canada*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968, p. 20.

³ Approvisionnement et Services Canada, *Le Forum des citoyens sur l'avenir du Canada, Constations et suggestions*, Ottawa, Centre d'édition du Gouvernement du Canada, 1991, p.147.

⁴ Jack GRANATSTEIN, *Who Killed Canadian History?*, Toronto, Harper Collins, 1998, p. 13.

⁵ L'Institut du Dominion, 1998, *Recommendations in Light of Poll Results*, <http://www.angusreid.com/search/pdf/media/pr300698.pdf>

2001 – 76 % des enseignants canadiens ont honte du peu de connaissances qu'ont les Canadiens en ce qui concerne leur histoire.

An Ipsos-Reid poll conducted for the Dominion Institute shows that history teachers overwhelmingly support national standards for history education and believe that the history of Canada at war is the most important event for students to learn about in school. Survey highlights include: fully 87% of history teachers would support their province participating in the development of national standards; this includes some 74% of Quebec educators.⁶

2004 – *Ever since the 1890s, when the Dominion Education Association organized a competition to produce a national history textbook, there have been suggestions that Canada needs a more or less uniform national curriculum designed to instill in the young a shared sense of Canadian identity based upon a common understanding of the past. Every time the suggestion has been made, most educationists and historians have rejected it as impossible in practice and undesirable in theory. It is an old complaint that provincial curricula are incompatible and inconsistent.⁷*

Il est devenu une des platitudes nationales de noter, à intervalles plus ou moins réguliers, que les Canadiens ne sont pas suffisamment connaissant de l'histoire de leur pays. Le plus souvent, cette observation est fondée sur des études qui définissent le niveau de connaissances de jeunes Canadiens en fonction de leur rappel d'une série de faits sur l'histoire du pays. Parfois, elle est fondée sur des sondages d'opinion sur la qualité de l'enseignement d'histoire ou sur l'attrait de la discipline d'histoire dans le contexte scolaire. Fréquemment, les solutions proposées à ce soi-disant dilemme reposent sur une critique des programmes d'études actuels ou des pratiques pédagogiques couramment utilisées dans les salles de classe canadiennes. Et finalement, le remède proposé est souvent l'établissement de normes pancanadiennes

⁶ L'Institut du Dominion, 19 octobre 2001, Sondage des enseignants sur l'histoire à l'école, <http://www.ipsos-na.com/news/pressrelease.cfm?id=1327>

⁷ Ken OSBORNE, *Canadian History in the Schools*, un rapport de la Fondation Historica, janvier 2004, p.13 [document en ligne]: <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688>

gouvernant l'enseignement de l'histoire, sinon l'élaboration d'un programme d'études uniformisé pour tout le pays.

Certaines suppositions sous-tendent généralement les recommandations d'élaborer un programme d'études pancanadien d'histoire :

1. que le but de l'étude de l'histoire nationale est la formation de citoyens qui partagent des valeurs communes ainsi qu'un sentiment d'appartenance à la collectivité canadienne;
2. que l'étude de l'histoire est essentielle à l'édification d'une identité canadienne et, par la suite, au renforcement de l'unité nationale;
3. que l'étude de l'histoire devrait être fondée sur un grand récit national en tant qu'expression de l'ensemble de l'expérience canadienne au fil du temps;
4. que l'établissement d'un programme scolaire pancanadien mènera vers une meilleure qualité d'éducation historique.

Que ces suppositions soient justifiées ou non, et que les mesures prises pour juger les connaissances historiques soient fiables ou non, il est cependant certain que le système éducatif a le but d'améliorer la qualité de l'éducation que reçoivent les Canadiens, et que les programmes d'études jouent un rôle déterminant dans un enseignement de qualité. Pour ces raisons, la question principale à examiner dans ce mémoire est celle de la *faisabilité* et de la *désirabilité* de l'établissement d'un programme national d'histoire pour les écoles élémentaires et secondaires au Canada. Afin de déterminer si un tel programme scolaire serait non seulement désirable, mais aussi praticable, il est nécessaire d'examiner l'historique de la question et de considérer les facteurs pédagogiques qui l'ont façonnée, tout en analysant certaines préoccupations politiques

qui s'y rattachent. Le but principal de cette étude n'est pas d'effectuer un survol historique détaillé de l'enseignement de l'histoire au Canada, ni d'analyser le contenu et l'approche des programmes actuels, mais surtout de réfléchir sur la dimension pédagogique de l'étude de l'histoire nationale.

Les programmes d'études scolaires, peu importe le sujet, déterminent de manière officielle les lignes directrices du cheminement des apprenants dans la matière en question. Pour ce faire, un curriculum sert à définir tous les éléments suivants :

- *quoi* enseigner : le contenu notionnel, les concepts et la méthodologie de la discipline;
- *pourquoi* l'enseigner : la nature, l'importance et la fonction de la discipline;
- *comment* l'enseigner : l'approche pédagogique et les stratégies didactiques favorisées dans le processus d'apprentissage et d'évaluation;
- *quand* l'enseigner : un parcours logique et progressif à suivre dans l'étude de la discipline au fil de plusieurs niveaux scolaires.

Au Canada, l'éducation étant une responsabilité provinciale, chacune des treize instances du pays produit ses propres programmes d'études, développe ses propres politiques curriculaires, et met en œuvre un processus distinctif d'élaboration, d'implantation et d'évaluation des programmes. Il existe cependant un certain niveau de communication, de partage et de collaboration parmi les instances éducatives des provinces et territoires concernant le curriculum. Cette étude examine d'un œil critique la possibilité d'approfondir cette collaboration en matière d'histoire, tel que proposé par les groupes et les organismes qui appuient le développement d'un curriculum national. Tout en reconnaissant que la question d'un programme national d'histoire est très particulière à la discipline, et très sensible au contexte politique de l'époque, il demeure essentiel de

souligner avant tout les questions de nature pédagogique afin de déterminer, dans un premier lieu, si un programme national servira des buts éducatifs appropriés.

La question d'un curriculum national, cependant, est davantage compliquée au Canada par l'évolution de l'historiographie canadienne, qui remet en question ce que signifie « histoire nationale ». Certains historiens craignent que l'essor de l'histoire sociale, qui a suscité l'étude de multiples histoires de collectivités canadiennes, marque la fin d'une histoire pancanadienne logique et cohérente. Il faut quand même se poser la question s'il est *possible* d'élaborer le contenu d'un programme pancanadien structuré et cohérent tout en étant inclusif de la multiplicité, sans négliger les connaissances de l'historiographie sociale des dernières années. De plus, il y a la réalité de la structure dualiste de l'histoire du pays, qui a toujours marqué la narration du passé. L'historien Desmond Morton nous fait remarquer, pour compliquer davantage la question, le sens équivoque de « histoire nationale » au Canada :

Une nation peut désigner un peuple en particulier, sans désigner un territoire souverain. À l'instar des autres Canadiens, les Québécois connaissent les deux sens et leurs ambiguïtés. Comment un livre sur le Canada et les Canadiens peut-il être décrit comme une « histoire nationale », alors qu'il y a au moins « deux nations » et, si nous tenons compte des peuples autochtones, plus de six cents nations à l'intérieur des immenses frontières du Canada? ⁸

Dans toutes les provinces et territoires du pays aujourd'hui, plusieurs questions interconnectées font partie du débat sur la question de l'élaboration d'un programme d'études pancanadien en histoire, parmi lesquelles les suivantes :

⁸ Desmond MORTON, « L'histoire nationale est-elle possible au Canada? » dans Robert COMEAU et Bernard DIONNE (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, p. 78.

- Quelles sont les fonctions de la discipline d'histoire?
- Quelle est la relation entre l'histoire politique et l'histoire sociale? À laquelle devrait-on accorder le plus d'importance dans les programmes scolaires?
- Quel est le meilleur équilibre entre l'histoire locale, l'histoire nationale et l'histoire mondiale?
- Quel est le rôle de l'histoire dans l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation civique?
- Quelle est la meilleure structure des cours scolaires d'histoire : l'histoire narrative chronologique, ou l'histoire organisée en fonction de concepts ou de thèmes?
- Comment synthétiser et intégrer les mémoires collectives des divers groupes ethniques, culturels, régionaux et sociaux dans un programme d'histoire?
- Est-il préférable d'enseigner surtout un contenu historique ou des habiletés de pensée historique?
- Est-ce qu'un enseignement interdisciplinaire qui intègre des apprentissages en histoire peut maintenir la rigueur intellectuelle de la discipline?

Ces questions, qui influent sur les priorités pédagogiques en histoire, sont elles-mêmes sujettes à diverses influences politiques actuelles, surtout celle de la préoccupation canadienne concernant l'unité nationale et l'identité distinctive du Canada.

Concepts clés de cette étude

Un certain nombre de termes, souvent de nature pédagogique, réapparaîtront à plusieurs reprises dans l'analyse de la question principale de cette thèse. Les définitions suivantes sont présentées dans le but d'alléger la lecture du texte et de clarifier l'interprétation des éléments et des arguments à l'étude. Certaines parmi ces définitions sont contestées ou susceptibles d'autres interprétations : elles seront reconsidérées au moment opportun au cours de l'analyse.

Tableau 1 : Définitions des concepts clés

programme d'études	Un programme d'études est un document pédagogique officiel qui prescrit les objectifs d'apprentissage dans une matière scolaire donnée en précisant les contenus obligatoires pour chacun des niveaux scolaires. Souvent les programmes d'études présentent aussi des stratégies d'enseignement et identifient des ressources pour appuyer l'apprentissage de la matière. Puisqu'au Canada, l'éducation est une responsabilité provinciale ou territoriale, les programmes d'études peuvent beaucoup varier en ce qui concerne leur contenu, leur degré de précision, leur présentation et leur niveau de flexibilité d'implantation. Selon le dictionnaire terminologique québécois, le terme équivalent en anglais, <i>curriculum</i> , est aussi acceptable en français.
sciences humaines	Les sciences humaines constituent une matière scolaire qui rejoint l'ensemble des disciplines ayant l'être humain comme l'objet d'étude. Au Canada, les disciplines les plus importantes de cette matière sont généralement l'histoire, la géographie, la science politique et l'économie; elle inclut également des thèmes des sciences sociales telle que la sociologie. Les instances provinciales et territoriales responsables de l'éducation au Canada proposent diverses orientations touchant les sciences humaines. Au cours de cette étude quelques définitions trouvées dans des documents pédagogiques seront examinées et comparées.

Tableau 1 : Définitions des concepts clés (suite)

<p>normes nationales</p>	<p>Les normes nationales constituent une échelle à laquelle on se réfère pour interpréter les résultats individuels obtenus par un échantillonnage significatif d'élèves à l'échelle de l'ensemble de la nation et servant à interpréter les résultats de tests ou d'examens.⁹</p>
<p>études canadiennes</p>	<p>Les études canadiennes constituent un domaine d'études interdisciplinaire, surtout universitaire, qui est ressorti vers la fin des années 1960, résultant du débat public concernant « l'identité canadienne ». La recherche en études canadiennes, subventionnée par des programmes fédéraux, a rehaussé la quantité du contenu canadien dans les cours de sciences humaines tout en encourageant une approche axée sur l'étude de la société contemporaine plutôt que sur l'histoire.</p>
<p>éducation à la citoyenneté</p>	<p>L'éducation à la citoyenneté, anciennement appelée <i>éducation civique</i>, fait référence au développement du <i>savoir vivre ensemble</i> dans une société pluraliste et démocratique. Elle vise l'affirmation identitaire, la pleine intégration sociale, la participation à la vie civile et politique, ainsi qu'un engagement actif à la justice sociale dans un esprit d'ouverture sur le monde. Diverses approches à l'éducation à la citoyenneté seront examinées au chapitre III de ce document.</p>
<p>conscience historique</p>	<p>La conscience historique est la manière dont les personnes conçoivent et comprennent le passé, et comment cette compréhension du passé guide leurs décisions présentes et futures. La conscience historique peut être individuelle ou collective. Elle ne repose pas toujours sur des faits ou des preuves ni sur des interprétations historiques justifiables.¹⁰ La conscience historique est façonnée par des facteurs cognitifs et culturels.¹¹</p>

⁹ Renald LEGENDRE, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Guérin, 1993, p. 255.

¹⁰ Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien, *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, de la maternelle à la 9^e année*, version finale (2002), Glossaire, p. 109.

¹¹ Cette définition est basée sur le travail de Peter Seixas, *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, p. 10.

Tableau 1 : Définitions des concepts clés (suite)

<p>approche interdisciplinaire</p>	<p>Une approche interdisciplinaire relie les connaissances, les habiletés et les valeurs interdépendantes d'une ou de plusieurs disciplines afin d'examiner un thème central, un enjeu, une question, un problème, un sujet ou une expérience; une approche globale qui fait ressortir les liens entre les concepts et les connexions entre les disciplines.¹²</p>
<p>constructivisme</p>	<p>L'approche constructiviste en éducation met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans la compréhension des phénomènes. L'apprenant n'est pas un « tabula rasa » mais s'engage au processus d'apprentissage en faisant appel à des représentations mentales qui servent à expliquer son expérience. Au cours du processus, l'apprenant, guidé par l'enseignant, restructure et révisé ces modèles afin de parfaire sa compréhension.</p> <p>Le constructivisme, basée surtout sur le travail de Jean Piaget et de Lev Vygotsky, a beaucoup influencé la pédagogie depuis les années 1980. L'essor de cette approche était surtout en réaction aux théories du <i>behaviorisme</i>, qui limitait l'apprentissage à des comportements acquis au moyen d'un processus de stimulus-réponse.</p>
<p>construction identitaire</p>	<p>La pédagogie récente, surtout en contexte minoritaire, met l'accent sur la <i>construction identitaire</i> comme un élément du rôle socialisant de l'école. Selon cette approche, l'identité n'est pas innée, mais est développée au moyen de rapports et d'interactions sociaux. La construction identitaire est liée aux pratiques linguistiques et culturelles quotidiennes de l'apprenant, à ses choix de groupes d'appartenance et aux conceptions des autres de qui il est.</p> <p>Les effets de la mondialisation et de la croissance des contacts interculturels ont mené à des nouvelles formes d'identité (p.ex. le bilinguisme au Canada) ainsi qu'à des identités fragmentées ou pluralisées dans le monde contemporain.</p>

¹² Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien, *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, de la maternelle à la 9^e année*, version finale (2002), Glossaire, p. 109.

Méthodologie

Le sujet à l'étude est une question à trois dimensions : historique, pédagogique et politique, cette dernière incorporant également un aspect profondément culturel. L'étude procédera au moyen d'un survol général de l'historique de la question ainsi qu'une revue de certains documents pédagogiques, universitaires et populaires traitant de l'enseignement de l'histoire au Canada. Elle comprendra une discussion de l'importance de la discipline de l'histoire et de diverses conceptions des objectifs pédagogiques de la discipline. Une composante importante de cette étude est une interprétation des tendances pédagogiques actuelles, y compris la relation entre les programmes d'histoire, de sciences humaines et d'éducation à la citoyenneté.

L'étude analysera l'influence de certaines tendances actuelles au Canada pertinentes à la question, telle que l'intégration de multiples perspectives ethnoculturelles, sociales et régionales à l'étude de l'histoire, la poursuite des normes mesurables en éducation, et le rôle de la vulgarisation de l'histoire à l'époque des médias de masse et de la mondialisation. Cette analyse sera appuyée par une étude de cas du développement d'un cadre commun pour les programmes d'études de sciences humaines dans les provinces et territoires de l'Ouest et du Nord canadiens, un projet pédagogique qui a eu lieu entre 1994 et 2003.

Puisque la plupart de ces éléments se chevauchent et s'influencent mutuellement, certains thèmes réapparaissent à plusieurs reprises dans le document. Au cours de l'étude, les écrits de certains auteurs sélectionnés seront soulignés, dans le but d'éviter un traitement superficiel des arguments principaux concernant l'enseignement de l'histoire au Canada.

L'étude ne présente pas un recueil compréhensif des écrits sur la question, mais tente de signaler les facteurs les plus importants qui orientent ce débat à l'heure actuelle, en tenant compte du contexte historique et des possibilités futures. En effet, cette étude proposera des questions de type socratique qui pourraient servir à orienter la pensée sur l'enseignement de l'histoire et à réexaminer le rôle de la programmation scolaire dans le développement d'une conscience historique.

Ce document vise avant tout une analyse critique des arguments avancés par divers organismes et individus pour appuyer le développement d'un programme pancanadien d'histoire du Canada. Tout en présentant les raisons contre l'établissement d'un tel programme, l'auteur ne cherche pas à approuver ni à rejeter le statu quo en matière d'éducation historique au Canada. Les seuls principes qui sous-tendent les arguments ici présentés sont celui de l'importance de l'histoire et celui du rôle important des programmes d'études en éducation. L'étude ne présume aucunement que la réalité des salles de classe canadiennes reflète strictement ce qui est prescrit ou suggéré dans les programmes d'études des diverses instances. Elle reconnaît cependant que les instances éducatives détiennent une responsabilité importante vis-à-vis des apprenants et des enseignants : celle de proposer les meilleures pistes pédagogiques à poursuivre dans les matières scolaires, appuyées par la recherche et respectant le travail des spécialistes disciplinaires, dans ce cas, celui des historiens.

I. L'HISTOIRE, UN MALAISE CANADIEN

Le décès de l'histoire?

En 1998, l'historien canadien Jack Granatstein a publié *Who Killed Canadian History?*, une polémique sur l'enseignement de l'histoire nationale au Canada. Ce livre controversé, qui proposait l'établissement d'un programme pancanadien d'histoire dans toutes les écoles du pays, a soulevé une réaction considérable – surtout positive – de la part du grand public. Il a également provoqué des répercussions considérables chez les enseignants d'histoire, qui cherchaient des remèdes à un curriculum complexe, surchargé, et de moins en moins structuré en fonction des disciplines traditionnelles. Quant aux historiens universitaires, leur réaction était pour la plupart tiède, congédiant la solution d'un programme pancanadien d'histoire au domaine d'impossibilité, le produit du refrain qui insiste sur le retour au passé sans reconnaître l'évolution de la discipline au cours des dernières années.

Tout en proposant certaines observations perspicaces au sujet de l'état actuel de l'enseignement de l'histoire au Canada, Granatstein base ses critiques et ses recommandations sur une conception particulière de la discipline, une conception partagée d'ailleurs par la plupart des défenseurs d'un programme pancanadien d'histoire. L'histoire dont il parle est l'enseignement systématique et uniformisé de la chronologie politique et militaire du Canada, alimenté par une mesure d'histoire sociale. Selon cette estimation de la discipline, il existe une seule histoire canadienne plus ou moins officielle, et l'étude de l'histoire ne constitue pas un bien en soi, mais un instrument visant la cohésion sociale et le développement d'une identité nationale.

Le livre de Granatstein présente certains points fort valables tant au niveau pédagogique qu'au niveau politique; il traite aussi de plusieurs facteurs importants concernant la question d'un curriculum national. Premièrement, en ce qui concerne la pédagogie, Granatstein conseille une étude systématique et organisée de l'histoire du pays. Il est d'abord très raisonnable d'affirmer que l'étude de l'histoire devrait être structurée, devrait comprendre une étude systématique de la continuité et du changement au fil du temps, devrait faciliter le développement d'un sens de la chronologie et de l'ordre des événements marquants du pays, ainsi que du passage du temps et de la durée, et devrait fournir aux étudiantes et étudiants un vocabulaire historique commun. La pensée historique se développe au fur et à mesure que l'apprenant organise et synthétise une variété de faits et d'interprétations, se situe dans un continuum temporel, et construit des représentations justifiables et cohérentes au sujet du passé. Un schéma conceptuel, narratif ou chronologique facilite la construction de telles représentations historiques.

Le rôle d'un curriculum d'histoire est important. Dans l'absence d'un schéma qui encadre le champ, la portée et les buts de l'étude historique, les enseignants sont portés à faire pêle-mêle des choix de contenu, souvent à partir de leurs convictions politiques. Granatstein observe que l'enseignement de l'histoire peut devenir une question de préférences ou de partis pris :

Whose history should we teach? The choices being made every day ... are political, not historical. They aim to teach a lesson about racism and sexism, not history. The history taught is that of the grievors among us, the present-day

*crusaders against public policy or discrimination. The history omitted is that of the Canadian nation and people.*¹

Reste à déterminer s'il existe au Canada *une* histoire, *une* nation, *un* peuple. Mais, étant donné que les choix auxquels Granatstein fait référence ont une dimension politique, et que l'on veut éviter de présenter une histoire de victimes ou une histoire incomplète, qui devrait faire ces choix, et comment? Quels en seraient les critères? Afin de faciliter un dialogue national concernant l'histoire du pays, il serait fructueux d'établir une certaine cohérence parmi les thèmes historiques abordés dans les salles de classe au Canada.

Un aspect fondamental de la question de l'enseignement de l'histoire est celui de l'importance intellectuelle de l'étude du passé. D'ailleurs Granatstein présente un argument fort significatif concernant l'importance fondamentale de l'histoire à la compréhension de la société. Il cite le document américain *National Standards for History* pour appuyer le point que l'histoire est d'une importance primordiale dans l'acheminement intellectuel ainsi que dans le développement de la citoyenneté :

*The teaching of history is important because knowledge of the past is the prerequisite of political intelligence. ... Without history, we as a nation cannot undertake any rational inquiry into the political, social, or moral issues of our society. And without historical knowledge and inquiry, we cannot achieve the informed citizenship that is essential for effective participation in the democratic process and in the fulfillment of all our democratic ideals.*²

¹ Jack GRANATSTEIN, *Who Killed Canadian History?* Toronto, Harper Collins, 1998, p. xiii.

² *Ibid.*, p. 21 – 22. À noter que le document ici cité par Granatstein (*National Standards for History*, Los Angeles, CA, 1996) propose des normes quant au contenu historique à titre de suggestions seulement. La plupart des états américains élaborent leurs propres standards curriculaires sous la rubrique de *social studies*. La citation est retenue pour son insistance sur l'importance de l'étude de l'histoire, sans faire référence à l'uniformité nationale.

Il affirme aussi l'importance de l'histoire dans le développement et la transmission de l'identité collective, surtout dans le contexte moderne :

*History is important because it helps people know themselves. It tells them who they were and who they are; it is the collective memory of humanity that situates them in their time and place. Surely this process is all the more important in a world that is shrinking technologically, and simultaneously fragmenting into ethnic and national groupings.*³

Malgré la relation étroite entre histoire et identité, Granatstein questionne la tendance de favoriser des recherches historiques de nature ethnoculturelles dans le but de préserver et de transmettre l'héritage. Il observe que cette tendance peut résulter en une multiplicité d'histoires plutôt contradictoires, chacune présentant une version idéalisée du passé de sa collectivité culturelle : « *Jewish Canadians want their story told in ways that are acceptable to the community, and so do German, Chinese, Japanese, and black Canadians, among others.* »⁴

Ce genre d'obscurcissement de la distinction entre *histoire* et *patrimoine* peut mener à une histoire révisionniste, qui idéalise le passé d'un groupe ethnoculturel pour des fins politiques. Ce danger est surtout présent dans le cas de l'étude de l'histoire des peuples autochtones, d'ailleurs fondée dans une tradition orale et largement négligée dans l'histoire canadienne traditionnelle. Il est intéressant à noter qu'une approche qui cherche à corriger les erreurs historiques du passé, pourrait mener au même genre de fausseté que celle du récit ethnocentrique et mythologisé qui caractérisait « l'ancienne » l'histoire, surtout britannique, le récit traditionnel majoritaire du passé canadien.

³ *Ibid.*, p. 5

⁴ *Ibid.*, p. 82.

Au niveau politique, Granatstein préconise la nécessité de partager certaines valeurs et connaissances communes en tant que fondements essentiels de la citoyenneté. Ce partage est significatif, jusqu'au point où l'histoire représente la mémoire collective nationale – les aspirations, réalisations, défis, contraintes et échecs des Canadiennes et Canadiens au fil du temps. Le projet de définir et de renouveler une telle mémoire collective canadienne rejoint plusieurs questions :

- *Quels aspects de la mémoire collective ont été exclus ou négligés dans le passé?*
- *Quels sont les éléments partagés de l'expérience canadienne? Quels en sont les éléments les plus importants?*
- *Comment expliquer ou faire face aux défis collectifs, et aux tragédies du passé et du présent?*

Ces questions portent sur l'histoire nationale ainsi que sur la citoyenneté en tant qu'appartenance nationale. Granatstein croit que l'étude spécialisée de divers thèmes sociaux diminue la portée de la discipline d'histoire, et mène à une sorte de relativisme culturel. Selon lui, l'étude de l'histoire exige une vision d'ensemble de la nation ainsi qu'un sentiment de solidarité pancanadienne. Il est vrai que les valeurs communes sont fondamentales à la formation de citoyens démocrates et mènent au *savoir vivre ensemble* qui permet de partager un espace civique. Mais il faut se demander si un programme uniforme d'histoire nationale serait la meilleure voie vers la formation de citoyens démocrates, actifs, ouverts à la diversité et prêts à s'engager dans le débat sur le sens de la *Canadianité* au fil du temps.

Un autre élément relevé par Granatstein dans l'érosion des valeurs communes et de la connaissance de l'histoire canadienne est la culture de masse :

*That Canada seems to be a nation without a past, without roots, must surprise those who listen to what their children tell them about school. They soon discover that there is little to distinguish schoolyard or teenage culture in Canada from the American culture that dominates the television screen.*⁵

Granatstein note que la culture jeunesse actuelle est accablée par l'influence des médias de masse, surtout d'origines américaines : « *Because our own history has been so neglected, inevitably American culture, carried by TV, movies, magazines and clothes, sweeps all before it.* »⁶ Dans un monde de communication immédiate, tout est au présent. Non seulement l'identité culturelle est-elle dégradée, mais aussi l'intérêt et la curiosité concernant le passé, et la conscience que le monde n'a pas toujours été ainsi.

Puisque Granatstein croit sincèrement à l'importance intellectuelle de l'histoire en tant que discipline, il n'approuve pas l'essor de la vulgarisation de l'histoire du pays. Peut-être en partie motivé par une certaine arrogance disciplinaire, mais aussi par le souci de maintenir une haute qualité de recherche et de débat intellectuel, il affirme : « *I continue to believe that this nation's history is too important to be left to journalists. The writing of first-class history about the national experience is something with which Canadian professional historians ought to be concerned.* »⁷

Enfin, ce que Granatstein préconise comme solution au « décès de l'histoire » est l'établissement de normes nationales pour l'enseignement systématique et chronologique de la matière. Ces normes, dit-il, devraient délimiter en particulier un contenu commun et non seulement une méthodologie et des concepts de base. Il observe que le contenu de l'histoire a été plutôt négligé dans la pédagogie récente :

⁵ *Ibid.*, p. 15.

⁶ *Ibid.*, p. 108.

⁷ *Ibid.*, p. 71.

« *Because it is, by definition, full of content, history is no priority, especially when it is compared with trendier subjects.* »⁸ L'étude systématique et disciplinaire de l'histoire, dit-il, a été déplacée par une tendance à mettre l'accent sur la conscience de soi, sur la créativité et l'expression individuelle au lieu de sur le développement d'une base solide de connaissances. Pour remédier à cette lacune, Granatstein propose un programme très spécifique :

*There should be a minimum of three years of compulsory history in public schools, and a further three courses in high school. And these courses must be grounded solidly in chronology, and must treat both the political and the social history of the nation.*⁹

D'autant plus, Granatstein maintient que le contenu de ce programme devrait être plus ou moins commun: « *The goal should be a common curriculum of compulsory history courses in the public schools and high schools – with added provincial wrinkles.* »¹⁰ Cette constatation démontre une compréhension très limitée de la nature de la fédération canadienne ainsi que de l'importance des identités multiples au Canada. Un tel programme, serait-il politiquement réalisable, servira certainement à établir une base de connaissances communes, mais il sera aussi infiniment difficile à envisager et à élaborer. D'ailleurs, l'historique du débat nous démontre qu'un consensus pancanadien sur un programme d'histoire n'est pas réalisable, et qu'un compromis n'est pas souhaitable.

Granatstein critique l'essor de l'histoire sociale, qu'il qualifie d'une fragmentation de l'histoire en plusieurs sous-domaines ennuyeux et sans

⁸ *Ibid.*, p. 33.

⁹ *Ibid.*, p. 141.

¹⁰ *Ibid.*, p. 142.

importance.¹¹ Il observe que la tendance moderne est de mettre l'accent sur la dimension sociologique de l'histoire au détriment de sa dimension politique et économique. Selon lui, toute étude spécialisée d'un aspect particulier de l'histoire du pays, telle que l'histoire féminine, ou l'histoire de la classe ouvrière, devrait être contextualisée dans le cadre d'une histoire plus large, afin d'éviter une distorsion du passé.¹²

Granatstein remarque que, dans le zèle de ne pas créer une version purifiée et blanchie de l'histoire du pays, les historiens contemporains ont exagéré les aspects négatifs de cette histoire :

*We should know about the appalling episodes in our past, and we should try to learn from them. But to pretend that Canada has been and remains a monstrous régime with blood-stained hands, to suggest that Canadian history is one of brutal expropriation, genocidal behaviour, and rampant racism, simply does not wash.*¹³

Il clarifie qu'il ne conseille pas de négliger les épisodes noirs de l'histoire, ni d'idéaliser le passé du Canada, mais il questionne la véracité – ainsi que la motivation politique – de mettre l'accent sur le négatif.¹⁴ Il observe que souvent les manuels d'histoire invitent des jugements superficiels et proposent des énoncés banaux et politiquement corrects sur le passé.

La pensée de Granatstein fait preuve de certaines faiblesses dangereuses, tant au niveau pédagogique qu'au niveau politique. En ce qui concerne la pédagogie, Granatstein critique sévèrement l'enseignement moderne qui est plus axé sur le processus d'apprentissage, plus interdisciplinaire et moins axé sur le contenu

¹¹ *Ibid.*, p. 62.

¹² *Ibid.*, p.62.

¹³ *Ibid.*, p. 100.

¹⁴ *Ibid.*, p. 103.

notionnel disciplinaire.¹⁵ Mais le genre d'enseignement qu'il préconise semble minimiser le rôle de l'analyse critique dans l'étude historique. C'est-à-dire, en déterminant pour l'élève tout le contenu dit important de l'histoire canadienne, et en supposant que le sens de l'histoire devrait être uniforme, Granatstein ignore les principes essentiels d'un apprentissage approfondi, individuel et critique. L'histoire comprend des récits d'événements, de personnes, d'aspirations, de relations et d'idées qui ont existé dans le passé – des récits, donc, racontés par des personnes qui n'y ont pas participé directement – c'est-à-dire, des historiens. Tous ces éléments font partie d'un processus complexe : ce que les historiens choisissent à inclure ou à omettre, les sources primaires et les preuves admises à leur étude, l'évaluation du bien-fondé et de la validité de ces sources et preuves, et comment les historiens interprètent toutes ces données. Afin d'étudier une discipline d'une manière systématique, il faut aussi étudier ses méthodologies et évaluer ses conclusions ainsi que ses prémisses. Il s'agit de faire une analyse critique de la discipline, de même que font les historiens. Autrement, il est tout à fait vrai que la discipline meurt : elle ne devient que l'accumulation automatique d'une série de soi-disant faits, interprétés par d'autres personnes, et ne possédant aucun potentiel de générer la pensée critique.

Selon un philosophe d'éducation, Alfred North Whitehead :

*In the history of education, the most striking phenomenon is that schools of learning, which at one epoch are alive with a ferment of genius, in a succeeding generation exhibit merely pedantry and routine. The reason is, that they are overladen with inert ideas. Education with inert ideas is not only useless: it is, above all things, harmful - Corruptio, optimi, pessima.*¹⁶

¹⁵ *Ibid.*, p. 26.

¹⁶ Alfred North WHITEHEAD, *The Aims of Education*, New York, The Free Press, 1967, p.1-2.

Un programme scolaire de base en histoire, établi sur des fondements nationaux communs d'un contenu acceptable à tous, risque de devenir un curriculum inerte. Ce genre de curriculum aurait tendance à reproduire les erreurs pédagogiques du passé : « *stultifying teaching methods, the boredom of students, a dearth of good published work on Canada, and a glut of textbooks that offered bland consensus versions of the Canadian past.* »¹⁷ Voilà pour le danger pédagogique.

Mais il existe aussi dans la pensée de Granatstein un danger politique. Si le but fondamental de l'étude de l'histoire devient celui de former une seule et unique vision nationale, quelle est la différence entre l'étude de l'histoire et la pure propagande? Comment peut-on différencier le récit du passé qui affirme une seule identité canadienne du récit objectif du passé? Le choix de ce qui mérite l'étude sera restreint à ce qui exprime la solidarité, à ce qui prétend réunir toutes les perspectives : cela constitue un retour à l'enseignement de l'ancien récit de l'édification de la nation. Et qui écouterait les écrits de ceux et celles qui sont marginalisés parce qu'ils ne font pas partie intégrante de la réalité politique et militaire de l'ensemble du pays? Selon une telle vision, est-ce que les comptes-rendus des personnes et des groupes minoritaires constituent une partie de l'histoire du pays de la même manière que les récits de la version dite officielle du passé? Par exemple, Granatstein déplore la présentation de Louis Riel comme héros national: « *Riel might be a hero and a leader to the Métis, but he has no credentials as a hero to all Canadians, and no school should teach his life that way.* »¹⁸ Une telle interprétation,

¹⁷ Jack GRANATSTEIN, *op. cit.*, p. 23.

¹⁸ *Ibid.*, p. xiii.

semble-t-il, ignore le rôle de Riel dans l'évolution de la province du Manitoba ainsi que dans les relations anglophones-francophones au Canada.¹⁹

Il se peut qu'il n'existe au Canada aucun héros qui pourrait être déclaré le héros de tous. Ne serions-nous donc pas coupables de cette même erreur historique si on enseignait que Sir John A. MacDonald devrait être reconnu comme un héros national, un héros de tous les Canadiens et Canadiennes? De plus, un programme unique serait susceptible d'exclure de façon délibérée ou non les groupes marginalisés de notre société, selon l'argument que leurs perspectives manquent une portée nationale.

Granatstein critique la politique du multiculturalisme canadien en le mettant en opposition directe au nationalisme. Il déplore en particulier l'intégration graduelle des immigrants à la « mosaïque culturelle » du pays, qui encourage le maintien de leur culture d'origine sans appuyer le développement solide d'un sentiment de citoyenneté *canadienne*, sentiment fondé sur une connaissance de l'histoire du pays :

*[...] a combination of federal multiculturalism, ignorance of an understanding of their new homeland, and the practices of progressive education ... prevented them from becoming what they ought to have become: Canadians.*²⁰

La vision de Granatstein présuppose qu'une nation devrait avoir une seule histoire de genre mythologique comme fondement de sa société, et que cette histoire

¹⁹ Voir le discours de Wilfrid Laurier à la Chambre des communes à l'occasion de la pendaison de Riel : « Ce qui est détestable, ce n'est pas tant la rébellion que le despotisme qui engendre la rébellion; ce qui est détestable, ce ne sont pas les rebelles, mais les hommes qui, ayant les avantages du pouvoir, n'en remplissent pas les devoirs; ce sont les hommes qui, ayant le pouvoir de redresser les torts, refusent de porter attention aux pétitions qu'on leur adresse, ce sont les hommes qui, lorsqu'on leur demande un pain, donnent une pierre. La loyauté doit être réciproque. Ce n'est pas tout que le sujet soit loyal envers la Couronne; il faut aussi que la Couronne soit loyale envers le sujet. Le gouvernement a-t-il été loyal envers ces Métis? Non, puisque, s'il en avait été ainsi, les troubles n'auraient pas eu lieu. Mais le gouvernement n'a pas respecté la loi. »

²⁰ *Ibid.*, p. 17.

devrait être connue et acceptée par tous les citoyens et citoyennes du pays. « *There are no heroes in our past to stir the soul, and no myths on which a national spirit can be built* »²¹, dit-il, en présumant que cet « esprit national » est l'élément primordial de la citoyenneté. Il faut se poser la question suivante : est-ce qu'une telle vision serait adéquate pour le Canada, en tant que nation de caractère pluraliste depuis ses débuts? La création d'un curriculum d'histoire basé sur une vision unique et exclusive sera anti-historique dans le sens qu'elle niera la réalité continue de l'interaction fragile et complexe des peuples autochtones, francophone, anglophone et multiethniques dans l'espace socioculturel du Canada du passé, du présent et de l'avenir.

Granatstein déplore ce qu'il appelle la fragmentation de l'histoire nationale, mais il admet qu'il est difficile de juger de ses origines :

*Now, it may only be a coincidence that the turn away from national and political history took place at the same time that Canada began to fragment. Did the historians' shift to victimization and blame-seeking on the fringes, to a people's history, and to abstract, abstruse language lead Canada's plunge toward dissolution, or did it merely reflect what was happening in the body politic?*²²

Il reconnaît nécessairement qu'il n'existe pas une seule variante de l'histoire canadienne, admettant que les Canadiens anglophones et francophones ont des interprétations divergentes du passé, du présent et du futur du pays.²³ Granatstein ne propose pas que l'imposition d'une seule interprétation de l'histoire du Canada serait une solution à la dualité – ou pluralité – fondamentale du pays. Malgré cela, il persiste à envisager la diversité comme étant un obstacle à surmonter, au lieu de la voir comme une caractéristique autant historique que contemporaine de l'expérience

²¹ *Ibid.*, p. 3.

²² *Ibid.*, p. 76.

²³ *Ibid.*, p. 88.

canadienne. De plus, il a une tendance à baser ses idées sur le modèle américain, c'est-à-dire, une histoire nationale unificatrice qui renforce l'identité nationale qui renforce à son tour le patriotisme.²⁴ Ce modèle ne s'applique point au Canada, et il renferme lui-même grand nombre de faiblesses disciplinaires et pédagogiques.²⁵

Malgré les faiblesses de certains aspects de sa pensée, et le ton négatif, voire accusatoire du livre, le point le plus significatif de Granatstein est celui de la nécessité de privilégier l'histoire du Canada dans les écoles de ce pays. Reconnaissant que l'histoire ne constitue pas une panacée à nos maux nationaux, il déclare que le moment est arrivé où nous devons reconnaître l'importance de l'étude du passé : « *it is time to restore the past to its proper place in our national cultural consciousness, in our schools and universities, and in our public discourse.* »²⁶

En fin de compte, Granatstein ne semble pas comprendre jusqu'à quel point l'histoire de ce pays est plurielle, et ceci constitue la majeure faiblesse de sa pensée. D'autant plus, il ne semble pas reconnaître la grande force politique et sociale de certaines institutions du fédéralisme, en particulier celle de l'autonomie ministérielle des provinces et territoires en matière d'éducation. Il conclut que la création de normes nationales en histoire ne demandera que l'effort concerté du gouvernement fédéral à imposer et à promouvoir ces standards aux provinces et aux territoires, et tout cela en vue de consolider l'unité nationale :

Once the ground has been thoroughly prepared, the prime minister could call a conference of the Council of Ministers of

²⁴ *Ibid.*, p. 89. Granatstein fait référence à l'approche américaine de vouloir créer une nouvelle identité nationale à partir de la pluralité ethnique, *E pluribus unum*.

²⁵ À noter que la question de normes nationales en histoire (« *national standards* ») aux États-Unis a provoqué de vifs débats au Sénat et qu'un projet d'uniformisation de programmes de sciences humaines a été abandonné en faveur de recommandations seulement.

²⁶ *Ibid.*, p. 148.

Education to sell these standards to the provinces. [...] Of course, Québec nationalists will scream, British Columbia's premier will posture, and Ontario's education minister will look hurt when his own government's paltry efforts at teaching history are compared with what they could and should be. But perhaps the effort might change the way the past is presented to Canadian students. At the very least, such an effort would demonstrate that Ottawa thinks the Canadian past is important, a force for unity in a country that desperately needs to strengthen the bonds that tie it together.²⁷

Au cours des années il y eut bon nombre de projets de collaboration en éducation au Canada, la plupart sous l'égide du Conseil des ministres de l'éducation.²⁸ Ces projets ont réussi à établir une plus grande conscience, chez les instances participantes (parmi lesquelles le Québec ne compte souvent pas), des divers programmes d'études qui existent à travers du pays. Mais aucun de ces projets, ni même en mathématiques ou en sciences, n'a abouti à la normalisation pancanadienne des programmes; au maximum, ces projets ont produit des documents que les provinces et territoires peuvent consulter à leur gré dans le développement de leurs propres programmes d'études. La question de l'uniformité du curriculum est d'autant plus compliquée dans le cas de l'histoire, à cause du lien étroit entre histoire et identité. Dans l'Ouest du pays, en dépit des meilleures intentions de l'entente du Protocole de l'Ouest (1993), seulement quatre juridictions provinciales et territoriales ont réussi à collaborer dans l'élaboration de certaines lignes directrices très générales pour guider un nouveau curriculum de sciences humaines. Aux provinces de l'Atlantique, il existe également un document établissant

²⁷ *Ibid.*, p. 142.

²⁸ Voir Chapitre VI de ce document pour plus de détails sur la collaboration interprovinciale en matière d'éducation. Le projet de sciences humaines du Protocole de l'Ouest est étudié en guise de représentation en microcosme des difficultés inhérentes de la recherche d'une histoire nationale.

certains principes communs, mais chaque province l'adapte d'abord à ses propres besoins. Tout cela semble indiquer que le caractère régional et multiculturel du Canada n'est pas simplement une faiblesse ou un défaut, mais une caractéristique fondamentale de notre société pluraliste et de notre structure politique. Dans une telle perspective, l'idée d'imposer un seul programme d'histoire canadienne serait donc un projet non seulement irréaliste, mais, à la limite, anti-canadien.

Un aperçu historique du problème

Depuis le début des années 1990, Granatstein n'est pas la seule voix qui réclame l'importance de l'enseignement de l'histoire au moyen d'une plus grande uniformisation du curriculum. Plusieurs organismes et individus, motivés par des buts aussi bien politiques que pédagogiques, appuient cette position.²⁹ Cependant, les critiques populaires et universitaires des programmes d'histoire dans les écoles canadiennes ne sont pas d'origine récente. Au contraire, elles font partie d'une longue histoire, ponctuée de crises pédagogiques et d'appels publics aux politiciens de résoudre le soi-disant problème. Ces reproches sont souvent liés au contexte politique du jour, et sont souvent éveillés par des inquiétudes concernant le futur de la fédération canadienne face au mouvement souverainiste québécois ou aux effets

²⁹ Par exemple l'Institut du Dominion (1997), la Société d'histoire nationale du Canada (1994), L'Institut d'études canadiennes de McGill (1993), la fondation Charles R. Bronfman Heritage Project (1991) et son successeur la fondation Historica (1999) et Opération Dialogue (1998). Les objectifs et les programmes de ces organismes seront considérés au Chapitre V de ce document. Plusieurs historiens universitaires, par exemple Michael Bliss, appuient également la réforme des programmes d'histoire nationale dans les écoles et, autant que possible, une plus grande uniformisation curriculaire.

de l'américanisation. Parfois, ces inquiétudes sont éveillées par des changements socioéconomiques ou des nouvelles tendances pédagogiques.

Tout au long du débat sur l'enseignement de l'histoire au Canada, certains thèmes apparemment antinomiques émergent de façon régulière. La liste qui suit offre un résumé des concepts souvent mis en opposition au cours de la discussion :

- *unité – diversité;*
- *identité canadienne – identités régionales;*
- *histoire politique – histoire sociale;*
- *histoire nationale – histoires locales;*
- *sciences humaines – histoire disciplinaire;*
- *patriotisme – citoyenneté mondiale;*
- *mémoire collective – pensée critique;*
- *connaissances – habiletés;*
- *étude chronologique – étude thématique;*
- *faits – concepts;*
- *survol général – étude spécialisée.*

Il est évident que les éléments des deux colonnes ne sont pas toujours contradictoires, et qu'ils sont parfois même complémentaires. Cependant, au fil des années, le débat sur l'histoire au Canada a fréquemment suscité des arguments idéologiques qui reposent sur une opposition artificielle entre ces concepts. Ce chapitre fera une revue de certains moments marquants du débat afin de déterminer ce qu'il révèle, de façon explicite ou implicite, sur l'éducation en histoire au Canada.

Ken Osborne observe qu'au cours du dernier siècle, beaucoup de solutions ont été proposées pour résoudre les grandes questions concernant l'éducation historique au Canada. Osborne remarque que les diverses solutions proposées, parmi lesquelles se trouve celle de l'élaboration d'un curriculum national, ne reconnaissent pas le contexte historique du débat et ne tiennent pas compte de sa

longue durée.³⁰ Il note qu'il y a eu, au cours du dernier siècle, cinq différentes crises « découvertes ou inventées » dans l'enseignement de l'histoire au Canada, souvent menant à la promotion, ou la poursuite, de l'uniformisation nationale de la discipline dans les écoles.³¹ Le mouvement des années 1990 en faveur de la réforme curriculaire en histoire, y inclus la contribution de Granatstein, fait partie de ce que Ken Osborne identifie comme étant la cinquième péripétie, jusqu'au moment actuel, dans le cheminement de l'enseignement de l'histoire au Canada. Il remarque également que ce débat continu sur l'histoire ne s'agit pas autant de l'éducation que de l'état politique du Canada.³²

La première de ces crises a eu lieu au début du XX^e siècle, quand les éducateurs anglophones ont relevé le manque d'un caractère national dans l'histoire enseignée dans les écoles. Soucieux d'appuyer une identité canadienne homogène, et surtout respectueuse du patrimoine britannique, la *Dominion Educational Association* a mis sur pied un concours national visant la création d'un manuel national d'histoire.³³

Les années 1920 ont connu une deuxième crise lorsqu'on a relevé un manque d'intérêt de la part des élèves, surtout les élèves de programmes

³⁰ Ken OSBORNE, « *Teaching History in Canadian Schools: A Century of Debate* », *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, octobre-novembre 2001, p. 5.

³¹ Ken OSBORNE, « *'Our History Syllabus Has Us Gasping': History in Canadian Schools – Past, Present and Future* », *Canadian Historical Review*, University of Toronto Press, Vol. 81, N^o 3, septembre 2000, p. 404.

³² Ken OSBORNE, « *Teaching history in the schools: a Canadian debate* », *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 35, N^o 5, p. 611.

³³ Le manuel qui en a résulté, *The History of the Dominion of Canada* de W.H. P. Clement, a été utilisé par les écoles anglophones de certaines provinces pendant quelques années. Il mettait l'accent sur la 'nation unifiée', la coopération entre les provinces et les principaux événements liés à la Confédération. Voir le mémoire de André LANOIX, Université de Québec à Montréal, *Le manuel d'histoire pancanadien, L'histoire d'un audacieux projet sans fin*, juin 2005.

anglophones, au sujet de l'histoire du Canada. L'éditeur Lorne Pierce, cherchant une vision nationale et inclusive de l'histoire du Canada, a proposé à cette époque l'enseignement d'une histoire thématique intégrée à l'étude de la littérature canadienne. Pierce, inquiet de l'unité canadienne, a promu une révolution en éducation historique, une approche apte à inspirer les jeunes apprenants en contrevenant l'obsession didactique avec la mémorisation des faits.³⁴ Dans un refrain aujourd'hui bien familier, le résultat en a été de déconseiller l'étude de l'histoire politique et constitutionnelle en faveur de l'histoire sociale, du récit et de la biographie. Cette nouvelle version plutôt romantique de l'histoire a connu des problèmes et n'a pas réussi à consolider les visions anglophones et francophones de l'histoire de la nation.

En 1944 le Sénat a lancé un appel aux historiens anglophones et francophones de rédiger un manuel d'histoire nationale.³⁵ André Laurendeau a exploré cette question auprès de plusieurs historiens anglophones et francophones en leur demandant si un tel projet serait possible et désirable. Laurendeau note :

...cette question périodiquement soulevée, les esprits simplistes l'écartent du bout de leur gros soulier, d'autres n'arrivent pas à conclure, et les intellectuels discutent à en perdre haleine. Mince question en apparence; or quand on s'y engage on constate qu'elle soulève de vastes problèmes.³⁶

³⁴ Pour une appréciation du travail de Lorne Pierce, voir Ken OSBORNE, « *New History for Old: Lorne Pierce and the Teaching of Canadian History* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 2, hiver 2002, [en ligne] http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm.

³⁵ « *The dominant subject in Canadian discussions of history teaching in the 1940s was whether or not schools should use one uniform history textbook designed to enhance national unity by conveying a single version of Canada's national history to all Canadian students.* » Ken OSBORNE, « *Canadian Historians and National History: A 1950 Survey* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 3, printemps 2002, [en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm

³⁶ BILODEAU, Charles. « L'histoire nationale », dans *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier, 1951, p. 337.

Peu après une nouvelle « crise » a précipité des critiques des connaissances historiques des élèves ainsi que des pratiques pédagogiques courantes.³⁷ En 1953, Hilda Neatby de l'Université de Saskatchewan a publié son examen mordant du système éducatif au Canada, *So Little for the Mind*. Bien que l'étude de Neatby ne portait pas exclusivement sur l'histoire, mais plutôt sur l'ensemble du système éducatif, le rôle de l'histoire y était central. Il est intéressant aussi à noter que la solution proposée aux problèmes relevés était, encore une fois, la mise sur pied d'un projet éducatif *national* :

*This national problem should be dealt with on the national level. [...] is it unthinkable that a national body might not be formed and authorized to spend a reasonable amount of time and money on a consideration of the whole question of education and of its relation to the past and to the future of society?*³⁸

Le rapport condamnait la nouvelle pédagogie, et plus particulièrement l'enseignement des sciences humaines, qu'elle considérait un cours fondamentalement inutile :

*The social studies are the truly typical part of the progressive curriculum with its obsession for indoctrination. They permit, or seem to permit, a departure from the "sequential" arrangement admitted to be necessary in reading, writing, and arithmetic. This means that they are taught not only without the classic distinctions between geography, history, and politics, but also without the logical arrangements of place, time, and causation ordinarily considered to be inherent in these disciplines.*³⁹

³⁷ Le courant progressiste en éducation, influencé par la philosophie de John Dewey, mettait l'accent sur le rôle socialisant des écoles dans une démocratie libérale ainsi que sur l'apprentissage interactif centré sur les élèves. Cette approche a remis en question le système éducatif traditionnel autoritaire. Hilda Neatby et d'autres éducateurs considéraient cette influence anti-intellectuelle et s'opposaient à l'introduction de la matière scolaire des sciences humaines dans les écoles.

³⁸ Hilda NEATBY, *So Little for the Mind*, Toronto, Clarke, Irwin and Company Limited, 1953, p. 334.

³⁹ *Ibid.*, p. 162-163.

Neatby a remarqué que, parmi les huit provinces étudiées, seulement la Nouvelle-Écosse privilégiait une étude désintéressée de l'histoire et encourageait une appréciation honnête et juste du sujet.⁴⁰ Le curriculum de sciences humaines dans les autres provinces comprenait très peu de contenu historique et invitait les enseignants à utiliser des stratégies artificielles et plutôt manipulatrices afin d'évoquer l'intérêt des élèves. Elle voyait dans cette approche une érosion intellectuelle de la discipline d'histoire. Neatby recommandait plutôt « l'objectivité » d'une approche traditionnelle, qui ne mettait pas l'accent sur l'enseignement de la morale, mais qui invitait les élèves à formuler leurs propres jugements sur le passé. Elle appuyait l'étude de l'histoire comme une valeur en soi, et non comme une voie à la formation de citoyens ayant des valeurs démocratiques :

If all that is desired is to say that democracy is good and absolute rule is bad, why not just say so in winning tones, and leave the history out? After all, in spite of generous assumptions, history offers no logical proof of anything, except occasionally of the despised facts.⁴¹

Selon Neatby, l'objectif d'endoctriner les élèves à des valeurs démocratiques a créé une distorsion du contenu de l'histoire, en organisant l'apprentissage d'une manière artificielle selon des thèmes confus.⁴²

Neatby abhorrait également le rejet du manuel scolaire comme outil d'apprentissage, constatant que, sans un manuel de base, les élèves seraient limités à la mémorisation de leurs notes de cours ou à la répétition des commentaires des enseignants dans les tests de connaissances.⁴³ Malgré cette constatation, Neatby ne

⁴⁰ *Ibid.*, p. 160 – 161.

⁴¹ *Ibid.*, p. 163.

⁴² *Ibid.*, p. 168.

⁴³ *Ibid.*, p. 185.

recommandait pas nécessairement un seul manuel pancanadien. Notant que la qualité des manuels scolaires était très inégale, elle a remarqué :

*There is a very general demand at the moment for one text book for all Canadian schools. That request is often, though not always, made by those who regard a history text book as a collection of vitamin pills requiring only to be administered at the right time and in the right quantity. At the present stage of our history and our historiography, a text that would suit the two cultural groups and the four great geographic and historic sections of Canada would be a pale and featureless mass of facts. If the time comes when we can produce a really good and living story which fulfills both the local and general needs of all schools in our vast and varied country, the need for one text rather than ten will be gone.*⁴⁴

Neatby a conclu que l'indifférence à l'apprentissage de l'histoire au Canada était, du moins en partie, la faute des historiens professionnels, qui n'avaient pas réussi à créer des œuvres historiques susceptibles d'attirer l'attention du grand public : « *On the quality of their work and on their ability to inspire good popularizations must depend the general level of production and consumption of Canadian history.* »⁴⁵ Tout en reconnaissant la qualité de l'historiographie canadienne, elle la trouvait sporadique, fragmentée et incomplète, à cause de l'absence d'une légende centrale, d'un amour (ou d'un ennemi) principal partagé par tous les citoyens du pays. Elle semblait croire, finalement, que cette lacune était à la source de l'impossibilité d'un manuel pancanadien d'histoire :

This lack of a common philosophy is, of course, one conclusive answer to the demand for one text book, for contrary to the popular impression it is a common philosophy

⁴⁴ Hilda NEATBY, « *National History* », *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier, 1951, p. 210.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 205.

*that must produce the common text book rather than the reverse process.*⁴⁶

Ken Osborne remarque que l'étude de Neatby a connu un succès public, mais qu'elle a eu très peu d'impact dans le milieu scolaire.⁴⁷ Son étude a relevé les faiblesses d'une pédagogie qui semblait dénigrer l'acquisition de connaissances en faveur de la formation de citoyens aptes à vivre dans une démocratie. Elle désapprouvait l'influence américaine sur les pratiques pédagogiques au Canada, aussi bien qu'un enseignement basé sur la méthodologie didactique et la psychologie, au lieu de sur le savoir et la culture générale. Malgré les arguments avancés par Neatby, la psychologie et l'orientation scientifique en éducation n'allaient pas disparaître. De plus, les éducateurs canadiens ne seraient point disposés à suivre des conseils exprimés d'un ton si acerbe, les considérant plutôt comme des reproches de leur profession.

La quatrième crise, selon Osborne, est apparue en 1968 lors du rapport du projet de l'Histoire nationale, *Quelle culture? Quel héritage?*. Dans ce rapport, A.B. Hodgetts a observé que l'enseignement de l'histoire dans les écoles canadiennes préservait la mécompréhension mutuelle qui existait entre le Québec et le Canada anglophone; de plus, il a noté que la majorité des élèves trouvaient l'histoire un sujet ennuyeux et inutile.⁴⁸ Trouvant que l'enseignement d'une histoire « fade » axée sur l'édification de la nation avait mené à une crise de portée nationale, il proposa comme solution la mise sur pied d'un programme pancanadien d'études

⁴⁶ *Ibid.*, p. 211- 212.

⁴⁷ Ken Osborne, « 'Our History Syllabus Has Us Gasping': History in Canadian Schools – Past, Present and Future », *Canadian Historical Review*, University of Toronto Press, Vol. 81, N° 3, septembre 2000, p. 405.

⁴⁸ Alfred HODGETTS, *Quelle culture? quel héritage? : une étude de l'éducation civique au Canada*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968, p. 91.

canadiennes. Il a noté cependant l'existence de certains défis inhérents face à un tel projet :

La seule mention 'd'objectifs nationaux dans l'éducation' éveille immédiatement des soupçons chez de nombreux Canadiens. Il semble y avoir une peur profonde que nos systèmes provinciaux d'éducation soient amenés comme il a été le cas ailleurs à encourager des excès dangereux de nationalisme, ou d'orgueil, ou d'un esprit de conformisme social.⁴⁹

Cette étude a relevé les faiblesses curriculaires et pédagogiques concernant l'éducation historique au Canada. Hodgetts cherchait à promouvoir la compréhension pancanadienne au moyen de l'éducation, sans encourager le nationalisme et l'assimilation. Il questionnait certaines décisions des instances éducatives, soit celle d'incorporer l'éducation civique aux cours d'histoire, qui imposait à l'enseignant de l'histoire l'énorme tâche de « transmettre l'héritage culturel, d'inspirer la fierté du passé, et d'encourager une certaine loyauté tout en veillant à ce que les élèves deviennent des citoyens démocratiques sur qui l'on puisse compter ». ⁵⁰ Il a conclu que, pour la plupart, l'enseignement d'une histoire canadienne « démodée et foncièrement inutile » n'arrivait pas à former des citoyens conscients de leurs racines. Ce problème était très évident dans les cours secondaires, où le contenu était plutôt sur la mémorisation de faits concernant l'histoire politique ou militaire :

Les écoles secondaires se cramponnent davantage à ces cours démodés que les élèves élémentaires, particulièrement à l'époque où les examens provinciaux menacent leurs élèves. C'est donc dans les livres de textes employés par les écoles secondaires que l'on trouve, dans toute leur beauté, les vues étroitement politiques et constitutionnelles que l'on retrouve aussi dans les textes des examens d'histoire

⁴⁹ *Ibid.*, p. 11.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 20.

ridicules du Canada que nous continuons à faire passer. Des 422 écoles secondaires visitées, 69% étaient prises au piège de l'histoire politique, constitutionnelle et militaire.⁵¹

Le rapport a nommé trois faiblesses principales dans la pédagogie dominante dans les cours d'histoire. Premièrement, les cours d'histoire n'établissaient aucun lien entre le passé et les enjeux actuels. Deuxièmement, ils présentaient une approche aseptique et fade qui ne représentait pas les conflits qui ont caractérisé le passé canadien. Les cours d'histoire étaient marqués de « l'absence presque totale de matériaux contradictoires, et controversables ». Hodgetts a noté qu'une telle version de l'histoire est non seulement incorrecte mais communique implicitement le message que les décisions du passé sont « indiscutablement parfaites ».⁵² Cette approche nie les contradictions et les points de vue divergents qui sont des éléments inhérents à tout récit véridique du passé. De plus, elle ne tient pas compte du caractère interprétatif de la discipline : « Le simple fait qu'un récit historique ne peut être traité autrement que subjectivement, quelles que soient les préoccupations de chaque génération, n'est pas suffisamment reconnue par nos écoles. »⁵³

La troisième faiblesse notée dans l'étude est l'insistance sur la mémorisation de faits présentés sans ordre et sans liens logiques entre eux. Hodgetts remarque :

Pour finir, il nous faut envisager le fait indiscutable que, pris un à un, les faits historiques sont vides de sens. Ils doivent être présentés de telle sorte qu'ils parlent aux élèves et lui disent des choses importantes. Les faits doivent être groupés dans un cadre, ou selon un ordre, qui permettra à l'historien de tirer des conclusions, de traiter de généralités ou d'idées précises.⁵⁴

⁵¹ *Ibid.*, p. 23.

⁵² *Ibid.*, p. 24 – 27.

⁵³ *Ibid.*, p. 28.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 30.

Ce problème, sans doute influencé par les réalités de l'évaluation au moyen de tests standardisés, est aussi le résultat de pratiques pédagogiques qui n'encourageaient aucunement la pensée critique, l'analyse ou la réflexion. Hodgetts résume l'approche privilégiée :

Au lieu de lire les faits historiques et d'en tirer leurs propres conclusions, ou à tout le moins mettre en question quelques-unes des conclusions qui leur étaient présentées, ces malheureux apprenaient par cœur des idées réunies par un auteur et représentant les opinions de cet auteur.⁵⁵

Il est à noter que l'emploi d'un seul manuel de base en histoire, malgré la structure plus ou moins fiable qu'une telle ressource pourrait offrir à l'enseignant aussi bien qu'à l'élève, peut aussi mener à une version unanime, uniforme, politiquement correcte de l'histoire, et par conséquent à la conception qu'il n'existe qu'une seule manière de voir le passé.

L'étude de Hodgetts a toutefois remarqué qu'il fallait également éviter l'autre extrême du continuum, c'est-à-dire des classes dites innovatrices qui ne consistent que de « bavardages sans but et sans information ».⁵⁶ Il remarque aussi que son appréciation des programmes d'études et des méthodes d'enseignement ne s'appliquaient pas aux écoles québécoises catholiques, dont les cours d'histoire différaient considérablement.⁵⁷

Le rapport de Hodgetts, malgré ses critiques implicites et explicites des stratégies pédagogiques en histoire, admet que « chaque fois que les choses vont

⁵⁵ *Ibid.*, p. 30.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 31.

⁵⁷ Il note à la page 37 que « la grande préoccupation des écoles françaises, catholiques romaines, du Québec, en enseignant l'histoire du Canada, est la survivance de leur propre communauté, et qu'elles s'occupent extrêmement peu de ce qui se passe dans le reste du Canada. Il faut également dire que le développement et les intérêts du Canada français sont pitoyablement négligés dans les autres provinces ».

mal dans l'enseignement des écoles primaires et secondaires il y a une tendance presque universelle à s'en prendre aux enseignants.»⁵⁸ Son analyse relève certaines tendances qui créent une atmosphère défavorable à un apprentissage de qualité et qui affectent le fonctionnement des élèves et des enseignants, en effet, des barrières intellectuelles, par exemple :

- l'idée de plus en plus répandue que « la faculté de créer est plus importante que le savoir »,⁵⁹
- une formation pédagogique qui met l'accent sur les méthodologies d'instruction plutôt que sur le développement d'une base solide dans la discipline à enseigner;
- une préoccupation, encore plus grave, avec la nature changeante de la société, qui mène vers une notion de la relativité de toute connaissance, et à la croyance que le contenu à étudier n'a aucune importance;
- l'internationalisme croissant de la société moderne, une influence qui minimise ou diminue l'importance de l'étude de l'histoire du Canada en tant que nation.

À la suite de son étude, Hodgetts a envisagé un curriculum d'études canadiennes basé sur quatre composantes : l'environnement canadien, la structure et le fonctionnement du gouvernement, les caractéristiques essentielles du système économique canadien, et les enjeux publics au Canada. Il a conclu que l'implantation pancanadienne d'un tel curriculum serait la meilleure manière de promouvoir la compréhension interculturelle et interrégionale :

Cultural and regional solitudes, in Canadian education as in Canadian society, must work with one another in the common interest. Students throughout Canada, and Canadian society,

⁵⁸ *Ibid.*, p. 103.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 104.

*have every reason to expect the leadership required to develop a distinctively Canadian civic education.*⁶⁰

Les recommandations du rapport Hodgetts, selon Ken Osborne, accordaient peu de place à l'histoire du Canada, favorisant plutôt l'enseignement de questions contemporaines. Osborne note que l'essor des études canadiennes dans les écoles, de concert avec d'autres facteurs, a contribué à l'érosion du curriculum d'histoire : « *Hodgett's trajectory from defender of history to promoter of Canadian Studies typifies what was happening in many Canadian classrooms by the 1970s, as history began to lose its place in the school curriculum.* »⁶¹

Hodgetts a relevé les faiblesses inhérentes de l'enseignement d'une version plus ou moins unanime de l'histoire du Canada, un facteur très important dans la question d'un programme pancanadien. C'est-à-dire, un tel programme risque d'éloigner les apprenants ainsi que les enseignants de l'histoire, car il ne peut pas susciter chez eux un sentiment d'appartenance ni établir un lien à leur identité. Ils choisiraient donc de favoriser les histoires locales et régionales :

*la version aimable de notre histoire nationale où règne le parfait accord, est insignifiante, et enseignée d'une manière si morne qu'elle ne peut inspirer aucun sentiment national réel à la plupart de nos élèves. Ensuite l'histoire locale qui, dans maintes provinces est très souvent enseignée avec beaucoup de vie, parce qu'elle fait partie de l'environnement, qu'elle est plus visible, aide à entretenir une loyauté régionale puissante.*⁶²

⁶⁰ A.B. HODGETTS et Paul GALLAGHER, *Teaching Canada for the '80s*, Toronto, OISE Press, 1978, p. 13 – 14.

⁶¹ Ken OSBORNE, « 'Our History Syllabus Has Us Gasping': History in Canadian Schools – Past, Present and Future », *Canadian Historical Review*, University of Toronto Press, Vol. 81, N° 3, septembre 2000, p. 423.

⁶² A. HODGETTS, *Quelle culture? Quel héritage?*, p. 95.

Cette observation démontre que l'imposition d'une histoire nationale uniforme en tant qu'une banque de connaissances communes sur le passé pourrait facilement mener à la même « fragmentation » historique qu'elle tente d'éviter.

La solution proposée par Hodgetts, celle d'une éducation pancanadienne pour renforcer l'identité nationale, est en effet très semblable à celle de Granatstein. Il faut toutefois se demander comment un programme national d'histoire ou d'études canadiennes pourrait résoudre les problèmes identitaires, politiques et pédagogiques relevés ou perçus au Canada. Il paraît que la compréhension pancanadienne doit se fonder avant tout sur l'acceptation de la multiplicité identitaire du pays :

*The critical problem is that few can, or ever will, agree on the basis for this pan-Canadian understanding. Indeed, the recent drift of Canadian historical scholarship seems to run in the opposite direction. The distinctiveness of the Canadian experience may, in fact, be found in region-building and the emergence of limited regional and cultural identities rather than in the development of centralizing national understandings.*⁶³

Enfin, on peut se demander s'il est vrai que l'enseignement de l'histoire au Canada est en crise perpétuelle ou s'il est simplement sujet à des préoccupations politiques continues au sujet de la fragilité de la nation : « *all five crises arose, not primarily from worries that history was badly taught, but from fears that Canada faced national disintegration.* »⁶⁴

⁶³ Paul BENNETT, *Rediscovering Canadian History: A Teacher's Guide for the '80s*, Toronto, OISE Press, 1980, p.94. Bennett fait référence ici au concept des *identités limitées* élaboré par Ramsay Cook (1967) et J.M.S. Careless (1969).

⁶⁴ Ken OSBORNE, « *Teaching history in the schools: a Canadian debate* », *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 35, N° 5, p. 611.

II. LE RÔLE ET LA NATURE DE L'HISTOIRE

History is a meaningful nexus between past, present, and future – not merely a perspective on what has been. [...] It is a translation of past into present, an interpretation of past actuality via a conception of temporal change, that encompasses past, present, and the expectation of future events.¹

L'enseignement de l'Histoire est le mécanisme par lequel l'humanité transmet son savoir, son expérience, son héritage, un peu comme l'ADN transmet le bagage génétique de la vie. Sa connaissance est la pierre d'assise d'une bonne culture générale et immunise jusqu'à un certain point contre l'irrationnel.²

Sans histoire, même si nous avons de nombreux souvenirs, il nous manque les outils pour transformer ceux-ci en une suite logique que l'on appelle expérience.³

Ce qui force l'histoire à se redéfinir, c'est d'abord la prise de conscience par les historiens du relativisme de leur science. Elle n'est pas l'absolu des historiens du passé, providentialistes ou positivistes, mais le produit d'une situation, d'une histoire. Ce caractère singulier d'une science qui n'a qu'un seul terme pour son objet et pour elle-même, qui oscille entre l'histoire vécue et l'histoire construite, subie et fabriquée, oblige les historiens devenus conscients de ce rapport original à s'interroger à nouveau sur les fondements épistémologiques de leur discipline.⁴

Historical knowledge is the knowledge of what mind has done in the past, and at the same time it is the redoing of this, the perpetuation of past acts in the present. Its object is not a mere object, something outside the mind which knows it, it is an activity of thought, which can be known only insofar as the knowing mind re-enacts it and knows itself as so doing.⁵

Toute recherche historiographique s'articule sur un lieu de production socio-économique, politique et culturel.⁶

¹ Jörn RÜSEN, « *Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development* », dans SEIXAS, Peter (éd.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, p. 67.

² Mario ROY, « Plaidoyer pour l'histoire », *La Presse*, le 28 août 2002.

³ Desmond MORTON, *Préface, Le semainier de Historica*, (dir. James MARSH), Toronto, Fondation Historica, 2001.

⁴ Jacques LE GOFF et Pierre NORA, présentation de *Faire de l'histoire : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p. 11.

⁵ R.G. COLLINGWOOD, *The Idea of History*, London, Oxford University Press, 1956, p. 218.

⁶ Pierre NORA, « L'Opération historique » dans *Faire de l'histoire : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p.21.

L'importance de l'histoire

La question d'un curriculum national d'histoire n'est pas particulière au Canada, ni à l'époque actuelle. Elle repose sur une considération de la nature de la discipline, et doit confronter certaines questions fondamentales :

- Quelles sont les caractéristiques essentielles de l'histoire comme objet d'étude et comme processus humain?
- Quelles sont les fonctions de l'enseignement de l'histoire?
- Que signifie histoire nationale au Canada? Quel est le rôle de l'histoire nationale?
- Quelle est la relation entre l'idéologie et l'histoire?
- Quelle est la relation entre l'histoire politique et l'histoire sociale?

Toutes ces questions touchent le rôle intellectuel de l'histoire en tant que « pierre d'assise d'une bonne culture générale ».

La plus récente crise perçue dans l'enseignement de l'histoire, bien que provoquée par des enjeux politiques d'identité et d'unité, est aussi le résultat de certaines complexités épistémologiques inhérentes à la discipline. C'est-à-dire, l'histoire comme discipline a subi de nombreuses transformations au fil du XX^e siècle. Ces changements ont suscité des discussions fructueuses, mais parfois contradictoires, sur la nature et les objectifs de la discipline. Le dialogue historique ainsi provoqué a renouvelé l'intérêt au rôle de l'étude de l'histoire dans le cheminement intellectuel de l'apprenant.

Dans une époque où le curriculum scolaire est de plus en plus surchargé, et où le rôle de l'école est accablé de diverses responsabilités sociales anciennement assignées à la famille, à l'église, ou à la communauté locale, quelle est la fonction distinctive de l'histoire? Comment peut-on justifier son inclusion au répertoire

grandissant du curriculum scolaire? Il est important de clarifier la pertinence de l'histoire au développement intellectuel des jeunes apprenants, sans toutefois minimiser l'intégrité et la complexité de la discipline. Les historiens, naturellement, nous offrent les fondements d'une telle conscientisation :

*We can never entirely let go of the ongoing past, for it never lets go of us. Historical involvement is not only essential but inevitable [...] We are fully historical creatures, our consciousness and memory bound up with pasts both near and remote. And rational present action demands insight into other people's pasts as well as our own.*⁷

De nombreux historiens canadiens envisagent l'histoire comme étant la transformation du passé en un récit intelligible et ayant le potentiel de former des citoyens capables de façonner un meilleur avenir. Selon ce point de vue, la construction d'un récit historique cohérent et réfléchi constitue un aspect fondamental de la conscience humaine. L'historien Jocelyn Létourneau maintient que la pensée historique est une dimension fondamentale de la connaissance morale, en effet : *Je raconte le passé, et je réfléchis sur son sens, donc j'ai de l'espoir pour le futur.*⁸

Le philosophe canadien George Grant affirme aussi que le souci du passé est plus qu'un simple phénomène politique. Une caractéristique essentielle, dit-il, de la pensée moderne est son historicité, qui la distingue de la pensée des cultures traditionnelles. L'ancienne vision du monde – la perspective *mythique* – est fondée sur la notion de la loi naturelle, et présuppose l'existence d'un créateur. Elle

⁷ David LOWENTHAL, « *Dilemmas and Delights of Learning History* », dans P. STEARNS *et al.* (éd.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, p. 73.

⁸ Cette conception de l'importance intellectuelle de l'histoire est développée par Jocelyn LÉTOURNEAU, dans « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *The Canadian Historical Review*, Volume 81, N° 2, juin 2000, et dans son introduction à *A History for the Future*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004.

constitue une sensibilité essentiellement religieuse, enracinée dans le concept d'une réalité absolue qui établit des normes morales ainsi que le sens de la vie humaine elle-même. Dans cette vision du monde, toute expérience est immédiate, et fait partie d'un cycle universel et infini. En opposition à cette vision traditionnelle est la vision du monde moderne, qui conçoit l'histoire comme la création de l'être humain. Cette vision historique de l'humanité est fondée sur la croyance que le progrès est le résultat d'actes humains, une perspective qui contraste nettement avec la vision des sociétés pré-modernes :

In ancient cultures, men simply refused history. They overcame historical time by giving it no significance. For modern, historical man, time is a series of unique and irreversible events. Therefore, what happens in history is of supreme consequence. As it is of such consequence, it is of ultimate importance that we shape those events as they should be shaped. We have taken our fate into our own hands and are determined to make the world as we want it.⁹

Selon cette analyse, le concept du *progrès* a remplacé l'ancien concept de la *loi naturelle*, et a donné lieu à la pensée moderne. La pensée historique – et l'histoire elle-même – sont en effet des expressions d'une vision du monde d'origine judéo-chrétienne, européenne et humaniste. Ces éléments s'opposent à la vision du monde plutôt traditionnelle, mythique et spirituelle des sociétés autochtones, ce qui pose un problème évident lorsqu'on entreprend une intégration de ces perspectives à un programme d'histoire canadienne. De plus, cette différence entre la pensée dite moderne et la pensée dite traditionnelle fait ressortir la difficulté fondamentale de synthétiser diverses valeurs et perspectives dans un seul récit.

⁹ *Ibid.*, p. 22.

Il est naturel que les spécialistes d'histoire, ainsi que les enseignants de la discipline, mettent en valeur l'importance de l'étude de l'histoire. Mais il existe également un mouvement populaire et médiatique appuyant l'histoire, au Canada et ailleurs dans le monde. Parmi les divers groupes professionnels, politiques et sociaux qui désirent affirmer l'importance de la littérature historique, il existe une grande variété de conceptions de la nature et des fonctions de l'histoire. Le débat sur l'histoire au Canada implique une variété de perspectives sur le rôle et la nature de la discipline, telles que les suivantes :

- l'histoire, la mémoire collective et l'identité d'un peuple;
- l'histoire, une revendication des erreurs du passé;
- l'histoire, la source du nationalisme;
- l'histoire, la source des problèmes sociaux actuels;
- l'histoire, une méthodologie de recherche;
- l'histoire, un ensemble de faits incontestables;
- l'histoire, la conscience historique.

En général, la position prise par les divers intervenants au débat sur l'enseignement de l'histoire au Canada dévoile la présence de l'une ou l'autre de ces perspectives en tant que l'objectif principal du curriculum d'histoire. Mais ce qui est accepté par tous les intervenants, c'est que l'étude de l'histoire constitue une dimension importante du développement intellectuel de l'apprenant.

Les critiques de l'enseignement de l'histoire au Canada ont souvent ciblé une pédagogie peu inspirante qui présuppose que le but principal de l'histoire est l'accumulation d'une banque de connaissances sur le passé. Cependant, toute la recherche historique récente met l'accent sur la *nature interprétative* de la discipline, or l'impossibilité de conclure qu'il existe une justification épistémologique pour l'enseignement d'un seul récit officiel du Canada. En effet, les historiens universitaires encouragent depuis longtemps la reconnaissance de l'histoire en tant

que dialogue entre le présent et le passé, ce qui implique de profonds changements à une pédagogie axée sur l'acquisition de connaissances dites « factuelles ».¹⁰

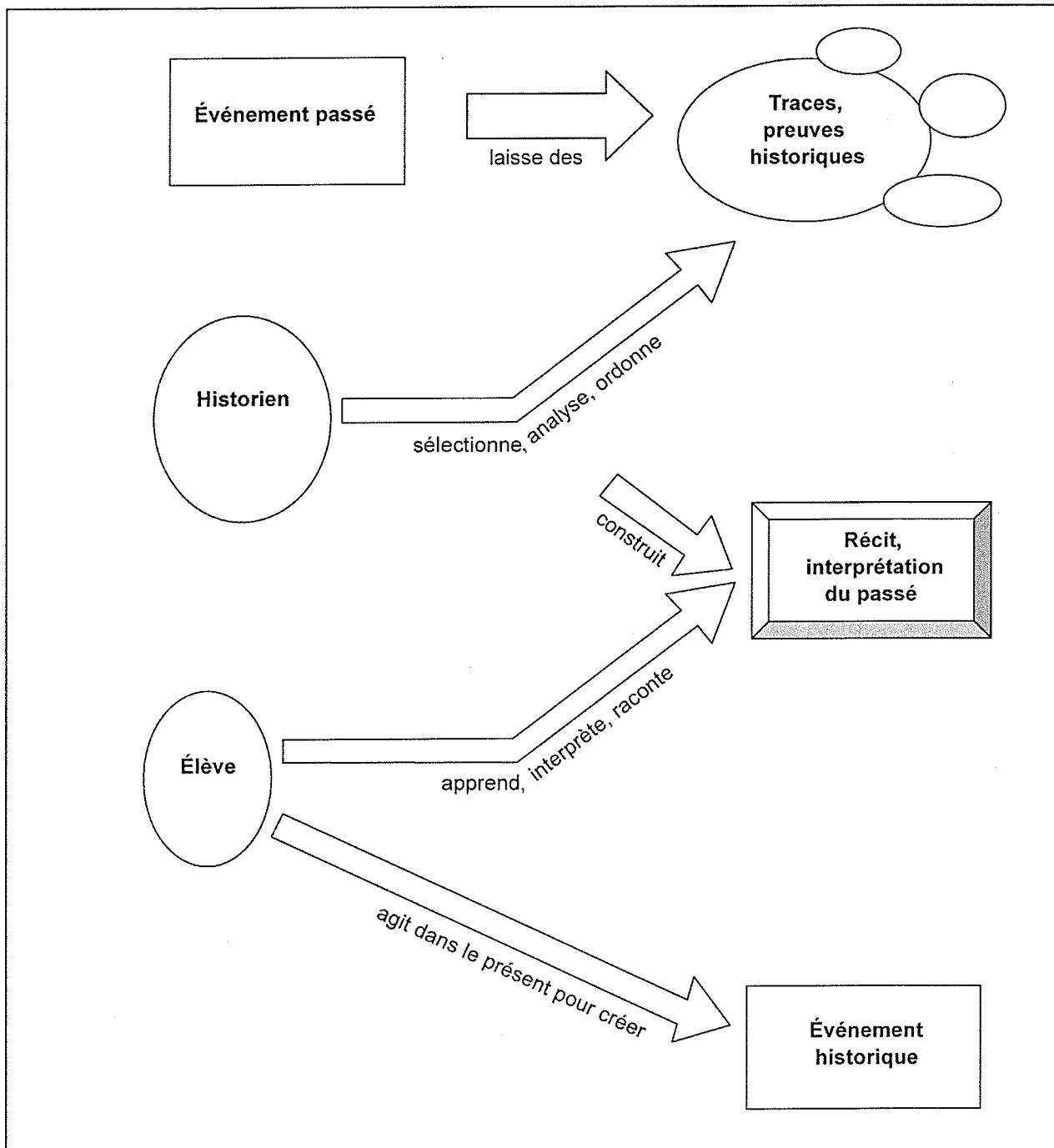
Même dans le contexte de l'acceptation de l'importance intellectuelle de l'histoire, il faut considérer la question du rôle de l'étude de l'histoire *nationale* à l'école. Les partisans du programme pancanadien d'histoire, il faut l'admettre, veulent mettre en évidence l'histoire nationale, au lieu de simplement faire valoir la discipline. Il est vrai que le contexte temporel et spatial de l'État-nation ou du peuple d'appartenance joue un rôle important dans l'interprétation historique. Il joue également un rôle déterminant quant à la sélection des éléments à inclure – et à exclure – dans une relation du passé.¹¹ Dans ce sens il est évident que l'histoire est sujette au temps et à l'espace, et comporte des valeurs liées à la société en question. Afin d'analyser ce que l'histoire nous dit au sujet d'une société, il faut d'abord savoir comment cette société fonctionne, et savoir ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas : « Cette institution [la société] s'inscrit dans un complexe qui lui *permet* seulement un type de productions et lui en *interdit* d'autres. »¹² La nation, cette collectivité de concitoyens, fournit le contexte social le plus apte à définir les règlements de la participation sociale.

¹⁰ Le tableau de la page suivante explique la nature interprétative de l'histoire. Il est basé sur celui de Robert BAIN, « *Using Research and Theory to Shape History Instruction* », dans STEARNS, Peter, SEIXAS, Peter et WINEBURG, Sam (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York, New York University Press, 2000.

¹¹ Lionel GROULX note : « L'histoire n'est point simple chronologie, ni simple alignement ou entassement de faits. Dans le choix de faits à retenir, ou à laisser tomber, dans l'importance à leur conférer, forcément l'historien est amené à établir un ordre de grandeur, une échelle de valeur. » La nation est le plus souvent l'unité sociale dont l'historien se sert pour faire ces choix. Voir « L'histoire nationale », *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier, p. 345.

¹² Pierre NORA, « L'opération historique », dans Jacques LE GOFF, et Pierre NORA, dir., *Faire de l'histoire : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p.35.

Tableau 2 : Le caractère interprétatif de l'histoire



Histoire sociale et histoire nationale

*How odd is it then that political history has suffered a decline in recent years. In part this reflects the obvious fact that the Canadian historical profession can hardly escape the currents animating the writing of history elsewhere in the world. On the international scene, old-fashioned political history has lost ground to new currents of social and economic history, but it has been caught up in some passionate ideological struggles as well.*¹³

*No doubt narrative political history will continue to have a place, but by itself such history is one-dimensional and even tedious: the modern equivalent of the chronicles of kings. [...] Old-fashioned political narrative, as such, is probably dead. We are none the worse for it. The political is important, but not as a thing-in-itself.*¹⁴

... le récit pluraliste, qui présente le passé du Canada sous l'angle de visions particularistes, de vignettes thématiques et de micro-récits ou tableaux partiellement détachés les uns des autres, faillit à la tâche d'offrir, à ceux à qui il est destiné, une représentation globale porteuse et responsable du pays.¹⁵

*There is good reason for concern about the decline of political history, for the state has been central to Canadian development...*¹⁶

*Une histoire nationale peut-elle intégrer les apports importants de l'histoire sociale, comme les travaux sur la condition des femmes, des ouvriers, des immigrants, des communautés culturelles, des minorités nationales, ethniques ou sexuelles ou des peuples autochtones?*¹⁷

L'historiographie contemporaine offre aux historiens à la recherche d'une histoire nationale englobante, qui ne néglige pas l'importance de ses divers composants ethniques et sociaux, un terrain riche à explorer. Le rejet disciplinaire de l'histoire en tant que *mythe officiel*, surtout de nature politique et militaire, a précipité

¹³ John SCHULTZ, (éd.), *Writing about Canada: A Handbook for Modern Canadian History*, Scarborough, Prentice-Hall Canada Inc., 1990, p. 1.

¹⁴ *Ibid.*, p. 5 – 6.

¹⁵ Jocelyn LÉTOURNEAU, « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *The Canadian Historical Review*, Volume 81, N° 2, juin 2000, p. 235.

¹⁶ Reg WHITAKER, « *Writing about Politics* » dans John SCHULTZ, (éd.), *Writing about Canada: A Handbook for Modern Canadian History*, Scarborough, Prentice-Hall Canada Inc., 1990, p. 1.

¹⁷ Robert COMEAU et Bernard DIONNE, Bernard (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, introduction, p. 11-12.

au Canada et ailleurs dans le monde un courant d'intérêt à la multiplicité historique. Cette nouvelle histoire sociale mettait en valeur les récits du passé des groupes et des individus jusque là ignorés par l'histoire politique. L'historien Michael Bliss a remarqué que le rejet de l'histoire politique traditionnelle a abouti à une sorte de « privatisation » de la compréhension du passé, et que cette fragmentation de l'histoire nationale a renforcé la désintégration de l'unité canadienne :

*the parallel relationship between the disintegration of Canadian history as a unified discipline, on the one hand, and, on the other, the withering of a sense of community in Canada [...] partially underlies our current constitutional and political malaise.*¹⁸

L'histoire traditionnelle au Canada, du moins dans le contexte anglophone, était basée sur l'étude des défis et des réalisations de l'État-nation, par exemple la Confédération, la constitution, les relations fédérales-provinciales et anglophones-francophones : c'est-à-dire, l'histoire politique et publique du pays. La nouvelle histoire, par contre, s'intéressait à d'autres questions : la religion, l'évolution du régionalisme, la réforme urbaine, la condition féminine, les ouvriers, les modes de vie, l'histoire intellectuelle.¹⁹ Selon Bliss, cet élan vers l'histoire sociale a eu lieu précisément au moment où il était très important aux citoyens du Canada d'avoir une formation de base concernant l'histoire politique nationale :

*Historians' declining interests in the big questions of Canada's identity and the country's political and constitutional fate was almost exactly paralleled through the 1970s and 1980s by rising levels of national disunity, constitutional debate, and political uncertainty.*²⁰

¹⁸ Michael BLISS, « Privatizing the Mind : The Sundering of Canadian History, The Sundering of Canada », *Journal of Canadian Studies*, vol. 26, n° 4, (hiver 1991-92), p. 5.

¹⁹ *Ibid.*, p. 7.

²⁰ *Ibid.*, p. 11.

Sans dire que la montée de l'histoire sociale était la cause de la fragmentation canadienne, Bliss fait le point que la connaissance de l'histoire politique constitue un élément important d'une citoyenneté informée.²¹ L'histoire sociale en tant que l'étude de la vie privée, des aspirations individuelles et des aspects de la vie quotidienne des humains vivant dans le passé, a donc remplacé l'histoire politique de la nation. En ce faisant, Bliss maintient que les historiens académiques ont manqué à leur engagement en tant qu'interprètes officiels de l'évolution de la société canadienne et qu'ils se sont cloisonnés dans des études obscures et sans intérêt au public : « *The abdication by historians of their role as interpreters of the evolution of our public community would not have mattered if others had stepped in to fill the breach. This did not happen.* »²²

Le résultat de cette spécialisation compartimentée dans l'étude de l'histoire a donné lieu, selon Bliss, à une nouvelle vision nationaliste du pays pendant les années 1960 jusqu'aux années 1980. Cette vision était au début surtout menée par des artistes, des écrivains et des politiciens qui désiraient renforcer l'identité distinctive du Canada comparée aux États-Unis. Le mouvement était appuyé par des institutions politiques et sociales qui finançaient la popularisation d'une culture dite canadienne. En effet, ces initiatives provenaient d'une source plutôt négative : anti-américaine, anti-investissement étranger, anti-régional, et parfois anti-Québec, et elles excluaient tout ce qui ne convenait pas au nouveau mythe du canadianisme. L'identification de la structure dominante de l'histoire du pays était limitée à certaines institutions sociales et culturelles plutôt contemporaines : « *It identified Canada and*

²¹ *Ibid.*, p. 11.

²² *Ibid.*, p. 11.

things Canadian with certain trends in one limited period of Canadian history – with the age of big government, universal social welfare programs, and subsidized culture. »²³ Selon Bliss, cette vision du Canada n'était pas partagée par la majorité des Canadiens. La nation souffrait, surtout au cours des années 1980, de l'absence d'une vision nationale viable, clairement articulée, et fondée sur une conscience de son passé et de son évolution. Ces facteurs ont contribué à la crise constitutionnelle du pays et à ce que Bliss appelle la privatisation accrue de la mentalité canadienne :

*By the 1980s the interests of intellectuals, including historians, has been so thoroughly privatized that there existed no body of writing or thought describing the links that might bind Canadians to one another in the absence of tariffs, subsidies, and railway ties. The sundering of a sense of Canadian history thus became part and parcel of the sundering of Canadians' consciousness of themselves as a people.*²⁴

Ce manque de vision nationale a suscité des critiques du système éducatif, en particulier de l'enseignement de l'histoire, ainsi qu'une soif publique pour l'histoire nationale, afin de mieux comprendre l'évolution culturelle du Canada, de savoir « qui nous sommes, pourquoi on est rendu ici, et où nous allons ». Selon Bliss, la tâche de répondre à ce besoin du public canadien est une responsabilité partagée par les savants, les professeurs universitaires et les citoyens en général. Il conclut :

You see where this analysis must end – in a plea that we in part return to the Canadian historian's responsibility to write and talk about Canada, that we return to national history, to public history, to trying to write the history of Canadians as a people who are united – not by myths, not by ephemeral institutions or social programs, but by a rich, common history of achievement and failure, unity and diversity, limited identities and the experience of coping with those limited identities. Canada is a country that has been sundered by

²³ *Ibid.*, p. 12.

²⁴ *Ibid.*, p. 14.

*particularisms and political blundering. In this situation we do not have the luxury of detachment of academics in older, more secure countries. Surely there is a greater than normal responsibility on all of us to at least talk to our fellow Canadians about our history.*²⁵

En préconisant un retour à l'histoire nationale, Bliss déclare qu'il ne veut pas dire l'histoire *nationaliste*, ni l'histoire *mythologique*, ni l'histoire fondée sur la fabulation d'une *identité canadienne* et uniquement sur le récit de l'édification d'une nation homogène. Il clarifie le point que l'histoire canadienne doit se renouveler en accordant une place significative aux groupes, aux perspectives et aux individus qui étaient exclus de l'ancienne histoire et dont l'intégration à la conscience nationale a transformé l'historiographie canadienne au cours des dernières décennies.²⁶ En effet, malgré ses critiques de l'histoire sociale, Bliss reconnaît qu'elle servira à enrichir et à transformer l'ancien récit national au moyen de l'intégration des multiples identités qui coexistent au Canada.

Michael Bliss ne lance aucune polémique contre le système scolaire. Au contraire, il reconnaît la nécessité de renouveler et de transformer l'histoire canadienne en vue du développement du savoir disciplinaire au cours des dernières décennies. Il reconnaît que cette histoire renouvelée n'a pas encore vu le jour, dans le sens public; ce qui implique qu'elle n'a pas encore pu infiltrer le curriculum scolaire. Il ne préconise pas, comme solution au problème de la méconnaissance de l'histoire

²⁵ *Ibid.*, p. 16. Bliss ici fait référence aux *identités limitées* de Ramsay Cook et J.M.S. Careless. En 1967 Ramsay Cook a préconisé l'importance de comprendre les identités de classe et de région au lieu de poursuivre une seule identité canadienne : « *It might just be that it is in these limited identities that 'Canadianism' is found...* » (R. COOK, « *Canadian Centennial Cerebrations* », *International Journal*, 1967, et cité par J. M. S. CARELESS dans « *Limited Identities in Canada* », *Canadian Historical Review*, Vol. 50 N° 10, 1969, p. 1). Careless ajoute que les Canadiens poursuivent encore le récit de l'édification nationale : « *we are still hung up on the plot of nation-building* », tandis que les particularités ethnoculturelles et régionales possèdent beaucoup plus de force identitaire.

²⁶ M. BLISS, *op. cit.*, p. 16.

nationale, l'établissement d'un curriculum national ou des standards pancanadiens. Il appuie simplement la reconnaissance du rôle du récit historique national, dans le sens politique et constitutionnel, dans le débat public et dans la construction de l'avenir de la nation.

Malgré l'accent mis sur l'histoire plus ou moins traditionnelle, il reconnaît qu'un simple retour au récit de l'édification de la nation canadienne n'est plus possible ni désirable. En principe cette perspective reconnaît également la réalité qu'on ne peut confier à un programme scolaire d'histoire la responsabilité de renouveler un sentiment d'unité nationale sans tomber dans le piège de l'histoire nationaliste, voire propagandiste.

Jack Granatstein, Michael Bliss, l'Institut du Dominion et de nombreux historiens, éducateurs et politiciens canadiens se lamentent de l'essor de l'histoire pluraliste qui a caractérisé les programmes d'histoire depuis les années 1970 et la considèrent comme une fragmentation de l'histoire nationale. L'historien Jocelyn Létourneau définit l'histoire pluraliste comme étant :

ce récit reconnaissant de la diversité spatiale, ethnique, sociale, culturelle et sexuelle du pays. Il s'agit d'un récit qui tend à présenter une image du Canada 'par le bas' (focalisation sur la diversité du vécu des acteurs) plutôt que 'par le haut' (insistance sur les grands processus d'institution de la 'nation' comme entité agrégée). Selon ce récit, le 'pays' apparaît comme la somme de ses multiples composantes et de ses visions particularistes et non pas comme l'expression d'un tout homogène recouvrant ses parties d'une même aura identitaire.²⁷

²⁷ Jocelyn LÉTOURNEAU, « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *The Canadian Historical Review*, Volume 81, N° 2, juin 2000, p. 235.

Le mouvement vers l'histoire pluraliste s'inspirait de motivations politiques, par exemple celle de créer une nouvelle identité canadienne basée sur le multiculturalisme et la diversité pour remplacer l'ancienne histoire des *deux solitudes*. Cette ouverture à de multiples récits, identités et perspectives a enrichi et complexifié l'étude de l'histoire au Canada anglophone et francophone, mais en même temps elle a renforcé une nouvelle mythologie : celle de « la diversité comme vertu cardinale de l'expérience historique canadienne ».²⁸

Létourneau, comme Granatstein, Bliss et d'autres historiens, remarque que l'histoire pluraliste a certaines faiblesses importantes. Premièrement, une telle approche à l'histoire souffre d'un manque de référents qui pourraient servir à organiser, ordonner et prioriser les multiples forces et facteurs historiques selon une hiérarchie intelligible. L'histoire pluraliste risque donc de devenir incohérente, particulièrement lorsqu'il s'agit des programmes d'études pour les élèves aux niveaux primaire ou secondaire. Deuxièmement, la perspective pluraliste peut mener à l'impuissance politique dans la construction du futur du Canada, car elle ne peut produire aucun sens du passé : « Comme la vie elle-même, le passé a besoin d'être rassemblé dans une unité narrative pour perdre son caractère évasif et dispersé. »²⁹ Létourneau note que, même dans le contexte de la globalisation, l'État-nation demeure la « référence principale » et « l'horizon privilégié » de l'existence et de l'identité pour la majorité de personnes.

²⁸ *Ibid.*, p. 235.

²⁹ *Ibid.*, p. 235.

Une reconnaissance de l'importance de la nation en histoire donne lieu à plusieurs questions pédagogiques importantes, surtout si l'on accepte une approche constructiviste à l'apprentissage :

- Quelle est la valeur intellectuelle de fournir aux élèves une narration unie, toute faite, qui synthétise les éléments de l'histoire du pays?
- Qui va effectuer la synthèse et prendre les décisions sur la hiérarchie des multiples histoires et les liens qui les relient?
- Comment s'assurer que la synthèse historique présentée aux élèves exprime une perception vivante et flexible de l'histoire du pays et ne devienne pas une mythologie fermée et officielle?

En effet, la tâche posée aux historiens et aux pédagogues devient énorme, telle qu'énoncée par Létourneau :

Comment articuler et agréger ce qui constitue la matière du pays (les identités partielles) sous la forme d'un tout dynamique et caractérisé (le Canada)? ... En clair, quel récit proposer du passé du Canada qui soit porteur d'avenir pour le pays réuni?³⁰

Il est vrai que l'histoire pluraliste risque de rendre incohérent l'ensemble des connaissances sur le passé en ne fournissant aucun cadre organisateur. Létourneau remarque qu'une approche pluraliste consistant de l'accumulation de détails et de preuves, sans structure, soumet le passé à une « fausse rectitude scientifique » en présumant que l'indifférenciation parmi les éléments du passé soit une forme d'objectivité historique. Une telle approche pourrait poser davantage de problèmes pédagogiques, car il ne propose pas nécessairement un modèle de synthèse pour pouvoir comprendre l'ensemble de l'expérience historique canadienne. Cependant, Létourneau n'accepte pas l'approche suggérée par Granatstein, constatant que la narration unitariste, ou la « grande saga nationale » n'est qu'une « affabulation » sans fondement, parce qu'elle ne correspond aucunement à la réalité du passé du

³⁰ *Ibid.*, p. 236.

pays. Il est inutile, sans dire historiquement incorrect, d'essayer de se construire une mythologie pour conserver une unité nationale qui n'a d'ailleurs jamais été un aspect fondamental de l'expérience historique canadienne.

Létourneau note qu'une certaine réticence concernant la diversité et la différence a été liée, dans l'expérience canadienne, au désir de créer un état unifié anglophone suivant la tradition britannique. De nos jours, il se peut également que le désir de diminuer la différence culturelle est plus lié à la peur de voir disparaître le Canada sous la grande influence culturelle américaine. C'est-à-dire, les Canadiens craignent que des éléments tels que le dualisme, le régionalisme, le séparatisme québécois, l'autodétermination autochtone, le multiculturalisme, pourraient affaiblir l'identité canadienne et la cohésion sociale de la nation, la rendant plus vulnérable à l'assimilation par les États-Unis.

Toutes ces histoires partielles ont d'ailleurs beaucoup enrichi la qualité factuelle de l'histoire du pays en élargissant les perspectives traditionnelles, soit anglophones ou francophones. Par contre il est difficile de les rassembler dans un ensemble cohérent. Il faut se demander s'il est possible de donner aux histoires partielles une structure narrative totalisante sans imposer une perspective actuelle sur les événements du passé. Par exemple, la narration qui suppose que l'immigration est au cœur de l'expérience canadienne ne peut pas rejoindre ou inclure l'expérience des Inuit, des Premières Nations, des Métis, et même de la plupart des Canadiens Français.

La problématique présentée par les critiques de l'histoire sociale est celle de retrouver une structure qui oriente ces multiples récits dans un tout cohérent. En cherchant ce nouvel encadrement, les historiens veulent toutefois éviter le retour à

l'ancien modèle mythologique de l'histoire politique – soit celui de la saga de l'édification de la nation, soit celui de la victimisation du peuple québécois par le gouvernement colonial ou fédéraliste.

Histoire, identité et le grand récit collectif

Pour les peuples et pour toute collectivité, comme pour toute personne, le passé est à la fois mémoire et miroir. L'histoire, qu'elle soit la mémoire d'une personne ou celle d'un peuple, est la source primaire de l'identité, individuelle ou collective; elle fournit la matière de la construction identitaire.³¹

*A common past, preserved through institutions, traditions, and symbols, is a crucial instrument – perhaps the crucial instrument – in the construction of collective identities in the present.*³²

Il est une question qui hantera l'horizon du Canada au XXI^e siècle. Ce sera celle du grand récit collectif sur lequel s'élèvera la vision du pays – si tant est qu'une vision du pays soit pensable et qu'un récit soit possible, ce que je crois, ce qui paraît souhaitable.³³

*In recent years, in Quebec and English Canada, as elsewhere in the world, there has been an increasing emphasis on finding the most accurate and appropriate way to turn the past into history. This fascination with the narrative of the past is not coincidental. In a period when all collectivities are feeling the need to renew their representations so as to meet the challenges of globalization and cultural pluralism, reexamining what has been in order to build a happy and viable future is nothing less than a necessity for those who have the power and responsibility to make sense of the past.*³⁴

Tel que remarqué auparavant, il est évident que l'étude du passé a plusieurs fonctions, et que ces fonctions peuvent varier selon les valeurs prédominantes de l'époque. La plupart des historiens reconnaissent que l'apprentissage de l'histoire

³¹ Guy ROCHER, dans J. MEISEL, *et al.*, *Si je me souviens bien – As I Recall : Regards sur l'histoire*, Montréal, Institut de recherche en politiques publiques, 1999, p. 11.

³² Peter SEIXAS, dans l'Introduction de P. SEIXAS (éd.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, p.5.

³³ Jocelyn LÉTOURNEAU, « L'avenir du Canada : par rapport à quelle histoire? », 2000.

³⁴ Jocelyn LÉTOURNEAU, (trad. P. Aronoff et H. Scott), *A History for the Future*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, p. xi.

appuie la construction identitaire. C'est à dire, en transmettant la mémoire d'un peuple, l'histoire établit les fondements de l'identité collective et contribue également au façonnement de l'identité individuelle.³⁵

Le processus de construction identitaire est davantage important dans un contexte minoritaire. Le partage des symboles et des récits du passé constitue un moyen de transmettre, de définir et de renouveler l'identité culturelle des minorités, pour encourager les apprenants de participer à leur communauté culturelle. Cet aspect de l'enseignement de l'histoire est très évident chez les collectivités culturelles dont la survie est menacée par la dominance de la culture majoritaire, par exemple les Autochtones, et les francophones hors Québec. Souvent, l'histoire en tant que mémoire collective offre une approche vivante à l'enseignement de l'histoire de la collectivité culturelle, parce qu'elle fait le lien avec l'immédiat et le personnel. Cependant, l'enseignement de l'histoire pour des seules fins de construction identitaire risque devenir une approche apologétique et même artificielle, qui confond *histoire* (le passé, qui ne nous appartient pas, mais que nous cherchons à comprendre) et *patrimoine* (notre héritage, qui nous appartient).

Mais ce n'est pas seulement la perspective minoritaire qui reconnaît la fonction de l'histoire dans la construction identitaire. Dans sa recherche sur le développement de la conscience historique chez les jeunes, Peter Seixas note que l'histoire joue un rôle important dans la formation de l'identité collective. Une de ces identités collectives est, justement, l'identité *nationale*, qui contribue à la cohésion

³⁵ L'histoire n'est pas cependant l'unique source de l'identité collective, qui est façonnée en grande partie par les interactions sociales quotidiennes (c'est-à-dire les symboles, les expressions, les préceptes, les mœurs de la vie banale créent dans leur ensemble un sentiment d'identité et d'appartenance nationales).

sociale et politique, surtout dans un pays qui se définit en fonction des liens fragiles qui relient ses deux collectivités culturelles les plus importantes.

Il est certain qu'au Canada il existe diverses mémoires collectives, et que certaines de ces mémoires collectives ont très peu en commun avec une identité canadienne, sauf sous forme de dialogue interculturel, de métissage culturel, ou de conflits interculturels. Des comparaisons transculturelles des mémoires collectives, par exemple autochtones, francophones et anglophones, nous présentent des possibilités de comprendre la complexité du passé et le rôle des valeurs culturelles dans l'interprétation du passé. Mais une telle étude présente un défi réel aux apprenants de jeune âge. De plus, les métaphores aptes à saisir la conscience historique nationale se transforment au fil du temps.

Dans la perspective de l'histoire en tant que mémoire collective et fondement de construction identitaire, il faut accorder une place spéciale non seulement au Québec, mais aussi aux peuples autochtones et aux minorités francophones hors Québec. La croyance qu'il est possible d'intégrer toutes les perspectives culturelles dans une seule histoire nationale constitue, simultanément, une acceptation du caractère multiple de l'identité canadienne et un désaveu de la particularité historique des divers peuples du Canada. Un curriculum inclusif ne vise pas simplement un fusionnement aseptique des cultures. Une approche intégrative doit reconnaître la présence des groupes minoritaires sans présenter une version folklorique et auxiliaire de la contribution de ces groupes.³⁶

³⁶ L'intégration de diverses perspectives exige une collaboration interculturelle intensive ainsi que des changements radicaux au processus du développement curriculaire. Cette question est explorée davantage au Chapitre VI, dans l'étude de cas du projet de sciences humaines du Protocole de l'Ouest et du Nord.

La question de l'histoire pancanadienne est en grande partie une question posée par des historiens anglophones; il est donc important de considérer le cas particulier de l'histoire au Québec. En 1996, *Se souvenir et devenir : le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, présidé par Jacques Lacoursière, a prescrit des mesures pour contrer la marginalisation progressive de l'étude de l'histoire au Québec au moyen d'un programme d'histoire revitalisé et lié de manière explicite à l'éducation à la citoyenneté. Le rapport a aussi conseillé aux concepteurs de la réforme curriculaire de réexaminer l'ancien récit collectif du passé québécois dans l'esprit d'une plus grande ouverture à diverses perspectives culturelles ainsi qu'à l'éducation mondiale.

Jocelyn Létourneau relève également la nécessité de renouveler la mémoire collective des Québécois, qui consiste trop souvent d'un récit de plaintes et de malheurs :

*To live, it is necessary to free oneself from the past, which does not mean repudiating what has been or despising the recognition ancestors are due. But it is important to be critical of tradition and hence of one's heritage, which is never carved in stone.*³⁷

Selon cette perspective, les Québécois doivent se libérer de la mentalité de la victime et se construire une nouvelle vision du passé capable de faire face aux défis du futur : « *It cannot be overemphasized that choice in relation to memory is unavoidably a matter of collective morality and political culture and is carried out in keeping with the stakes and challenges of the present.* »³⁸ Cette constatation touche un problème central de l'histoire: c'est-à-dire, le rôle des exigences idéologiques et

³⁷ Jocelyn LÉTOURNEAU, (trad. P. Aronoff et H. Scott). *A History for the Future*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, p. 38.

³⁸ *Ibid.*, p. 16.

politiques du présent et du futur dans la sélection – et la désélection – des éléments du passé d'une nation. Létourneau explique que toute étude historique comporte à la fois deux dimensions : la reconnaissance du passé, ainsi qu'une distanciation simultanée du passé, car, il note, « *if the past outweighs the present, it can lead to a vicious circle of repetition.* »³⁹ La tâche de l'historien devient, dans cette perspective, celle de stimuler et d'enrichir la réflexion afin de mener à des choix *libres* et *raisonnés* concernant le futur :

*The historian's main mandate, it is widely felt, is to prevent man from drifting senselessly, by reminding him of his origins. This reminder is needed so that he may avoid being absorbed in and by the uncertainty of the future... Without historical consciousness, people are no better than lobotomized animals.*⁴⁰

Cependant, ce mandat généralement accepté peut aussi mener à un affaiblissement social, surtout si le récit historique adopte le caractère d'un passé tragique :

*There are times when the surplus of memory finally makes one believe in the end of things, drying up hope instead of generating it, and weakening the individual and collective capacity to project oneself into the future.*⁴¹

Le cadre unique du récit historique d'un peuple à un destin tragique est celui qui a caractérisé, selon Létourneau, l'histoire québécoise depuis longtemps. Ce même genre de récit tragique du passé se présente également en tant que cadre fondamental du passé des peuples autochtones au Canada, récit qui risque de transformer la mémoire indigène en lamentation fixée sur le passé. Létourneau conclut que la mémoire collective doit non seulement se *souvenir*, mais aussi *oublier*,

³⁹ *Ibid.*, p. 17.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 20.

⁴¹ *Ibid.*, p. 21.

transcender le passé afin d'arriver à une re-naissance régénératrice. L'étude de l'histoire doit donc finalement dépasser la préservation de la mémoire collective et mener vers la construction de l'avenir.

S'il est désirable d'enseigner une histoire structurée plus ou moins de façon narrative, le problème de la structure de base doit encore être résolu. Car il s'avère impossible et inutile de retourner au schéma narratif de l'édification de la nation selon le modèle britannique, pour le Canada anglophone, ni celui de la tragédie du peuple québécois, pour le Québec. L'histoire du Canada peut-elle être enseignée de façon cohérente si elle est présentée comme une série de récits parallèles et parfois contradictoires? Sinon, il faut envisager un schéma organisateur qui rejoint la multiplicité identitaire tout en présentant une conception partagée de l'évolution du Canada. L'historien Jacques Lacoursière remarque qu'au Canada, l'idéal serait d'avoir « une histoire en trois versions : autochtone, anglophone et francophone ».⁴² Dans cette perspective une histoire nationale sera organisée en fonction de ces trois éléments structuraux, et les identités culturelles d'autres collectivités d'immigrants seraient liées à un de ces trois éléments culturels. Jocelyn Létourneau remarque cependant que les nouveaux arrivants, depuis les débuts du Canada en tant que pays, se sont effectivement intégrés à l'une ou l'autre des deux cultures dominantes du pays, et, au fil des générations, ont « intensément coloré la francité ou l'anglicité qu'ils ont fini par adopter en s'établissant au pays ».⁴³ Selon ce point de vue, la dualité demeure un élément essentiel de la société canadienne d'hier aussi bien que

⁴² Jacques LACOURSIÈRE, « Mon point de vue », 2004, [en ligne] :

<http://www.culture.ca/canada/perspective-pointdevuef.jsp?data=tcp01500122003f.html>

⁴³ Jocelyn LÉTOURNEAU, « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *The Canadian Historical Review*, Volume 81, N° 2, juin 2000, p. 237.

celle d'aujourd'hui : « ... le Canada n'en reste pas moins structuré 133 ans après sa création, d'après une ligne de tension dont les pôles attractifs et irradiants sont ceux de la francophonie et de l'anglophonie. » ⁴⁴

Cette structure de dualité représente toutefois le genre de simplification qui est nécessitée par la saga nationale : elle ne tient pas suffisamment compte du rôle autochtone ni du rôle des vagues successives d'immigrants dans le développement du caractère socioculturel, économique et politique sur la scène mondiale de l'époque moderne. John Ralston Saul affirme que le caractère unique du Canada découle de ses fondements historiques dits triangulaires, c'est-à-dire autochtones, francophones et anglophones. Il note cependant que l'histoire du Canada a été troublée par le refus d'accepter le rôle central des Autochtones dans le façonnement progressif de la société canadienne. Il remarque que « Nous reconnaissons en paroles le rôle des Autochtones dans la société. Nous avons même de très bonnes intentions dans ce domaine... Et pourtant, si on examine la manière que nous avons au quotidien de nous décrire nous-mêmes, on constate que nous éliminons presque automatiquement le pilier autochtone. » ⁴⁵

Selon Saul, le Canada est un pays stable qui refuse de se donner une identité simpliste ou uniforme :

Sa force, on pourrait même dire ce qui le rend intéressant, c'est sa complexité : son refus de se conformer au modèle de l'État-nation monolithique du XIX^e siècle. Cette complexité s'est bâtie sur trois piliers, sur trois expériences : l'autochtone, la francophone et l'anglophone. Peu importe

⁴⁴ *Ibid.*, p. 237.

⁴⁵ John Ralston SAUL, « Une base triangulaire », texte écrit dans le cadre de la 3^e Conférence annuelle LaFontaine – Baldwin, 2002, http://www.uni.ca/john_ralston_saul_f.html

que l'une ait pu, à diverses époques, nier les autres, l'existence de chacune dépend de celle des deux autres.⁴⁶

Quant à lui, le retour progressif de l'influence autochtone depuis les années 1970 n'est pas simplement une question juridique, ni simplement une question de sentiment de culpabilité, mais en effet un éveil historique : « C'est tout simplement dans la logique d'une histoire qui renoue douloureusement avec ses sources. »⁴⁷

Un des plus grands défis des historiens sera donc celui de réinterpréter l'histoire nationale en tenant compte de la dimension autochtone dans le développement passé, présent et futur du pays. Ce problème n'est pas mineur, car la vision du monde, la conception du passage du temps et le sens historique sont différents des perspectives d'origine européenne et sont colorés par des générations d'abandon ou de refus tant politique que pédagogique. Les diverses tentatives récentes d'incorporer des perspectives autochtones à une saga nationale unifiée risquent de devenir une apologétique soit en faveur des Européens, tant francophones qu'anglophones, soit en faveur des Autochtones.

Même si l'histoire de ce pays est le plus souvent racontée uniquement de la perspective de l'exploration et de la colonisation européennes, le récit du façonnement du Canada ne peut être raconté sans parler de la participation autochtone à chaque époque successive. L'histoire de l'Ouest canadien, par exemple, est en grande partie l'histoire du peuple Métis, de sa naissance en tant que nation distincte, de sa culture à la fois autochtone et européenne, de ses aspirations et revendications politiques, culturelles et territoriales. La reconnaissance des Métis

⁴⁶ SAUL, John Ralston, (trad. Charlotte Melançon). *Réflexions d'un frère siamois : Le Canada à la fin du XX^e siècle*, Québec, Les éditions du Boréal, 1998, p. 89.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 95.

comme un peuple distinct du Canada est une bataille encore irrésolue dans l'histoire du Canada moderne. La pendaison de Riel, une question de race, de religion, et de l'incontestable caractère non seulement dualiste mais en effet tripartite du Canada, demeure un événement historique important et un symbole de la complexité de l'identité canadienne.

Tel que remarqué par Sir Wilfrid Laurier à l'occasion de la pendaison de Riel, la politique au Canada, bien que fondée sur certains idéaux démocratiques, a été dominée à certains moments par la race et la religion. Le projet d'assimiler les cultures autochtones en est une des preuves les plus claires. Ce qui est toutefois évident depuis longtemps, c'est qu'il n'existe pas chez les Autochtones un désir parallèle de s'assimiler à la culture dominante :

*As for the natives, Duncan Campbell Scott eventually recognized that they would not be assimilated. Not that that had any effect on persistent governmental delegitimization, which led to the social disaster that is only now – grudgingly and slowly – being addressed. It is important to recognize formally the failure of assimilation. That is the first step towards dealing with the consequences of past actions.*⁴⁸

Les efforts d'assimilation de la part de la nation canadienne ont engendré la dévalorisation et la marginalisation des cultures indigènes au Canada; en cela, l'éducation a joué un rôle principal. Les répercussions profondes des contacts européens ont touché tous les éléments de la vie des Autochtones au Canada. Cette réalité, qui constitue une partie de l'histoire de l'État-nation qui est le Canada, est la dimension la plus ignorée dans le Grand Récit Canadien du passé. Peu importe si la structure du récit renouvelé soit dualiste ou tripartite, la nouvelle histoire doit accorder

⁴⁸ John Ralston SAUL, *Reflections of a Siamese Twin*, Toronto, Penguin Books Canada, 1997, p. 89 - 90.

de la place aux récits parallèles des peuples indigènes qui font partie intégrale de la collectivité canadienne.

Jocelyn Létourneau croit que le grand récit collectif du Canada est possible et désirable.⁴⁹ Selon lui, l'expérience historique doit s'exprimer selon une nouvelle structure narrative : celle de la dialectique de résistances et d'offensives successives parmi les diverses collectivités du pays.⁵⁰ Mais Létourneau, contrairement à Lacoursière et à John Ralston Saul, ne perçoit pas la culture autochtone comme un élément fondamental du Canada. Il voit la structure de l'émergence de la nation canadienne comme dyadique – francophone et anglophone.⁵¹ Létourneau maintient que l'on ne peut pas résoudre la marginalisation des peuples autochtones en leur accordant un rôle fondamental dans le récit de l'édification de la nation. Selon lui, l'histoire du développement du Canada, surtout aux débuts, était une de la réduction des peuples autochtones à un état de dépendance et la dénégation de leur rôle dans le façonnement du pays. *On ne peut pas corriger les erreurs du passé en récrivant l'histoire.* Une approche politiquement correcte risque de fausser ou de déformer la réalité du passé politique en exagérant le rôle autochtone dans la formation et le développement de la fédération politique. Létourneau conclut que les Autochtones ne constituent pas un des peuples fondateurs du pays.⁵² Un programme d'histoire nationale doit cependant reconnaître que la population autochtone, aujourd'hui entre 3% et 4% de la population, était aux débuts de la colonisation européenne la population majoritaire en Amérique du Nord. L'histoire, dit Létourneau, n'est pas une

⁴⁹ Jocelyn LÉTOURNEAU, *A History for the Future*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, p. 65.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 90.

⁵¹ *Ibid.*, p. 81.

⁵² *Ibid.*, p. 81 – 83.

question d'équité, mais de rigueur. Pour cette raison il trouve qu'il n'est pas du tout correct de subordonner le passé aux valeurs du présent.⁵³

Ceci rend très difficile la tâche de rendre justice aux peuples autochtones, qui cherchent à réclamer leur passé et leur héritage au moyen, non seulement d'une affirmation politique, mais aussi au moyen d'une affirmation culturelle et identitaire. Le grand récit national est, dans sa conception et ses origines, une négation du récit autochtone, aussi bien que des récits de la classe ouvrière, de la femme, des classes défavorisées, et d'autres minorités.

Le défi central est celui d'offrir au passé l'occasion de s'exprimer dans toute sa complexité. Même la supposition qu'un programme pancanadien soit possible est peut-être le résultat d'une conception simpliste de la réalité structurelle du pays. Le *Grand récit canadien*, s'il existe, se définit au moyen d'une structure dualiste, sinon trilatérale, au niveau culturel, et fédérative, au niveau politique. Une fédération ne se définit pas du haut en bas, puisqu'elle est essentiellement plurielle : elle est une coalition. Ceci semble indiquer que le récit collectif pancanadien est un phénomène qui pourrait émerger des histoires plurielles, c'est-à-dire, du bas vers le haut, et non une uniformisation imposée du haut en bas au moyen d'un curriculum national.

La question centrale ne se limite pas à celle de la structure dualiste ou tripartite de la nation. Elle aborde la complexité du dialogue interculturel et la transformation de la vision du Canada du futur en vue de la multiplicité canadienne. Cette multiplicité identitaire n'est pas particulière au Canada : les mêmes forces de la

⁵³ *Ibid.*, p. 85.

diversité sont actives et puissantes dans plusieurs démocraties occidentales.⁵⁴ Ces dynamiques ethnoculturelles pourraient bien définir les conflits du futur sur le plan mondial ainsi que sur le plan national. Le passé du Canada dispose cette nation à la gestion équitable des enjeux liés à la diversité culturelle, si les Canadiens ne perdent pas la volonté et la confiance nécessaires à la tâche.⁵⁵ Cette volonté demande avant tout la reconnaissance de la nationalité des collectivités québécoises et autochtones. Elle demande « une histoire cohérente de luttes et de négociations » selon lesquelles les divers groupes ont été intégrés à l'ensemble du pays.⁵⁶

En vue de la complexité éveillée par le pluralisme, par le désir de dépasser le récit dualiste, par la reconnaissance des perspectives autochtones, et par la multiplicité de l'histoire sociale, les historiens et les pédagogues se demandent, *Est-il encore possible d'articuler une narration cohérente et inclusive de l'évolution du pays?*

Dans ce cas le rôle de l'étude historique n'est pas simplement de *connaître* ou de *se souvenir* du passé, mais de stimuler la réflexion sur son importance pour le présent et le futur. Pour cette raison parmi d'autres, la connaissance historique ne peut être réduite à l'accumulation de réponses précises à des questions factuelles. Cependant, l'énormité de la tâche d'élaborer un curriculum national d'histoire risque de devenir soit réductionniste, soit ingérable. Comment manier l'ensemble des histoires du passé pour les organiser en fonction du Grand Récit Canadien sans le rendre simpliste et insignifiant? Le cadre d'un récit canadien intelligible, paraît-il,

⁵⁴ Par exemple la question d'identité nationale au Royaume-Uni. Voir Will KYMLICKA, *La voie canadienne : Repenser le multiculturalisme*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 2003, p. 293.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 294.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 211-212.

devra plutôt émerger en tant que résultat de l'ensemble d'enquêtes historiques. Un curriculum d'histoire doit permettre aux élèves de se construire une vision intelligible du passé en lien avec le présent et le futur, et non prescrire la mémorisation d'une série de faits historiques choisis par consensus majoritaire, par influence minoritaire, ou par desseins politiques. Bon nombre d'historiens reconnaissent la nécessité de transcender la mémoire acceptée des collectivités francophones, anglophones et autochtones du Canada, c'est-à-dire, le besoin de rafraîchir leurs récits respectifs : « *to ventilate, broaden, or defocus its accepted memory* ». ⁵⁷ Est-il réaliste de croire qu'une formulation de normes pancanadiennes en histoire pourrait rafraîchir d'une telle manière la conscience historique?

Il est cependant vrai qu'au présent, de nombreux historiens sérieux remarquent que l'étude de l'histoire au Canada souffre d'ambiguïté et de manque de rigueur. Il est important d'admettre que non seulement les organismes politiques fédéralistes, et non seulement les mouvements pancanadiens nationalistes, reconnaissent l'importance d'établir des normes gouvernant la qualité de l'enseignement de l'histoire au Canada. Les questions pédagogiques concernant l'histoire tiennent une place aussi importante que les questions politiques.

La quête d'une histoire unificatrice pancanadienne à l'ère de la mondialisation, du postmodernisme et des médias de masse est devenue une question autant politique que culturelle. Si une histoire nationale est reliée à la question de la « canadianité », elle doit être significative pour tous les Canadiens et Canadiennes. Il faut aussi se demander si la multiplicité culturelle est une caractéristique distinctive du Canada, ou si elle est simplement une description de toute démocratie libérale

⁵⁷ *Ibid.*, p. 25.

moderne. Jocelyn Létourneau note que la plupart des collectivités culturelles au Canada pratiquent leurs cultures ancestrales sous des formes hybrides, et que l'américanisation exerce un pouvoir de « désethnicisation » chez les francophones aussi bien que les anglophones du pays.⁵⁸ Dans un tel cas, la reconstruction historique dans le but de préserver une mémoire qui a déjà subi des transformations fondamentales ne pourra jamais servir à restaurer de manière authentique l'identité d'une collectivité ou d'une nation.

Trop souvent, les positions prises par les organisations qui appuient l'étude de l'histoire nationale sont simplistes et ne tiennent pas compte du fait que connaître le passé est une tâche complexe, difficile et contentieuse.⁵⁹ Il importe d'enseigner aux élèves, sans toutefois négliger le contenu historique, des habiletés de recherche et d'analyse historiographiques, au lieu de les inciter à accepter une version toute faite du passé. Mais la réalité pratique des tests normalisés, des résultats d'apprentissage observables, mesurables et comparables, et des pratiques pédagogiques difficiles à changer, rend problématique l'enseignement de la pensée historique. La pratique, tout simplement, privilégie plutôt la mémorisation de connaissances factuelles. De plus, la conception populaire de l'histoire nationale comme étant un corpus de faits généralement reconnus et valorisés par les citoyens d'un pays ajoute un autre défi à l'enseignement de l'histoire en tant que discipline d'ordre intellectuel.

Le développement d'un curriculum d'histoire qui met en valeur les liens entre passé, présent et futur sans se transformer en vision mythologique est une tâche complexe qui dépend d'une étroite collaboration entre les historiens professionnels et

⁵⁸ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁹ Voir Peter SEIXAS, dans STEARNS, P., *et al.* (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, p. 33.

les éducateurs. Un récit national renouvelé ne peut pas retourner à une pédagogie basée sur l'apprentissage d'un assemblage de faits sélectionnés par des experts, sans fracturer sa cohérence, sans imposer des analyses non priorisées, sans réduire le contenu disciplinaire à l'exercice d'habiletés de recherche génériques.

Jocelyn Létourneau observe que « les visions et récits du passé circulant dans l'espace public du Canada se révèlent davantage fâcheux que vertueux en ce qui a trait à la préparation d'un avenir heureux pour le pays ».⁶⁰ Il remarque que ce problème n'est pas exclusivement celui des pouvoirs politiques, mais aussi celui de la communauté intellectuelle, qui « semble éprouver beaucoup de difficulté à forger, sous une forme qui soit tout à la fois respectueuse de la rigueur scientifique et de la pertinence politique du souvenir, une narration de médiation et de conciliation plutôt que de séparation ».⁶¹ Létourneau déplore le fait que la population canadienne se trouve à la merci des clichés des vulgarisateurs médiatiques, et maintient que cette réalité est une « faillite déplorable » du Canada, c'est-à-dire, celle « d'élaborer une représentation globale du pays qui soit reconnaissante de ce que fût l'expérience historique canadienne dans ses tiraillements irréductibles mais aussi, phénomène intéressant, dans son indéniable force de récupération ».⁶² Létourneau se pose donc le défi de « repenser l'expérience historique canadienne dans ses dissonances structurantes »⁶³. Il propose de réexaminer l'expérience canadienne comme une *histoire de possibilités* tout en respectant la rigueur disciplinaire, la pertinence politique et les valeurs sociales généralement acceptées. Cette tâche formidable

⁶⁰ Jocelyn LÉTOURNEAU, « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *The Canadian Historical Review*, Volume 81, N° 2, juin 2000, p. 231.

⁶¹ *Ibid.*, p. 231.

⁶² *Ibid.*, p. 231.

⁶³ *Ibid.*, p. 231.

devrait être, semble-t-il, plus le domaine des historiens professionnels que celui des concepteurs de programmes d'études, des organismes nationalistes, des bureaucrates, des vulgarisateurs ou des médias. Létourneau propose cependant quelques lignes directrices fort utiles au développement et à la compréhension de l'expérience historique canadienne, par exemple « cette disposition à l'accueil des discordances et à la médiation manifestée dans le passé du Canada » ainsi qu'une exploration des possibilités futures canadiennes qui trouvent leurs origines dans « la reconnaissance du caractère mélodieux de ses dissonances – et notamment de l'assomption de sa dualité structurante ».⁶⁴ Il constate que tout travail en sciences humaines comporte une dimension morale et ne constitue pas simplement un assemblage de faits. En effet, dit-il, le passé devient réel au moyen de l'histoire :

Sans l'éclairage procuré par l'histoire, c'est-à-dire par ce récit procédant d'un exercice de pensée et d'intelligibilité de la matière factuelle produits par l'humain, le passé est infirme, endormi, orphelin, et incomplet. Nous disons bien incomplet pour souligner que, entre le passé et le présent, il n'existe pas d'opposition, mais bien une dépendance réciproque de sens dans la conscience de demain.⁶⁵

C'est pourquoi il préconise la narration d'un récit canadien politiquement pertinent par rapport à une collectivité qui cherche à se définir en fonction des possibilités du futur. Et ce récit, qui va le créer? Qui va le raconter? Comment va-t-on l'enseigner?

⁶⁴ *Ibid.*, p. 233.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 233.

III. L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

As we enter the twenty-first century, perhaps the most urgent task facing us is to restore citizenship to its place in the educational debate, not obviously in any narrowly national or restrictive sense, and not in the hegemonic and exclusionary sense that was common years ago, but in the sense of a participative, critical, and democratic involvement in public life.¹

L'un des grands thèmes de l'histoire nationale doit englober toute tentative de créer une citoyenneté commune et les conflits qui en résultent avec nos différentes identités (linguistique, religieuse, culturelle, sexuelle, régionale et économique), que ce soit au Canada ou au Québec.²

La formation des citoyens canadiens

Une affirmation qui est rarement contestée est celle du lien entre l'étude de l'histoire nationale (dans le sens du peuple ou de l'État-nation) et l'éducation à la citoyenneté. Pourtant ce lien complique davantage la question d'un programme national d'histoire, car il peut facilement conduire à une éducation propagandiste ou nationaliste. Il est donc important d'éviter un programme qui tente de définir une seule et unique identité canadienne : pour cela il faudra définir les qualités de citoyenneté visées dans la société canadienne d'aujourd'hui et du futur. La question déborde d'implications morales et sociales, voilà donc une des raisons de la nature controversée du sujet.

Mais il est aussi important de considérer dans quel sens l'étude de l'histoire appuie la formation des citoyens. La citoyenneté doit avant tout se pratiquer, et il n'est pas évident comment les cours d'histoire peuvent faciliter une telle mise en

¹ Ken OSBORNE, « *Public Schooling and Citizenship Education in Canada* », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, Vol. XXXII, N° 1, 2000, p. 24.

² Desmond MORTON, « L'histoire nationale est-elle possible au Canada? » dans *À propos de l'histoire nationale*, p. 78.

œuvre. Si la formation des citoyens est un des objectifs principaux du programme d'histoire, cet objectif déterminera ce qui sera inclus, ou ce qui sera exclu, dans le curriculum. Il importe donc de définir quelle sorte de citoyenneté est visée. Est-ce avant tout le citoyen loyal et patriote? Est-ce le citoyen qui sait répéter des faits historiques? Celui ou celle qui a voyagé partout dans la nation? Est-ce le citoyen qui s'implique dans la vie politique de sa communauté? Est-ce le citoyen qui questionne les valeurs acceptées par la majorité? Il faut expliciter le lien entre la citoyenneté et l'apprentissage de l'histoire :

When we say a good citizen should know the history and geography of their country, what exactly do we mean? [...] while there is considerable consensus that preparation for democratic citizenship ought to be a central goal of public education, there is very little real consensus about what we mean by a 'good' citizen. Most policy documents or public opinion surveys treat citizenship superficially, assuming we all understand the concept the same way. With most groups of people, even those from similar backgrounds, it does not take much probing to demonstrate that any apparent consensus about the meaning of good citizenship does not run very deep.³

Au fil des dernières décennies, la mission sociale de l'enseignement de l'histoire a été mise en question, le résultat de la tendance vers une éducation plus « scientifique » qui suit une méthodologie objective et critique. L'histoire est devenue une des composantes des sciences humaines ou des études sociales dans la plupart des écoles publiques. Mais l'histoire scientifique, divorcée de sentiments d'appartenance, de charme narratif et de patriotisme, menaçait de se transformer en un sujet fort sec et ennuyeux. En même temps, la société pluraliste où les

³ Alan SEARS, « *In Search of Good Citizens* », dans Alan SEARS, et Ian WRIGHT, éd., *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, p. 92 – 93,

interactions culturelles sont de plus en plus diversifiées, où les cultures s'influencent de façon mutuelle et où il y a ambiguïté et pluralité d'identités, a donné lieu à une acclamation publique et médiatique du renouveau du « soi-disant devoir de mémoire ». Plusieurs réclament l'importance de mettre l'histoire au service de la mémoire; le culte du passé devient évident dans les films, les colloques, et les discussions politiques. Dans ce contexte il y a eu une reconnaissance générale des buts sociaux et politiques de l'histoire.⁴

Au Canada, depuis les débuts de l'éducation publique non confessionnelle, et au Québec, depuis la Révolution tranquille, l'éducation à la citoyenneté est devenue la responsabilité institutionnelle de l'école. Si on accepte la dimension politique de l'histoire, on ne peut pas la dissocier de l'enseignement à la citoyenneté, puisqu'elle ne se limite pas à un simple reportage désintéressé du passé. Mais l'histoire ne peut pas non plus retourner à son rôle de la narration officielle de la mémoire collective, à faire mémoriser par les patriotes de la nation. Si l'histoire vise la formation de citoyens éclairés, son contenu et sa pédagogie doivent changer d'une manière fondamentale.

Dans sa fonction critique contemporaine, la Nouvelle Histoire est bien fille de la société démocratique qui en a permis l'émergence. L'Historien y devient un « scientifique », un compagnon de route d'autres spécialistes de la mémoire – politologues, sociologues, ethnologues, psychanalystes et même journalistes – qui, au-delà de sa méthode, propose sa riche perspective du temps, de la durée, pour interpréter la réalité.

Dans sa transposition didactique, l'histoire à l'école devient un lieu et un moyen de formation sociale permettant de

⁴ Robert MARTINEAU, « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », dans Robert COMEAU, et Bernard DIONNE, Bernard (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, p. 46. L'influence de John Dewey est à remarquer ici.

comprendre la société dans laquelle l'élève évolue. Elle permet d'acquérir les connaissances qui constituent la base de l'alphabétisation sociale. Elle donne lieu, finalement à l'apprentissage de la pensée historique [...] ⁵

L'histoire scolaire, selon Martineau, est devenue la démarche active et réflexive de l'élève, l'interprétation critique du passé ainsi que du présent. Ironiquement, elle arrive à ce statut en partie à cause de la contribution non seulement des historiens académiques, non seulement des experts en sciences sociales, mais aussi celle des « historiants » non professionnels qui se préoccupent de préserver, de faire valoir et de faire apprendre la mémoire collective. L'ensemble de ces apprentissages historiques permet aux citoyens de se construire leur propre vision du passé en relation à l'avenir :

L'histoire sert à comprendre la réalité présente à la lumière du passé. Comme toutes les sciences humaines, elle fournit, pour ce, des clés de lecture de la réalité sociale, mais en privilégiant, quant à elle, la perspective du temps, de la durée. Mais finalement, l'une des contributions les plus importantes que peut apporter l'histoire à l'éducation de la nation est de former celle-ci à ne pas faire raconter d'histoires, à rester alerte et ouverte pour construire l'avenir. ⁶

Malgré la préférence de certains historiens au Canada de faire référence à l'histoire nationale comme synonyme de mémoire collective, il faut se souvenir que la tâche de l'historien n'est pas simplement de raconter, ni de se souvenir, mais aussi de faire apprendre comment interpréter le passé d'une manière critique, afin de comprendre le monde du présent et les possibilités de l'avenir. La mémoire, aussi bien collective qu'individuelle, est toujours suspecte, toujours sélective. Bien que la mémoire collective peut servir à renforcer la cohésion sociale, et donc à contribuer

⁵ *Ibid.*, p. 49-50.

⁶ *Ibid.*, p. 53.

au développement de la citoyenneté, la citoyenneté en démocratie pluraliste en demande plus.

Christian Laville remarque que la préoccupation courante avec l'éducation à la citoyenneté pose certains défis à l'enseignement de l'histoire, en effet les mêmes défis que la discipline a connus dans le passé.⁷ Selon Laville, l'éducation historique avant la fin de la Seconde Guerre mondiale était partout basée sur l'apprentissage plus ou moins passif d'un récit singulier des origines et du développement de sa nation. Ce récit plutôt nationaliste était composé de certains événements et personnages marquants bien choisis, alimenté par quelques éléments mythologiques. Le but de l'apprentissage de l'histoire était tout simplement celui de développer des citoyens qui appuyaient l'État-nation :

Son but principal était d'enseigner au citoyen son appartenance nationale et de l'y attacher, de cultiver chez lui respect et dévouement pour la nation (pour sa classe dirigeante aussi éventuellement), ainsi que le désir de la maintenir dans le présent et l'avenir.⁸

Cette approche représentait l'éducation civique de l'époque, un apprentissage de conformisme social et de l'accumulation d'un bagage de connaissances sur les institutions et symboles de la nation :

⁷ Il faut cependant noter que le courant constructiviste ne représente pas le seul effort de transformer l'apprentissage passif en un processus plus actif. Il y eut l'essai du curriculum des projets ou « entreprises » de William Kilpatrick à partir des années 1920, ainsi que les efforts de baser l'étude de l'histoire sur les sources primaires, ou encore d'enseigner l'histoire en fonction de problèmes à résoudre. Kilpatrick a recommandé un parcours scolaire où l'élève prenait charge de son apprentissage au cours d'une série d'activités et de défis guidés par l'enseignant. Voir William H. KILPATRICK, *Remaking the Curriculum*, New York, Newson and Company, 1936.

⁸ Christian LAVILLE, « Conscience historique et éducation historique: Qu'attendre de la première pour la seconde? », document présenté au congrès *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, 2001, p. 17, [document en ligne], *Centre for the Study of Historical Consciousness*, <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?17>

L'histoire, à sa naissance, était donc essentiellement une pédagogie du citoyen, mais d'un citoyen pensé comme un sujet – le sujet de la nation comme auparavant on était sujet du prince...⁹

Même si les horreurs de la Première Guerre mondiale ont mené, surtout en Europe, à une mise en question du rôle du nationalisme et du patriotisme, l'histoire en tant que récit national est demeurée la norme. Ce n'était qu'à la suite de la Seconde Guerre mondiale, qui était perçue comme le triomphe de la démocratie, que l'approche traditionnelle à l'éducation historique a été transformée :

L'idée du citoyen-participant prenait le pas sur celle du citoyen-sujet. Ce premier renversement en appelait un autre. Aussi longtemps qu'il s'agissait de légitimer l'avènement de la nation et son ordre, le récit de son cheminement antérieur fourni par l'historien convenait; l'enseignement de l'histoire n'avait plus qu'à le transmettre. Mais à partir du moment où la participation sociale est vue comme principe fondateur de la vie démocratique et qu'on l'attend de tous, c'est sur des capacités de participer à la société que l'on se centre; et comme la participation suppose un but à atteindre, c'est ce but qui légitime l'action.¹⁰

La nouvelle vision de l'éducation à la citoyenneté est devenue celle de la préparation de citoyens participants, critiques, et capables de prendre des décisions éclairées. Cette vision demandait un nouvel apprentissage de l'histoire, axé sur le développement du raisonnement critique et de la « pensée historique » au lieu de sur la réception d'un récit unique national tel que présenté par l'enseignant ou le manuel recommandé :

... car du citoyen-participant en régime démocratique on ne s'attend pas à ce qu'il reçoive tout cuit ce qu'il s'agit de penser et de sentir. Il faut au contraire qu'il apprenne à interroger de lui-même les faits, qu'il sache les recueillir puis

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

les traiter, qu'il sache les passer méthodiquement au filtre de sa raison et de ses valeurs pour en juger, avant de tirer des conclusions à leur propos.¹¹

Cette approche met l'accent sur le développement de compétences méthodologiques en histoire et la construction de nouvelles connaissances historiques de la part des apprenants. Mais, remarque Laville, un tel enseignement exige beaucoup de la part du pédagogue. La plupart des enseignants n'avaient pas les compétences nécessaires pour ce genre d'enseignement, et avaient la tendance à compter sur l'expertise des historiens et à retomber dans l'enseignement du récit national :

Lorsque dans les années 1970 puis 1980, l'apprentissage de la pensée historique devient un des buts principaux de l'enseignement de l'histoire, cela semble convenir aux enseignants dans les écoles. Mais peu savent pratiquer cette pédagogie nouvelle; ils réussissent mal et plusieurs souhaitent retourner au confort de la pédagogie éprouvée du récit à dispenser.¹²

Cette vue de l'état de l'enseignement de l'histoire fait ressortir l'importance du développement professionnel dans l'implantation de nouveaux programmes d'études, ainsi que le rôle de l'expertise disciplinaire dans l'enseignement de l'histoire. À la suite des problèmes rencontrés dans ce nouvel enseignement de l'histoire pour former des citoyens participants, les chercheurs postmodernistes ont proposé une autre approche : celle de la *conscience historique* ou de la *compréhension historique*. Cette orientation ne cherchait pas à développer des méthodologies historiques, mais plutôt à analyser les présupposés, les intentions et les valeurs inhérents aux documents historiques. Laville note que, bien que cette

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

tâche analytique ne soit pas sans valeur, elle nous oblige en effet de retourner au grand récit national comme élément central du programme d'histoire. Cette situation est le résultat d'une lacune en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants. Laville propose que, de manière ironique, l'orientation métahistorique des postmodernistes aboutit aux mêmes finalités que celles des « récits d'histoire nationale didactiques du passé, histoire dont la vocation était d'unir les groupes, d'homogénéiser, d'assujettir les individus à l'État ». ¹³

Si la poursuite de l'homogénéité caractérise souvent l'éducation à la citoyenneté, elle fait partie aussi d'une approche analytique à l'histoire, ainsi que des efforts populaires de renouveler l'intérêt à l'histoire. Toutes ces tendances se retrouvent à la recherche d'une vision rassembleuse, celle d'un récit qui pourrait réconcilier les multiples histoires d'un pays. Laville nous cautionne, par conséquent, de questionner cette requête du grand récit national sous l'égide de l'éducation à la citoyenneté :

La tentation ne sera-t-elle pas grande de vouloir réaligner, de faire se recomposer les consciences historiques qui ne nous plairaient pas? Posée dans l'optique de l'éducation historique scolaire, la question nous rappelle qu'il vaut la peine de l'aborder avec soin. ¹⁴

Il faut se demander si l'éducation à la citoyenneté pourra mener vers l'histoire révisionniste, le récit d'un passé rassembleur qui présente uniquement des valeurs homogènes sous prétexte de cultiver la solidarité. Mais si l'on accepte que la conscience historique soit réellement la base d'une érudition générale, l'étude de l'histoire devrait être accordée une place prioritaire dans le curriculum, en tant que

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

formation essentielle de citoyens éclairés, capables de prendre des décisions réfléchies et de vivre dans une démocratie pluraliste.

La question du rôle de l'histoire dans la formation des citoyens est complexe; elle implique des éléments idéologiques et des valeurs. Dans une démocratie pluraliste, d'ailleurs, les « valeurs communes » tant recherchées par l'éducation à la citoyenneté ne sont pas évidentes.¹⁵ Au Canada, le discours des valeurs communes porte une signification quasi-mythologique. En général il fait référence, explicitement ou implicitement, aux principes démocratiques exprimés dans la *Charte canadienne des droits et libertés* ou la *Charte des droits et libertés de la personne* du Québec. C'est-à-dire, dans une démocratie pluraliste, on ne peut pas présumer que les valeurs substantives des citoyens soient uniformes (par exemple les croyances religieuses et morales ou les positions prises sur les enjeux sociaux). On cherche plutôt l'acceptation générale de certaines valeurs procédurales ou règlements de comportement concernant ce qui est acceptable pour vivre au sein de la société.

¹⁵ Voir Joseph HEATH, « Le mythe des valeurs communes au Canada », conférence John. L. Manon, Ottawa, Centre canadien de gestion, le 15 mai 2003, disponible en ligne sur le site de l'École de la fonction publique au Canada, http://www.myschool-monecole.gc.ca/Research/publications/html/manion2003/2_f.html Heath fait l'argument qu'une société démocratique pluraliste doit justement *accepter* et *protéger* le pluralisme des valeurs chez ses citoyens, si elle appuie réellement les principes démocratiques, p. 15, « Le pluralisme des valeurs est pour la plus grande partie le produit d'un désaccord raisonnable parmi des citoyens également informés et intelligents. Et comme ce pluralisme de valeurs fondamentales est *promu* par les institutions politiques démocratiques libérales, nous ne devrions pas nous attendre à ce qu'ils disparaissent à brève échéance. Le pluralisme des valeurs n'est pas une condition passagère, mais un élément permanent des sociétés démocratiques modernes. »
Le consensus sur les valeurs, dit-il, n'est pas une réalité au Canada, mais un discours unificateur promu par le gouvernement fédéral et d'autres organismes qui s'inquiètent de l'unité canadienne. Il remarque que le langage des valeurs communes est souvent si abstrait qu'il est dépourvu de sens réel, et fait référence simplement aux 'choses dont tout le monde se préoccupe'. En réalité, les valeurs substantives des Canadiens diffèrent de manière radicale (par exemple l'avortement, le mariage homosexuel, la peine capitale.)

Étant donné la tension entre l'idéologie et la recherche de l'objectivité disciplinaire, est-il réaliste de dire que l'histoire joue un rôle déterminant dans la formation des citoyens? Les historiens québécois Robert Martineau et Christian Laville étudient cette question et concluent qu'en effet, l'histoire est un élément très important dans la formation de citoyens aptes à vivre en démocratie.¹⁶ Ils tentent d'établir en premier ce qui est attendu des citoyens démocrates, pour ensuite juger comment l'apprentissage de l'histoire peut contribuer à la réalisation de ces attentes.

Laville et Martineau définissent les critères suivants de la citoyenneté démocratique, en proposant comment l'histoire peut appuyer leur développement :

- L'engagement conscient et volontaire à la démocratie : l'histoire peut enseigner ce que c'est la démocratie et comment elle a évolué au fil du temps.
- La mise en œuvre d'un ensemble de valeurs démocratiques (dignité de l'individu, égalité, droits de la personne, droit de dissidence, droit d'association, liberté d'expression, droit de participation à la prise de décisions publiques) : « L'histoire rappelle l'itinéraire accidenté qu'il a fallu parcourir pour arriver à l'état actuel de la démocratie. Le citoyen qui par l'étude de l'histoire aura appris à connaître cet itinéraire, saura ainsi ce qu'il en a coûté.»¹⁷
- L'ouverture au changement : l'histoire peut faire ressortir « la réalité permanente du changement dans la vie des sociétés »¹⁸.

¹⁶ Robert MARTINEAU, et Christian LAVILLE, « L'Histoire : Voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, vol. 109, novembre – décembre 1998, p. 35 – 38.

¹⁷ *Ibid.*, p. 35.

¹⁸ *Ibid.*, p. 36.

- Le choix d'intervenir pour effectuer le changement social : l'histoire permet une prise de conscience de comment les individus peuvent « agir sur la destinée humaine »¹⁹.

Laville et Martineau affirment que l'étude de l'histoire peut développer aussi certaines compétences génériques nécessaires à la citoyenneté, telles que la pensée critique, la mise en perspective, l'acceptation de l'altérité, la construction de l'identité personnelle et le choix de ses appartenances, et la « libération de la mémoire », ou apprendre à se distancier de la mythologie. Ils expliquent que puisque la méthodologie historique est analytique et critique, il sera possible de « se servir de l'histoire comme antidote à l'histoire qu'on voudrait lui imposer ».²⁰

L'éducation civique semble avoir déplacé, au cours des années 1990, les cours d'études canadiennes dans les écoles secondaires du pays. Dans certaines provinces, le concept de la citoyenneté est intégré aux cours d'histoire ou de sciences humaines. D'autres instances exigent un cours entier en éducation civique au niveau secondaire. Qu'elle soit intégrée à d'autres cours, ou enseignée comme une matière distincte, l'éducation à la citoyenneté est généralement centrée sur le concept de la nation et de l'appartenance nationale.²¹ Elle implique aussi la

¹⁹ *Ibid.*, p. 36.

²⁰ *Ibid.*, p. 36.

²¹ Quoique la nation soit une « collectivité imaginée »: voir Benedict ANDERSON, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (London, Verso, 1991, p.6-7): « *it is an imagined political community – and imagined both as inherently limited and sovereign... It is imagined because even the members of the smallest nation will never know most of their fellow-members... The nation is imagined as limited because even the largest of them, encompassing perhaps a billion living human beings, has finite, if elastic, boundaries, beyond which lie other nations... It is imagined as sovereign because the concept was born in an age in which Enlightenment and Revolutions were destroying the legitimacy of the divinely-ordained, hierarchical dynastic realm... Finally, it is imagined as a community, because, regardless of the actual inequality and exploitation that may prevail in each, the nation is always conceived as a deep, horizontal comradeship.* »

connaissance et le respect des institutions politiques, juridiques et sociales de la société; l'exercice de droits et de responsabilités; le partage de certaines valeurs communes; et la littératie politique, ou l'habileté d'exercer une influence sur les processus décisionnels publics.

Malgré le fait que l'histoire est souvent considérée la matière scolaire la plus importante dans la formation des citoyens, la pensée historique est rarement mentionnée de façon explicite comme étant une des conditions essentielles de la citoyenneté. On doit conclure que l'étude de l'histoire pour des fins de citoyenneté n'est qu'une dimension restreinte de la discipline. Si l'histoire constitue une dimension fondamentale la conscience humaine, il serait artificiel de transformer l'étude historique en un exercice de formation de citoyens. Une autre dimension à noter est l'aspect normatif de l'éducation civique, qui parle souvent de loyauté, de valeurs partagées, du sentiment d'appartenance nationale. Cette dimension ne serait-elle pas antithétique à la pensée historique, qui essaie de comprendre le passé sans nécessairement y imposer les valeurs du présent? Le risque devient donc celui d'enseigner une histoire falsifiée ou révisionniste.

Malgré ces difficultés, il est généralement reconnu qu'un certain niveau de compréhension de l'histoire nationale constitue un élément nécessaire, mais non suffisant, au développement des qualités de citoyenneté :

L'histoire nationale, enfin, demeure fondamentalement une histoire politique, c'est-à-dire une histoire qui trouve dans l'État et au niveau politique la logique ultime de l'organisation des rapports sociaux.²²

²² « La nation, l'histoire et la communauté politique », dans Robert COMEAU, et Bernard DIONNE (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, p. 40.

Si cet énoncé est vrai, il serait impossible de remplacer l'histoire nationale par des histoires locales, des histoires de collectivités culturelles ou des histoires de divers groupes ou classes (par exemple l'histoire des ouvriers, des femmes, des immigrants, des minorités visibles, des régions, des provinces) dans des programmes qui visent surtout la formation des citoyens. Le défi du programme d'histoire devient d'abord celui de présenter une histoire inclusive, qui présente de multiples visions du pays, sans bombarder les apprenants d'un contenu débordant d'information, sans les paralyser dans le relativisme, et sans amalgamer tous ces récits dans une version neutre de l'histoire nationale.

Le concept d'histoire nationale repose sur l'acceptation d'un certain sens de *nation* ou de *peuple*. Ces deux concepts, comme celui de la citoyenneté, sont des entités historiques, sujets au contexte temporel et au changement. L'historien québécois René Durocher remarque que l'histoire nationale ne possède aucun statut obligatoire, étant donné qu'il existe une variété de façons légitimes de diviser la matière de l'histoire (par exemple selon des critères géographiques, ethniques, religieux, ou une combinaison de ces facteurs). L'étude de l'histoire de l'État-nation n'est qu'une dimension de l'histoire – certains disent, la dimension la plus importante. À la question des multiples histoires nationales au Canada, Durocher répond :

Il peut y avoir une histoire nationale des Acadiens, des Canadiens français, des Cris (des autochtones), des Québécois et bien entendu des Canadiens. Les différentes histoires nationales se recoupent et se chevauchent. À chacun de déterminer si telle ou telle histoire est, pour lui, son histoire nationale.

Pour la plupart des Inuit, des Cris et des Mohawks, je doute fort qu'ils considèrent que l'histoire du Canada ou du Québec

soient leur histoire nationale. De quel droit leur interdirait-on de considérer que leur histoire nationale est celle de leur peuple?²³

Bien que cette constatation ne puisse pas définir le contenu d'un programme d'études d'histoire, ni au niveau provincial ni au niveau pancanadien, elle demeure pertinente à l'éducation dans une démocratie pluraliste. Comment peut-on justifier l'imposition d'une seule histoire nationale? Durocher reconnaît l'existence de multiples histoires nationales, sans ignorer leur interdépendance et leurs influences mutuelles. Chacune de ces histoires nationales doit ainsi s'exposer aux critiques provenant d'autres perspectives, pour éviter de se transmuter en une mythologie officielle de son peuple.²⁴

Enfin, on doit prendre garde de ne pas promouvoir l'enseignement d'une seule et unique version de l'histoire nationale dans les écoles, histoire porteuse des valeurs majoritaires, sous prétexte d'appuyer l'éducation à la citoyenneté. Avant tout, on doit éviter de mettre l'histoire au service de la citoyenneté, et de cette façon renforcer la tyrannie de la majorité.

Bien que la dimension nationaliste de la citoyenneté est généralement perçue, à l'heure actuelle, comme étant peu importante dans la formation de citoyens démocrates, le concept de *l'identité nationale* retient toujours un rôle dans l'éducation à la citoyenneté. Le concept d'une identité pancanadienne,

²³ *Ibid.*, p. 86.

²⁴ *Ibid.*, p. 86. Voir aussi Charles BILODEAU, « L'histoire nationale », *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier, 1951: L'histoire nationale au Québec, dit-il, « a été écrite non seulement dans le but de raconter les faits du passé, mais aussi afin de contribuer à la survivance du peuple canadien-français. » (p. 217)

problématique au Québec, est davantage contesté dans le cas des peuples autochtones. L'emploi d'expressions telles que « Premières Nations », et « Nation métisse », la création du Nunavut (qui signifie *notre terre* en inuktitut), et l'évolution de l'autodétermination autochtone, énoncent clairement la complexité de la relation entre les premiers peuples et l'État-nation du Canada.

Au degré où la citoyenneté implique l'identification et l'appartenance à une nation, et non seulement la coexistence territoriale, comment pourrait-elle s'appliquer aux habitants autochtones du territoire canadien? Certes, ils participent à la société canadienne d'une manière de moins en moins marginalisée et limitée, ils bénéficient de certains droits et privilèges accordés par la constitution, les lois et les institutions canadiennes. Toutefois, pour la plupart de ces citoyens, leur première communauté d'appartenance est leur nation autochtone, et non le Canada.²⁵ La question de comment l'identité canadienne s'applique aux Premières nations doit tenir compte du fait que l'édification du Canada a reposé sur l'oppression des peuples autochtones. En même temps, elle doit reconnaître que les Autochtones bénéficient des institutions publiques de l'État-nation, tels que les systèmes de santé, le transport, l'éducation, les élections démocratiques, la protection et la sécurité, les droits et libertés personnelles et collectives. Ces institutions, pour la plupart d'origines européennes, ne sont pas propres aux cultures autochtones, et à certaines époques elles n'ont pas même reconnu la légitimité de ces cultures. L'histoire traditionnelle de l'édification de la nation canadienne, à partir des « découvertes » européennes du

²⁵ La discussion qui suit est basée sur l'émission radio « *I Am not Canadian* », un panel de la série *First Voices*, diffusé sur les ondes de *CBC Radio One*, le 12 août 2005. Parmi les participants étaient des membres des nations suivantes : Déné, Haïda, Lakotah, Anishinabe (Ojibway), et Chippewa.

« Nouveau monde », et tout au long de la Nouvelle-France, de la « conquête » du territoire par les Britanniques, de l'évolution de la colonie britannique, de la Confédération et du développement du dominion du Canada, du peuplement européen de l'Ouest, des désaccords entre les « deux peuples fondateurs », de la nation d'immigrants : ces *éléments ne font pas partie intégrante de l'histoire autochtone.*

L'identité personnelle est définie en grande partie par ses groupes d'appartenance, et formée par les perceptions d'autrui : dans ce sens l'identification nationale joue un rôle identitaire important. Dans le cas des peuples autochtones, leur identité et leur héritage ont été marginalisés et supprimés à mesure que l'état européen se développait en Amérique du Nord. Comment demander aux Autochtones de s'identifier comme Canadiens alors que l'histoire les a exclus de la citoyenneté, et les a identifiés depuis des générations comme sujets de la Couronne? Les Autochtones d'aujourd'hui ne nient pas, pour la plupart, leur appartenance à la collectivité canadienne. Ils affirment cependant que leur « autochtonicité » est une dimension plus importante que leur « canadianité ». Leur identité est donc multiple, et complexe, et ils se trouvent dans un exercice continu de construction identitaire afin de retenir leur identité distincte et de ne pas se faire absorber et disparaître dans la culture majoritaire. Ils sont aussi impliqués dans le processus de définir et de redéfinir ce que signifie pour eux la nation. Dans un tel cheminement, le rôle de l'histoire en tant que mémoire collective prend un rôle de grande importance; la transmission de l'histoire de son peuple devient en effet un exercice nécessaire à la survivance de ce peuple. D'ailleurs il existe certains

rapports entre la réalité autochtone et celle des cultures minoritaires francophones au Canada : dans les deux cas, l'histoire joue un rôle important dans la transmission et la préservation du patrimoine culturel.

L'enseignement de l'histoire au Canada doit avant tout affirmer la coexistence des identités multiples, sans essayer de les diluer ou de les affaiblir pour inventer une identité homogène. Le mouvement d'uniformiser le curriculum d'histoire, surtout dans le but d'assurer la survivance de la nation canadienne, ne pourra répondre à ce besoin essentiel des individus et des collectivités qui coexistent au Canada.

Citoyenneté nationale ou citoyenneté mondiale?

À l'heure de la mondialisation et de l'érosion des pouvoirs de l'État-nation, il est non seulement nécessaire mais urgent de nous interroger sur la pertinence de l'histoire nationale.²⁶

Plus nous constatons que des forces globales transforment notre vie et que nous sommes confrontés à la différence, plus nous sommes portés à nous replier sur nous-mêmes pour affirmer nos racines dans les communautés locales. Plus nous devenons citoyens du monde, plus nous renforçons notre identité locale et chérissons les liens qui nous unissent à des groupes restreints : langue commune, culture et traditions communes ou histoire commune. Le monde planétaire est vaste et effrayant et ne nous offre guère de repères en tant qu'individus. Il nous pousse donc au repli, sur nous-mêmes et sur ceux de notre entourage auxquels nous sommes liés par des racines communes et qui partagent nos valeurs.²⁷

²⁶ Gilles BOURQUE, dans Robert COMEAU, Robert, et Bernard DIONNE(dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, p. 3.

²⁷ Beverley MC LACHLIN, Allocution de la très honorable Beverley McLachlin, C.P., Juge en chef du Canada, Ottawa, le 26 octobre 2004 [en ligne] : http://www.scc-csc.gc.ca/aboutcourt/judges/speeches/ADM-forum_f.asp

L'approche traditionnelle à l'éducation civique était motivée par le but de former des citoyens patriotiques, responsables, non dissidents et loyaux. Au coeur d'un tel programme était la notion de l'identité nationale, ainsi que le sentiment d'appartenance à une nation qui confie à ses membres certains droits et en exige certaines obligations pour assurer le bien-être collectif. Mais la nouvelle éducation à la citoyenneté, dans le contexte du pluralisme culturel et d'une interdépendance planétaire toujours croissante, est plutôt axée sur les obligations de la citoyenneté mondiale.

Dans une étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté publiée en 1998, les chercheurs proposent un modèle pédagogique pour le XXI^e siècle qu'ils appellent *citoyenneté multidimensionnelle*²⁸. Ce modèle vise le développement des connaissances, habiletés, valeurs et dispositions nécessaires à la pratique de la citoyenneté afin d'assurer le fonctionnement du système politique et social. Le modèle repose d'abord sur une définition des cinq attributs essentiels de la citoyenneté :

1. un sens d'identité, généralement défini en rapport à la nation;
2. l'accès à certains droits;
3. la réalisation de certaines obligations correspondantes à ces droits;
4. un degré d'intérêt et d'implication aux affaires publiques;
5. l'acceptation de certaines valeurs sociales fondamentales.

²⁸ John COGAN, et Ray DERRICOTT, Ray (éd.), *Citizenship for the 21st Century*, Londres, Angleterre, Kogan Page Limited, 1998, p. 2 – 3.

L'étude note que plusieurs chercheurs questionnent l'importance du sens d'identité nationale dans le contexte contemporain et futur :

The first element of citizenship – a sense of identity – is usually defined in national terms, though not necessarily exclusively so, since most countries acknowledge the existence of multiple and overlapping identities, be they local, ethnic, cultural, religious or whatever. This is obviously the case in societies that are multicultural in their make-up, though even in the most homogeneous society citizens will usually possess an attachment to more than one identity. None the less, a sense of national identity and patriotism is usually seen as an essential ingredient of citizenship, though some commentators argue that national citizenship alone will not be enough to meet the challenges of the 21st century.²⁹

Si la citoyenneté comprend ces cinq éléments, quelles devraient d'abord être les visées d'une éducation à la citoyenneté pour le XXI^e siècle? La recherche identifie les caractéristiques suivantes comme étant nécessaires à la pratique réussie de la citoyenneté au XXI^e siècle :

- l'habileté de considérer et d'aborder des problèmes en tant que membre d'une société mondiale;
- l'habileté de travailler avec les autres de manière coopérative et de prendre responsabilité pour ses obligations et ses rôles sociaux;
- l'habileté de comprendre, d'accepter, d'apprécier et de tolérer les différences culturelles;
- la capacité de penser de manière critique et systématique;
- la volonté de résoudre des conflits de manière non violente;
- la volonté de changer ses habitudes de consommation et son mode de vie pour protéger l'environnement;

²⁹ *Ibid.*, p. 3.

- la volonté d'appuyer et de défendre les droits de la personne;
- la volonté et l'habileté de participer à la vie politique aux niveaux local, national et international.

Afin d'aider aux élèves de réaliser toutes ces compétences, les auteurs préconisent un programme de citoyenneté multidimensionnelle au cœur de toute programmation scolaire. Un tel programme permettra le développement des compétences requises selon la dimension *personnelle* (engagement et sensibilité), la dimension *sociale* (interaction et relations), la dimension *spatiale* (appartenance à des communautés interdépendantes dans un espace mondial) et la dimension *temporelle* (conscience des liens avec le passé et l'avenir).³⁰

Cette dernière, la dimension temporelle, est celle qui est la plus pertinente à l'enseignement de l'histoire. Il s'agit de prendre en considération la perspective temporelle limitée offerte par le présent et de guider les apprenants dans leur conceptualisation du changement au fil des années. Les auteurs expliquent ainsi l'importance de l'histoire à la citoyenneté multidimensionnelle :

By the temporal dimension of citizenship, we mean that citizens, in dealing with contemporary challenges, must not be so preoccupied with the present that they lose sight of the past and the future[...] The personal and social dimensions of multidimensional citizenship are, in large part, historically conditioned. Heritage and tradition are influential in helping citizens understand what citizenship entails. Thus, multidimensional citizenship requires that we pay appropriate attention to the past. Citizens need a rich knowledge of their own and the world's history to give them the sense of connectedness and rootedness, and the depth of understanding, that are essential to the practice of this model. At the same time, in dealing with contemporary

³⁰ *Ibid.*, p. 116- 124.

*challenges, citizens must also remember that their actions will have an impact on the future.*³¹

Une telle observation fait ressortir ce que plusieurs historiens ont remarqué : que l'étude de l'histoire est une condition essentielle (mais non suffisante) au développement des compétences de la citoyenneté. Tout en mettant l'accent sur la valeur intellectuelle de la pensée historique, elle relève aussi le fait que la réflexion historique, qui force l'apprenant à se distancier de son présent, fait partie d'un processus complexe qui n'est pas facilement accessible à des apprenants de jeune âge.

Tel que remarqué dans les chapitres précédents sur les liens entre l'histoire et l'identité, l'élan contemporain de la mondialisation soulève deux mouvements contradictoires. Cette contradiction peut se résumer comme suit :

Certains analystes prétendent que la mondialisation laisse entrevoir un élargissement des horizons identitaires et un effondrement des frontières traditionnellement associées à la nation politique; d'autres insistent sur le fait que la résurgence des nations culturelles, qui redéfinissent le pays en fonction des solidarités ethniques, conduit au fractionnement du découpage identitaire et à la montée des particularismes : multiplication des identités culturelles de plus en plus marquées selon le territoire et les traditions ethnoculturelles établies.³²

Il est certain que les réalités politiques, sociales et économiques de la mondialisation nous posent le défi de réexaminer comment et pourquoi on enseigne l'histoire de l'État-nation. L'espace national demeure cependant un facteur important dans la compréhension des sociétés actuelles ainsi qu'une dimension significative

³¹ *Ibid.*, p. 123.

³² Roger BERNARD, « Du social à l'individuel : naissance d'une identité bilingue », dans Jocelyn LÉTOURNEAU, dir., *La question identitaire au Canada francophone*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, p. 155.

dans l'identité personnelle. Il est important de reconnaître, en éducation à la citoyenneté, l'importance continue des démocraties nationales comme étant « des lieux privilégiés de discussion du pouvoir et de résolution de conflits³³ ». Mais il faut aussi reconnaître les limites de l'histoire nationale :

L'histoire nationale reste donc utile et nécessaire à condition, bien sûr, qu'elle s'ouvre à la pluralité sociale et culturelle, en même temps qu'elle prenne conscience que, dorénavant, les objets qu'elle analyse obéissent aussi à des déterminations qui dépassent le cadre qu'elle s'est donné.³⁴

La question pédagogique soulevée par cette ouverture est comment faciliter l'enseignement réaliste d'un curriculum, déjà assez complexe et débordant de contenu, pour accorder de la place à la pluralité socioculturelle ainsi qu'au contexte planétaire de l'évolution de la nation.

Dans toutes les provinces, la nécessité d'explorer le caractère pluraliste du Canada est reconnue explicitement dans les programmes d'études d'histoire, de sciences humaines ou d'éducation civique. Au Québec, le programme d'histoire se fait renouveler suivant certaines recommandations du rapport Lacoursière³⁵ en faisant accorder plus de place aux peuples autochtones et aux communautés culturelles minoritaires ainsi qu'à l'histoire mondiale. En général, les programmes d'histoire et de sciences humaines au Canada sont en transition pour accentuer la diversité et pour faire ressortir l'importance des liens planétaires.

En effet, toute pression politique qui propose le renforcement de l'identité *nationale* dans le curriculum ne constituera qu'un retour en arrière, un repli sur soi.

³³ Gilles BOURQUE, dans Robert COMEAU, Robert, et Bernard DIONNE(dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, p. 43.

³⁴ *Ibid.*, p. 43.

³⁵ *Rapport du Groupe du travail sur l'enseignement de l'histoire*, préparé pour le Ministère d'Éducation au Québec, 1996.

De poursuivre une telle initiative afin d'assurer la survivance de la nation est d'autant plus irréaliste. *Les cours d'histoire dans un pays ne sont point les originaires de la vision de la nation : ils en sont, au contraire, les produits.* Le curriculum est l'expression de la vision de monde qui existe dans un certain temps et un certain espace. Les partisans du curriculum national d'histoire proposent une manipulation de cette vision du monde afin de l'aligner avec des buts politiques particuliers : un tel essai est voué à l'échec de par sa nature.

Comment trouver, dans le contexte actuel, un équilibre logique et justifiable entre l'enseignement de l'histoire du Canada et l'enseignement de l'histoire du monde? Il faut considérer la signification de la mondialisation, non seulement dans le sens économique et technologique, mais surtout dans le sens de l'accélération de l'échange, de la diffusion et de l'immixtion d'idées, de personnes, de biens, et de cultures. Il faut également la considérer en fonction des flux et migrations des populations, des échanges rapides qui se réalisent dans le 'village global', et de l'interdépendance croissante quant à la gestion responsable de l'environnement et des ressources naturelles. On peut même se demander s'il est encore important d'enseigner une histoire nationale.³⁶

Dans une étude internationale menée sur les conceptions identitaires de jeunes élèves à l'époque de la mondialisation, le rôle de l'histoire en tant que mémoire collective occupe une place importante. Inspirés par la devise du Québec *Je me souviens*, les chercheurs se sont concentrés sur les questions suivantes : « De quoi je me souviens à propos de mon pays, de ma région, de ma ville? De quoi

³⁶ Voir Benedict ANDERSON concernant la nation en tant que *communauté imaginée* : *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso Publications, 1991.

faut-il se souvenir? »³⁷ L'étude relève l'importance du sens de la nation ainsi que celle du récit historique dans l'esprit des apprenants. Chez les élèves québécois, par exemple, on observe certaines tendances définitives :

La mémoire nationaliste se manifeste aussi, parfois, sous une forme d'histoire narrative, marquée par la description, l'ordre logique, et les enchaînements temporels, indication que la recherche d'une identité et l'élaboration d'une trame mythologique sont en cours. Dérivés du métarécit national, ces textes font voir l'emprise de l'histoire officielle, insistant sur la singularité du Québec, sur la lutte des races et sur certaines dates charnières comme la Révolution tranquille.³⁸

Il est très clair que l'histoire, dans le sens du récit collectif officiel, peut devenir un moyen très efficace de renforcer une mémoire *nationaliste* et non seulement la mémoire *nationale*.

Une autre tendance remarquée par cette étude internationale est celle de la « redite scolaire » dans les réponses des élèves, en effet une condensation « minimale, artificielle et achronologique » du récit officiel tel qu'enseigné.³⁹ Ce qui est remarquable, c'est qu'un des résultats observés de ce genre de curriculum historique est le contraire de ce que les historiens recommandent dans toute étude historique sérieuse : « L'absence de distance et de perspective qui en résulte signifie la destruction de l'historicité. »⁴⁰

Dans ses conclusions à l'étude, Jocelyn Létourneau réfléchit que le sentiment d'appartenance à la nation de la jeunesse d'aujourd'hui demeure une

³⁷ B. JEWSIEWICKI, et J. LÉTOURNEAU (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation : Quête identitaire et conscience historique*, Sillery, Québec, Éditions du Septentrion, 1998, p. 23.

³⁸ Patrick CLARKE, « Sur l'identité et la conscience historique des jeunes Gaspésiens », dans *Les jeunes à l'ère de la mondialisation : Quête identitaire et conscience historique*, p. 91.

³⁹ *Ibid.*, p. 93.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 93.

force importante, malgré la vision postmoderne qui envisage la jeunesse moderne comme étant à la fois indifférente et attachée à des modes passagères.⁴¹ Il remarque également que « les jeunes se situent mal par rapport à ce que l'on appelle la société mondiale.»⁴² Malgré le fait qu'ils expriment un attachement à plusieurs lieux qui les définissent, la patrie en est la plus déterminante parmi ces attaches :

C'est la nation qui, compte tenue de sa réalité déjà (souvent) instituée dans l'État, de sa reconnaissance internationale, de son histoire effective, de sa matérialité et de son utilité fonctionnelle, demeure pour les jeunes le référent de première instance pour se situer, s'exprimer et se projeter dans le monde.⁴³

Étant donné les défis mondiaux de l'avenir, tant politiques et culturels qu'environnementaux et économiques, à quoi servira le renforcement de l'étude de l'histoire nationale traditionnelle dans les écoles canadiennes? La nouvelle histoire nationale, semble-t-il, devrait comporter davantage une dimension multiculturelle ainsi qu'une dimension de l'interdépendance mondiale afin d'éviter de devenir la propagande nationaliste. Le nouveau curriculum devra faire réfléchir les élèves sur le caractère d'une nouvelle « communauté imaginée », celle qu'ils envisagent pour le futur planétaire. Car la communauté nationale est elle-même un phénomène historique. L'étude de Létourneau nous rappelle cependant que le concept du bien commun chez les jeunes est souvent lié à la nation, plutôt qu'à la planète :

Pour les jeunes, la nation définit sans doute, dans l'humanité et l'humanitarisme communs, un pré carré, c'est-à-dire un espace où ils se sentent particulièrement responsables du

⁴¹ Jocelyn LÉTOURNEAU, « La nation des jeunes », dans *Les jeunes à l'ère de la mondialisation : Quête identitaire et conscience historique*, p. 411.

⁴² *Ibid.*, p. 412.

⁴³ *Ibid.*, p. 412.

bonheur et du malheur du monde, non pas abstraitement et en général, mais à travers une entreprise et une implication concrètes.⁴⁴

Cette observation est significative, parce qu'elle semble indiquer que le sentiment d'appartenance nationale, et le sentiment de solidarité qui en découle, demeure un aspect fondamental de l'éducation à la citoyenneté, même à l'époque de la mondialisation. Létourneau remarque que la conscience historique chez les jeunes, marquée ainsi par leur sentiment d'appartenance nationale, est aussi marquée par une conscientisation au futur :

Pour les jeunes, la nation n'est pas une nostalgie passéiste, ni une obligation envers les ancêtres, ni un devoir devant l'histoire. Elle est un projet ouvert orienté vers l'avenir, un territoire précis d'implication universelle, un milieu effectif de lutte pour changer les choses.⁴⁵

De telles observations semblent indiquer, dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté, la nécessité de questionner les pratiques pédagogiques qui mettent l'accent sur la nation avant tout. Elles suggèrent également que le curriculum doit se concentrer davantage sur l'interdépendance mondiale et sur l'histoire dans une perspective planétaire.

De plus en plus les cours de sciences humaines et d'éducation civique au Canada et ailleurs dans le monde mettent l'accent sur l'éducation dans une perspective planétaire. Si la reconnaissance – et la connaissance – de la diversité constituent des éléments essentiels de la citoyenneté au XXI^e siècle, il paraît en effet que l'insistance sur un contenu accru se rapportant à une histoire nationale uniforme serait antinomique au développement de « citoyens du monde ». Sans dénigrer ni

⁴⁴ *Ibid.*, p.413

⁴⁵ *Ibid.*, p. 413.

diminuer l'importance de la nation en éducation à la citoyenneté, il faut aussi reconnaître qu'au niveau pratique, le programme d'études ne peut pas tout faire. Le curriculum doit décrire et délimiter les paramètres généraux de l'étude à chaque niveau scolaire, et ne peut pas ainsi souscrire trop d'éléments prioritaires à l'intérieur d'un seul programme d'études. Si l'éducation à la citoyenneté mondiale est reconnue comme une priorité pédagogique, il serait contradictoire et irréaliste d'amplifier le contenu historique canadien.

Malgré les affirmations constantes que la connaissance de l'histoire de la nation peut renforcer la citoyenneté, il faut en fin de compte se demander quelle sorte de citoyenneté à cibler dans les écoles publiques du Canada.⁴⁶ Si la citoyenneté pour le XXI^e siècle est de moins en moins nationaliste, et de plus en plus le *savoir vivre ensemble* dans le contexte de la diversité,⁴⁷ il faudra ajuster les priorités curriculaires en fonction de cette finalité.

Il est certain qu'il existe une certaine tension, tant au niveau international qu'au niveau national, entre l'affirmation de l'identité, et de toutes les particularités qui les définissent, et l'acceptation de l'altérité. En effet, c'est un défi planétaire

⁴⁶ L'étude de Jean-Pierre CHARLAND (2003) a observé des lacunes importantes en éducation à la citoyenneté chez les élèves canadiens. Charland note « la difficulté d'une proportion appréciable des jeunes de transférer leurs connaissances scolaires dans la vie de tous les jours ». (p. 276). Il observe aussi que les jeunes « affichent un fort scepticisme quant au régime démocratique » (p. 284). Charland conclut qu'il est important de faire plus de recherche sur la conception des valeurs démocratiques chez les jeunes. Voir *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté, Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003.

⁴⁷ Voir le document de l'UNESCO, « Vers une conception de l'éducation pour vivre ensemble », Conférence internationale de l'éducation, 2001 : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46francais/46docsumf.htm#sommaire> Le document met l'accent sur la perspective planétaire, sans négliger le rôle de l'identité et de l'appartenance culturelle et ethnique.

auquel tous les programmes éducatifs doivent faire face. Selon la juge en chef du Canada, les éléments positifs d'une vision du monde élargie sont évidents :

... la rencontre de la différence qui accompagne la mondialisation est l'occasion pour les citoyens de reconnaître leur humanité commune et leurs valeurs communes. Évidemment, la rencontre de la différence peut se révéler déstabilisante. Elle peut susciter un comportement négatif, voire destructeur. Mais il peut en être autrement. La prise de conscience de la différence peut s'avérer une expérience positive. Et parmi les nombreuses sociétés pluralistes dans le monde, le Canada ressort comme celle le plus en mesure d'amener les autres pays à reconnaître la diversité comme un bienfait et une opportunité.⁴⁸

Mme Justice McLachlan remarque qu'il y a un paradoxe important au cœur de la mondialisation, qui peut mener au refus de la différence. Elle nous implore cependant de ne pas être victime d'un repli sur soi, et note que l'histoire de l'évolution du Canada nous fournit, malgré ses chapitres sombres et ses erreurs, les fondements d'une vision commune qui est née d'une acceptation de multiples identités et de multiples attachements :

Notre espace national commun a changé depuis l'union de quatre colonies en 1867. Pourtant, les mythes fondateurs comme le pacte entre deux nations et la coopération, dès le début, entre les colons européens et les Autochtones, jouent encore un rôle au Canada comme fondement historique des principes éthiques de tolérance et de respect de la différence. Ces souvenirs et mythes fondateurs font partie des sources de l'identité de notre pays et des valeurs fondamentales consacrées par la *Charte* canadienne – valeurs comme l'importance de l'identité de groupe dans la définition de soi et, par voie de conséquence, l'importance de la protection des minorités et de la différence.

⁴⁸ Beverley MC LACHLIN, Allocution de la très honorable Beverley McLachlin, C.P., Juge en chef du Canada, Forum des SMA, Ottawa, le 26 octobre 2004, [document en ligne], http://www.scc-csc.gc.ca/aboutcourt/judges/speeches/ADM-forum_f.asp

IV. LES TENDANCES PÉDAGOGIQUES

L'histoire à l'école se révèle, et il en a toujours été ainsi, source de tensions, de débats et d'études de la part de maints intervenants sociaux et politiques. Au Canada, il est bien connu que l'enseignement de l'histoire nationale provoque certaines inquiétudes, ou du moins certaines interrogations. [...] La discipline est pensée, simplifiée, subdivisée, et présentée de douze façons différentes au moins, et elle s'amalgame parfois avec d'autres matières scolaires. Ceci nous renvoie à une réalité toute simple : l'histoire du Canada est plurielle¹

Without sequence, context, and linkages, without thoughtful examination of the evidence, the past becomes episodic, romanticized, and ultimately meaningless. Without history, we may have a host of memories, but we lack the tools to transform memories into the logical pattern we call experience. Without experience, we remain children, prone to repeat even our most painful mistakes, The benefit of applying intellectual discipline to the past, not the obligation to cram selected dates and facts into young heads, provides the best case for reviving school history.²

Histoire narrative ou pensée critique?

L'apprentissage de l'histoire, semble-t-il, est facilité par la présentation du passé sous forme d'une narration qui utilise des métaphores puissantes et simples, sans l'inclusion de détails contradictoires. Jocelyn Létourneau et d'autres historiens citent l'exemple de l'histoire conventionnelle enseignée au Québec, c'est-à-dire le récit de la victimisation et de la survivance du peuple québécois. Les historiens contemporains, en vue de l'historiographie récente, reconnaissent que ce genre de narration peut devenir simpliste car elle est limitée par les conventions acceptées.

¹ Jean-Pierre CHARLAND et Sabrina MOISAN, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada*, Toronto, la Fondation Historica, octobre 2003, p. 3.
Document disponible en ligne sur le site Historica :
<http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20692>

² Desmond MORTON, « *Teaching and Learning History in Canada* », dans P. STEARNS *et al.*, (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, p. 59.

Dans ce sens le récit historique ne contribue rien au développement de la pensée historique. Selon certains historiens, une meilleure orientation didactique serait d'agencer le curriculum en fonction de l'apprentissage d'une méthodologie disciplinaire critique. Pourtant la comparaison systématique de récits divergents, et la formulation d'une synthèse cohérente qui tient compte des ambiguïtés et des dissonances historiques, est une tâche très exigeante pour des élèves de jeune âge.

La recherche britannique sur l'apprentissage de l'histoire semble indiquer qu'il est possible d'enseigner aux jeunes élèves une série de compétences qui les outillent à comprendre le passé ainsi que le rôle de l'historiographie. Selon Peter Lee, la tâche la plus importante de l'enseignement de l'histoire est surtout celle d'éviter la vulgarisation et la simplification en faveur du développement des habiletés de pensée historique :

*While politicians insist on students learning the 'right' stories, some fourteen-year-olds already know that historical accounts are not copies of the past. They expect to meet competing narratives, but are not entirely helpless when they do so. Whatever else it does by way of acquainting them with different kinds of past, history education in schools should give students an intellectual apparatus for handling history. No one else will.*³

Une telle approche méthodologique reconnaît que l'apprentissage de l'histoire n'est pas tout simplement une question « d'apprendre ce qui s'est passé dans le passé ». Une éducation historique doit tenir compte de la multiplicité de perspectives sur le passé : « *There is not one true story about the past, but a multiplicity of complementary, competing, or clashing stories. [...] Alternative stories are*

³ Peter LEE, « Understanding History », dans Peter SEIXAS (éd.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, p.155.

encountered not just in school or university, but outside in the wider world. »⁴ De plus, l'enseignement de la discipline doit éviter de présenter l'histoire comme un sujet banal qui découle du sens commun. L'étude du passé traite de concepts abstraits, parfois complexes, parfois étranges, et souvent très distants du quotidien de l'apprenant.

Il est important de noter qu'une pédagogie axée sur les compétences, tout en soulignant des questions métahistoriques, n'exclut pas du tout la nécessité d'apprendre un certain contenu sur le passé :

*[...] learning to understand the discipline does not replace the goal of understanding particular passages of the past. The point of learning history is that students can make sense of the past, and that means knowing some content. Moreover, understanding history implies some grasp of how and why some passages or aspects of history, in particular enquiries or accounts, may be claimed to be more important than others. Students need to know about the past, or the whole exercise becomes pointless.*⁵

Une approche méthodologique ne répond toutefois pas à la question difficile du *quoi* de l'enseignement de l'histoire, et ne cherche pas à préciser les connaissances essentielles sur l'histoire du Canada. Elle met l'accent plutôt sur la pensée historique et le raisonnement critique, ainsi que sur l'acquisition des connaissances qui permettent à l'apprenant de construire un rapport crédible et justifiable du passé. Les critiques populaires des programmes scolaires d'histoire ciblent souvent ce dernier élément, et cherchent à définir un ensemble de connaissances de base historiques qui forment le canon de l'histoire canadienne. Mais la recherche indique qu'un programme cohérent d'histoire doit exiger beaucoup plus que la maîtrise d'un

⁴ *Ibid.*, p. 129.

⁵ *Ibid.*, p. 139.

contenu déterminé. Selon Peter Seixas, un programme visant le développement de la pensée historique devrait comprendre les éléments suivants :

- (1) *Signification* : l'habileté de distinguer ce qui est important du passé en relation au présent;
- (2) *Épistémologie* : l'habileté de juger la valeur de divers récits historiques et d'évaluer les témoignages et les traces du passé;
- (3) *Continuité et changement* : l'habileté de comprendre l'interaction entre les éléments qui changent et les éléments qui persistent au fil du temps;
- (4) *Progrès et déclin* : l'habileté d'évaluer d'une manière objective le caractère positif ou négatif des changements au fil du temps;
- (5) *Empathie et jugement moral* : l'habileté d'adopter la perspective du passé, en reconnaissant sa différence de celle du présent, et sans aboutir au relativisme;
- (6) *Causalité historique* : l'habileté d'identifier des liens entre les agents de changement et leurs répercussions historiques.⁶

Dans une telle approche, ce qui importe est la mise en œuvre de stratégies qui incitent la pensée historique. La définition d'un corpus de connaissances communes devient une question secondaire.

Les historiens, ainsi que les anthropologues sociaux, remarquent que les humains sont essentiellement des conteurs d'histoires. Leur pensée est guidée et même formée d'une manière essentielle par les récits.⁷ Le rôle de la mythologie dans les sociétés de l'Antiquité, de la tradition orale chez les peuples indigènes, et

⁶ Voir Peter SEIXAS et Carla PECK, « *Teaching Historical Thinking* », chapitre 6 dans Alan SEARS, et Ian WRIGHT, Ian, (éd.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004.

⁷ Voir James WERTSCH, « *Specific Narratives and Narrative Templates* », dans Peter SEIXAS, *Theorizing Historical Consciousness*, p. 50.

des contes et récits dans toutes les cultures est non seulement de divertir, mais aussi d'instruire et d'expliquer. Malgré l'impact de l'historiographie contemporaine et de l'analyse postmoderniste de l'histoire, l'importance pédagogique de la narration ne devrait pas être sous-estimée. La conscience historique est structurée en fonction d'une organisation narrative : c'est un outil qui transforme une suite d'événements en un récit ordonné, chronologique, épisodique et cohérent, avec des liens logiques parmi les événements. Bien que le passé en soi ne s'organise pas nécessairement de cette manière, les historiens l'interprètent sous cette structure. Pour cette raison, les programmes d'histoire pour les jeunes élèves sont souvent structurés en fonction d'un récit chronologique plutôt qu'en fonction de concepts ou d'habiletés.

Les historiens et pédagogues qui soutiennent un curriculum national encouragent en général la préservation – ou l'élaboration – de cet aspect narratif et synthétisant de l'histoire. Cet objectif semble répondre surtout aux besoins des jeunes apprenants, mais il ne dépend aucunement sur l'établissement d'un programme uniforme partout dans le pays.⁸ Au contraire, il sera bien servi par des programmes qui incorporent plus d'histoires locales ou régionales, encadrées par les points communs qui émergent de l'histoire du Canada entier. Dans une pédagogie constructiviste, on ne fournit pas à tous les élèves un schéma organisateur identique, mais on les aide à développer un cadre général à partir de leurs connaissances de ces éléments communs.

⁸ Il existe pourtant un fort courant pédagogique qui rejette l'étude chronologique et narrative de l'histoire. Voir le travail de William KILPATRICK (1936), *Remaking the Curriculum*, et le mouvement de l'éducation progressiste de cette époque. Kilpatrick maintient que les jeunes élèves n'organisent pas leurs apprentissages sur le passé selon un ordre chronologique.

L'histoire et les sciences humaines

Comment peut-on prévenir la dilution de l'histoire dans un curriculum condensé et intégré aux sciences sociales? Comment peut-on présenter une image cohérente de l'histoire canadienne et en même temps tenir compte des différentes histoires vécues par les différentes populations du Canada?⁹

L'histoire subit aussi l'agression des sciences sociales où la quantification est reine comme la démographie ou l'économie. Elle devient le laboratoire d'expérimentation des hypothèses des disciplines. Elle doit abandonner l'impressionnisme pour la rigueur scientifique et se reconstruire à partir de données dénombrables, quantifiables, de la documentation.¹⁰

[...] in a well-intentioned attempt to bring history alive and to relate it to the rest of life, several of the provinces, particularly in the west, have gone in for a topical rather than a chronological approach and have merged history more or less completely in an omnibus subject called "social studies". The result is that the student almost literally loses all sense of time and very nearly all sense of place also.¹¹

The social studies curriculum does not work. It does not work conceptually, and it is not working in practice.¹²

À partir des années 1970, à la suite de multiples attaques sur les programmes traditionnels d'histoire, et cherchant à incorporer une nouvelle vision multiculturelle du Canada, la plupart des provinces ont choisi de minimiser le contenu historique du curriculum. Desmond Morton note que la décision d'adopter des programmes de sciences humaines était une option qui servait à s'éloigner des

⁹ Andrew PARKIN, « Prendre notre passé en mains », dans *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, Montréal, Association d'études canadiennes, octobre-novembre 2001, p. 3.

¹⁰ Jacques LE GOFF, et Pierre NORA, (dir.), *Faire de l'histoire : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p. 11.

¹¹ Hilda NEATBY, « *National History* », *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier Imprimeur, 1951, p. 213.

¹² Kieran EGAN, « *Resisting the Erosion of Education: A Case for Disciplines in Social Studies* », dans Penney CLARK, et Roland CASE, Roland, (éd.), *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers*, Vancouver (C-B), Pacific Educational Press, 1999, p. 131.

deux anciens récits divergents, sans toutefois répondre au problème de la multiplicité relevée par l'histoire sociale :

*Rather than face the challenge of incorporating multiple perspectives or the dreariness of 'recognition history', most education departments found safety in social studies. History diminished or vanished, its departure hastened by an emphasis on language, mathematics, and other job-readying skills.*¹³

L'histoire scolaire a donc été assujettie, non seulement à l'essor des sciences sociales, mais aussi aux difficultés de l'intégration de multiples perspectives, et aux préoccupations socioéconomiques concernant l'employabilité des jeunes dans la nouvelle ère technologique. Cette préoccupation mettait l'accent sur la maîtrise des sciences naturelles, des mathématiques et des nouvelles technologies plutôt que sur les humanités traditionnelles. Les cours disciplinaires d'histoire ont été atténués ou minimisés dans le cadre des cours interdisciplinaires de sciences humaines, une matière parfois confuse et ambiguë.¹⁴

Les historiens universitaires et les enseignants qui s'opposaient à cette tendance craignaient la perte de la rigueur disciplinaire de l'histoire dans les cours de sciences humaines. Les partisans des sciences humaines applaudissaient les liens conceptuels interdisciplinaires et la pertinence des thèmes sociaux abordés.

¹³ Desmond MORTON, *op.cit.*, p. 58.

¹⁴ Voici la définition proposée par le National Council for the Social Studies (*Curriculum Standards for Social Studies*, 1994, p. 3): *Social studies is the integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence. Within the school program, social studies provides coordinated, systematic study drawing upon such disciplines as anthropology, archaeology, economics, geography, history, law philosophy, political sciences, psychology, religion and sociology, as well as appropriate content from the humanities, mathematics, and natural sciences. The primary purpose of social studies is to help young people develop the ability to make informed and reasoned decisions for the public good as citizens of a culturally diverse, democratic society in an interdependent world.*

Il faut considérer si l'histoire est perdue ou diluée dans le curriculum interdisciplinaire des sciences humaines. Car l'étude des réalités sociales du présent et du passé, sans organisation chronologique, peut créer une histoire incompréhensible:

...And along with history's expanded ethnic scope, its enlarged social content makes still more passé a chronological crutch once most useful in military and imperial contexts. In scuttling our precursors' framework we hope to shed their ethnocentric arrogance. But we have also lost their optimism that history was assimilable, that the story of humanity had a length and a form in which one could find one's students today are wholly at sea. History has no shape, no pattern, no consensually fixed guideposts. Such patterns are, to be sure, selectively contrived. But without them we have no common historical ground, no arena of discourse, save for generic topics thought universally applicable – conquest, slavery, hegemony, imperialism, resistance. More constricting than the old decontextualized chronologies, these themes impose presentist blinkers. Pasts scrutinized mainly in terms of fragmentary set topics cannot be viewed in their historical fullness, as many-sided, multifarious, often self-contradictory realms.¹⁵

Les programmes d'études actuels en sciences humaines trouvent leurs sources, tel que remarqué au chapitre I, dans la philosophie de John Dewey. Selon certains pédagogues, cette approche confond la *socialisation* et l'*éducation*. D'après ce point de vue, l'application des principes de Dewey aux fondements du curriculum de sciences humaines a réduit le contenu historique ainsi que la portée des sujets à l'étude, en mettant l'accent sur le milieu immédiat de l'apprenant. Par conséquent, les cours de sciences humaines ne reconnaissent pas l'importance intellectuelle de l'histoire ni les capacités des jeunes apprenants de comprendre le passé. Selon Kieran Egan, le résultat est un curriculum axé sur l'interaction sociale, qui se limite à

¹⁵ David LOWENTHAL, « *Dilemmas and Delights of Learning History* », dans *Knowing, Teaching and Learning History*, p. 71.

un champ d'études très restreint et qui ne pose aucun défi aux élèves, « *a curriculum that remains in thrall to the local, the provincial, the narrow* ». ¹⁶ Egan préconise un enseignement rigoureux de la discipline de l'histoire pour aider les élèves à contextualiser leur expérience sociale et à explorer un contenu historique de manière systématique et chronologique. ¹⁷

Le débat qui met en opposition histoire et sciences humaines est en partie superflu, car les finalités de l'éducation publique ne peuvent pas être définies en fonction du degré de spécialisation disciplinaire. Il existe différents types d'organisation du contenu en sciences humaines, parmi lesquelles se trouve celle d'une structure disciplinaire, qui accorde une place importante à l'histoire. D'ailleurs, dans plusieurs provinces il existe des cours de sciences humaines plus spécialisés en histoire, ou en géographie, ou en politique, à partir du niveau scolaire intermédiaire. La recherche psychologique et pédagogique appuie aussi la notion que les jeunes apprenants ne pensent pas en fonction de disciplines, et qu'ils se construisent des représentations plus cohérentes et enrichies lorsqu'ils ont de multiples occasions d'explorer des liens conceptuels transdisciplinaires. Le décroisement intellectuel de l'histoire scolaire est, dans ce sens, un atout pédagogique. Il facilite un développement enrichi du contenu historique, en faisant des liens explicites aux éléments économiques, sociaux, politiques, culturels et géographiques qui façonnent la vie sociale au fil des années.

¹⁶ Kieran EGAN, *op.cit.*, p. 138.

¹⁷ Egan et les partisans de l'histoire disciplinaire traitent d'une manière superficielle les principes éducatifs de Dewey, qui cherchait avant tout à établir l'importance d'une citoyenneté éduquée, informée et éclairée dans une démocratie.

Finalement, le débat sur les sciences humaines et l'histoire, qui a commencé pendant les années 1920, n'est souvent qu'un échange de slogans :

*The choice between history and social studies is more a matter of educational philosophy than it is of empirical data. We cannot usefully argue about history and social studies in the abstract, treating them as absolutes whose contours are definitively fixed. Everything depends on the particulars of specific curricula.*¹⁸

La productivité mesurable : les résultats d'apprentissage

*It is at least possible that the outcomes approach is not suited to a subject such as history.... History depends for its interest and its coherence on showing how events are connected, how change and continuity work over time, how the people of the past responded to the challenges they faced, but outcomes risk breaking up the flow of history into isolated, measurable statements of fact and skills.*¹⁹

*To give up the idea that there needs to be one standard for all students in each field of study is not to give up the aspiration to seek high levels of educational quality in both pedagogical practices and educational outcomes.*²⁰

Les systèmes d'éducation du Canada participent à diverses études internationales mesurant le rendement scolaire, que viennent compléter des programmes d'évaluation et des seuils-repères précis d'envergure pancanadienne, provinciale et territoriale. De plus, grâce à des attentes et à des mesures de rendement précises utilisées comme indicateurs du progrès, des études longitudinales aident les responsables de l'élaboration des politiques à trouver des interventions adaptées aux élèves.²¹

¹⁸ Ken OSBORNE, « *History and Social Studies : Partners or Rivals?* », chapitre 4 dans Alan SEARS et Ian WRIGHT, éditeurs, *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, p. 84.

¹⁹ Ken OSBORNE, *Canadian History in the Schools*, un rapport de la Fondation Historica, janvier 2004, p. 4, [document en ligne], <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688>

²⁰ Elliot EISNER, « *Standards for American Schools – Help or Hindrance* », dans *Phi Delta Kappan*, Vol. 77, N° 10, juin 1995, p.760.

²¹ Conseil des Ministres de l'Éducation (Canada), *L'éducation au Canada*, Toronto, CMEC, 2005, [document en ligne], <http://www.cmec.ca/international/educationcanada.fr.pdf>

Depuis la fin des années 1970, débutant aux États-Unis et en Grande-Bretagne, un mouvement soulignant l'évaluation et l'imputabilité a motivé la réforme du système scolaire au moyen de l'établissement d'objectifs uniformes, observables et mesurables à travers de nombreux pays. Ces *résultats d'apprentissage*, exprimés en fonction des comportements des élèves et évalués selon des normes de performance, permettaient de comparer les résultats éducatifs au niveau international. Ce mouvement, qui se caractérisait par la manie de la mesurabilité et de l'uniformité, accordait une qualité dite objective et scientifique au développement curriculaire et au processus d'apprentissage. L'élaboration du curriculum, maintenant transformée en spécialisation pseudo-scientifique, est devenue de plus en plus complexe et professionnalisée. Les matières scolaires se sont transformées en des assemblages d'énoncés discrets de *résultats*, empiétant les territoires des divisions disciplinaires traditionnelles. La nouvelle approche, axée sur un modèle de productivité provenant du monde commercial, se trouvait aussi très compatible avec l'informatisation des données. Elle permettait l'emploi d'un langage commun à travers des instances éducatives et dans ce sens facilitait la comparaison des programmes d'études ainsi que la collaboration interprovinciale.

Les programmes d'histoire et de sciences humaines au cours des deux dernières décennies ont été influencés par la mondialisation progressive de l'économie, dans laquelle le Canada voulait se distinguer en matière de qualité d'éducation. Le développement curriculaire dans cette perspective de *outcomes-based education* semblait permettre une plus grande possibilité de collaboration interprovinciale en établissant un langage, une structure et des principes communs.

Malgré cette apparence scientifique, le résultat est devenu celui de l'expansion du curriculum, et son découpage en maintes entités mesurées et succinctes, parfois détachées et souvent multipliées pour englober tous les « comportements observables » qui pourraient signaler qu'un apprentissage avait été réalisé. À la base de cette approche était une grande préoccupation avec les normes, les indicateurs, et les seuils de réussite, afin de rendre plus clairs les objectifs de l'enseignement. La définition des résultats du processus permettrait de mieux estimer la qualité de l'apprentissage, selon cette vue, et servira enfin à améliorer la qualité de l'éducation pour tous les élèves. Évidemment, les cours d'histoire narrative ne se prêtent pas facilement à ce genre de découpage curriculaire. Les apprentissages essentiels de la pensée historique sont très difficiles à capter en fonction d'énoncés de comportements mesurables, sans retourner à l'histoire en tant que mémorisation et répétition de faits et de dates. Par conséquent, le nouveau curriculum a eu tendance à éviter d'explicitier un contenu disciplinaire trop précis et a mis l'accent plutôt sur des compétences génériques, telles que les habiletés de recherche ou de communication.

Les critiques de l'éducation basée sur les normes sont abondantes et ardentes. Plusieurs pédagogues ont signalé que la normalisation se concentre sur les résultats mesurables sans expliciter une vision compréhensive des finalités de l'éducation :

In the name of reform, the Standardists [les partisans des normes éducatives] are freezing in bureaucratic place the worst aspects of traditional education. The standards movement has a lot going for it. Its promoters are true believers who have ready access to the media because they are considered authorities. The movement has massive

*political and corporate backing. Educators who oppose the movement are not well organized. It enjoys an inspired label -- who can reasonably oppose the setting of standards? Perhaps most important, it meshes well with simplistic, popular views of what educating is all about.*²²

Malgré ce genre d'opposition, la structure se trouve bien ancrée dans le développement curriculaire de par le fait qu'il permet un alignement plus étroit des divers curriculums. Depuis la mise en œuvre du curriculum axé sur les résultats d'apprentissage, de nouvelles tendances pédagogiques concernant l'évaluation, la pédagogie différenciée et les liens interdisciplinaires ont soulevé de nouvelles discussions qui orienteront, sans doute, la génération successive de programmes d'études. Les pédagogues parlent plutôt de *compétences transversales* et d'*apprentissages essentiels* interdisciplinaires et de l'évaluation en tant que partie intégrale du processus d'apprentissage.

Finalement, il est certain qu'un ensemble de tendances pédagogiques ont contribué à l'évolution du curriculum moderne et à la diminution de l'importance accordée à l'étude traditionnelle de la discipline d'histoire. Parmi ces influences sont les suivantes : l'interdisciplinarité, l'essor des sciences sociales, la professionnalisation du développement curriculaire, le rôle accru des médias, la pensée constructiviste, l'accent mis sur les compétences transversales, le renouveau de l'éducation à la citoyenneté, la pédagogie différenciée, les exigences de la mesure et de l'évaluation, ainsi que les demandes d'un curriculum de plus en plus surchargé.

²² Marion BRADY, « *The Standards Juggernaut* », *Phi Delta Kappan International*, Vol. 81, N° 9, mai 2000, p. 648 – 651, article en ligne, <http://www.pdkintl.org/kappan/kbra0005.htm>

Étant donné cet encadrement pédagogique, et étant donné qu'il n'y aura pas de retour à la mémorisation du récit officiel de la nation, il faut décider comment et pourquoi enseigner l'histoire canadienne d'une manière cohérente, qui tient compte des interprétations contradictoires du passé. Peter Seixas suggère qu'il existe trois différentes approches à la tâche :

- (1) *Mémoire collective* : enseigner la « meilleure » histoire dans le but d'enrichir la mémoire collective;
- (2) *Disciplinaire* : présenter deux (ou plus) versions contradictoires du passé et enseigner aux élèves les critères de comparaison pour pouvoir décider quel récit est le plus fiable;
- (3) *Post-moderne* : présenter les versions contradictoires aux élèves et inviter les élèves à faire le lien entre les récits et leur utilité politique au moment actuel. Cette approche ne présume aucunement qu'une version est supérieure aux autres, mais incite les élèves à comprendre comment les preuves, la documentation et l'interprétation du passé peuvent répondre aux exigences du présent.²³

Il existe au moins une autre approche à la discipline : celle de l'enseignement de l'histoire en tant que *littérature sociale* qui permet de comprendre les défis et les réalisations de la vie en société.

Les arguments en faveur de l'établissement d'un programme national d'histoire, sans toutefois le préconiser ouvertement, privilégient l'option de la mémoire collective, souvent pour des raisons politiques ou idéologiques (par exemple la promotion de l'unité nationale, la construction d'une mythologie nationale

²³ Peter SEIXAS, dans *Knowing, Teaching and Learning History*, p. 20.

pour distinguer le Canada dans le contexte mondial, le désir de se différencier des États-Unis, le renforcement de la cohésion sociale).

L'enseignement de l'histoire en tant que mémoire collective dépend sur l'acceptation de certains symboles ou mythes. Au Québec, le mythe prédominant du *Je me souviens* est le récit de défaite, d'oppression, de tragédie, et de survivance malgré les obstacles. Le mythe le plus commun du Canada anglophone repose sur le récit du progrès continu de l'édification de la nation sur des fondements britanniques. Un tel récit accorde peu de place aux peuples autochtones, et marginalise le rôle du Québec ou le caractérise comme un problème ou un obstacle au progrès du pays. La mémoire collective, en mettant l'accent surtout sur la cohésion sociale et le développement d'une seule et unique identité canadienne, peut facilement mener à une histoire réductionniste et à l'apprentissage passif du dogme traditionnel sur le passé. Néanmoins, il faut reconnaître que l'absence totale d'un récit central risque de fragmenter l'histoire canadienne jusqu'au point de la rendre incohérente.

Il existe toutefois une variété de mémoires collectives au sein d'une nation, par exemple celle de la lutte de la classe ouvrière, des droits de la personne, des minorités ethniques, de l'équité des sexes, du développement de la prospérité économique au moyen du travail. Toutes ces narrations parallèles sont pertinentes à orienter les identités des diverses collectivités qui coexistent au Canada. Comment décider quelle histoire enseigner dans un curriculum national? La question est importante, car elle reconnaît le rôle important joué par l'histoire dans le développement d'une conscience sociale chez les élèves, qui guideront la

transformation de la société canadienne du futur. Finalement, la question du programme scolaire d'histoire n'est pas simplement une question de faits, ni simplement de compétences intellectuelles, mais aussi une question idéologique.

Peter Seixas et d'autres historiens font la distinction entre « histoire » et « patrimoine » : le premier est un exercice intellectuel de nature objective, le deuxième est la mémoire collective qui appartient à un groupe en particulier. Dans la plupart des classes d'histoire dans les écoles canadiennes, on met l'accent sur le deuxième, sur l'apprentissage du récit officiel, et non sur l'analyse systématique et comparative de divers comptes rendus du passé. Cette analyse objective correspond à ce que Seixas identifie comme la deuxième orientation pédagogique, l'approche dite *disciplinaire*. Il maintient qu'une telle approche au sujet serait plus en mesure d'encourager le développement de citoyens critiques dans une démocratie libérale, capables de former des opinions réfléchies et raisonnées.²⁴ Il existe cependant certaines inquiétudes face à l'enseignement disciplinaire de l'histoire. En premier, la méthodologie de l'interprétation historique de diverses versions du passé, disent les critiques, peut mener à un relativisme plus ou moins paralysant chez les élèves, c'est-à-dire, à la croyance qu'il n'existe pas de faits historiques, mais seulement une variété de façons de voir le passé. Seixas note qu'une telle conclusion est peu probable, puisque, de toutes façons, les élèves rencontrent une diversité d'interprétations historiques dans la culture populaire. Il affirme que les

²⁴ Peter SEIXAS, *op. cit.*, p. 24 – 25.

élèves ont besoin d'apprendre des moyens systématiques de comparer et d'évaluer les forces et faiblesses des diverses interprétations du passé.²⁵

Selon un autre point de vue, l'approche disciplinaire risque de ne pas répondre aux besoins et motivations psychologiques d'apprendre le passé en éliminant toute connexion avec l'identité. Seixas se demande si l'acquisition d'habiletés analytiques peut remplacer le désir d'apprendre son héritage, de faire des liens avec ses racines patrimoniales, de comprendre la lutte pour la justice sociale.²⁶

La troisième orientation à l'enseignement de l'histoire explorée par Seixas est l'approche *postmoderniste*. Cette approche questionne plusieurs suppositions à la base de la discipline :

- 1) la narrativité de l'histoire, c'est-à-dire, l'imposition de la structure du récit (début, milieu, fin) sur le passé, qui ne correspond pas nécessairement à cette formule organisationnelle. En effet, la narration est l'effort de l'historien de traduire le passé, qui n'est pas organisé d'une manière cohérente, en une narration « convaincante et prometteuse ».²⁷
- 2) la prétendue objectivité des historiens : l'histoire, de même que la mémoire collective, n'est jamais objective, mais est simplement une autre manière de se souvenir. Tout historien raconte le passé à partir d'un point de vue, d'un parti pris, d'une vision politique.²⁸

²⁵ Peter SEIXAS, *op. cit.*, p. 25. Il cite l'exemple au Royaume-Uni de l'approche disciplinaire préconisée par le *British Schools Council History Program*.

²⁶ *Ibid.*, p. 26.

²⁷ *Ibid.*, p. 27.

²⁸ *Ibid.*, p. 29.

- 3) les limitations de la trajectoire du progrès : les postmodernistes questionnent la supposition que l'histoire se définit au moyen d'une évolution progressive au fil du temps, ce qui fournit la structure organisationnelle du Grand Récit Historique;
- 4) les limites inhérentes des sources d'information sur le passé. Il s'agit de questionner jusqu'à quel point les archives et les sources historiques peuvent fournir une image réaliste du passé, étant donné que ces documents doivent être interprétés par des historiens qui n'ont pas vécu ce passé. Seixas résume ce point :

In this regard, postmodernism reinforces the mainstay of traditional historiography – the close reading of historical documents. At the same time, it draws systematic attention to the limitation of historians' readings, by pointing to the forces that have shaped the archive itself, its gaps and its silences. Further, it calls attention to the limitations of the conceptual lenses through which we examine the texts that have survived. In these ways, postmodernism pushes historians further down the paths they have always followed.²⁹

Dans une telle perspective, tous les récits du passé sont d'une valeur épistémologique équivalente, car ils sont tous également des expressions de la mémoire collective d'un groupe donné, et sont racontées d'une perspective en particulier.

Seixas remarque que les jeunes sont exposés à une variété de versions du passé quotidiennement, au moyen de la culture populaire et des médias de masse. Comment distinguent-ils ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas? Ce jugement, dit-il, demande certaines habiletés de pensée historique. Dans ce cas, un cours d'histoire ne doit pas fournir aux apprenants une histoire « toute cuite », mais au contraire, les engager et les guider dans un processus d'enquête historique. Les arguments en

²⁹ *Ibid.*, p. 30.

faveur d'un curriculum pancanadien d'histoire ne se préoccupent pas, en général, du développement de la pensée historique; ils favorisent plutôt l'acquisition d'une banque de connaissances communes, structurées et sélectionnées en fonction des valeurs prioritaires de la *grande saga nationale*. Cette orientation appropriée, amalgame, traduit, ordonne et priorise les éléments de l'histoire pour les élèves et finalement, produit des cours d'histoire qui ne deviennent que la mémorisation de faits – ou simplement la répétition d'une légende captivante.

Puisque les faits historiques ne sont pas évidents en soi mais demandent une interprétation et une organisation conceptuelle, il est donc important de mener l'élève à prendre un rôle actif dans la construction des connaissances historiques : « *The history student, like the historian, has an active role, even after the documents and facts are in. There are choices about the meanings to be conveyed by an historical account, and these shape the facts and documents to be mobilized.* »³⁰ Cette approche pédagogique, conforme à la théorie constructiviste et à la recherche sur la cognition, reconnaît le rôle primordial de l'apprenant dans la création de représentations cohérentes de la réalité. Pour ce faire, l'apprenant doit acquérir et activer des *habiletés de pensée* et non seulement des connaissances historiques. Le rôle de l'enseignant est donc transformé, et ne peut désormais demeurer celui de l'émetteur de connaissances factuelles.

Il est évidemment difficile, dans des manuels scolaires qui présentent une vue d'ensemble structurée et ordonnée du passé du Canada, d'éviter un schéma narratif plus ou moins simplifié et, selon les penseurs postmodernistes, peu réaliste :

³⁰ *Ibid.*, p. 32.

« *The concept of progress – a view that plots the past as a positive and interdependent development of science, technology, politics, culture, and moral life – has provided the metahistorical plot for most school textbooks.*»³¹ Malgré le fait qu'une telle structure narrative simplifie les faits, Seixas remarque qu'on doit cependant se poser la question de ce qu'on *devrait* enseigner aux élèves au sujet du passé :

*Can one possibly serve worthwhile social goals by teaching there is no progress in knowledge, that struggles for liberal ideals of democracy, human rights, tolerance, and economic well-being are illusory, no more than rhetorical word-play? And would a program of history so conceived have any chance of broad public support?*³²

Seixas conclut qu'il serait peut-être convenable d'enseigner aux élèves comment examiner des récits historiques pour déceler des notions implicites telles que *progrès* et *déclin*. Bien qu'il soit important de ne pas simplement amener les élèves à accepter une version officielle du passé, il faut aussi reconnaître la nature politique de la question :

*To what ends shall we teach history? If we had an easy consensus on collective memory [...] then school history could be mobilized for a coherent social purpose. But, the lack of consensus is precisely what thrusts us beyond school history as consensual tradition, into the realm of history as a disciplinary practice. Disciplinary history provides students with standards for inquiry, investigation, and debate.*³³

Mais, continue Seixas, la pensée postmoderniste nous demande d'examiner également les limitations de l'approche disciplinaire, qui présuppose l'objectivité de

³¹ *Ibid.*, p. 32.

³² *Ibid.*, p. 32 – 33.

³³ *Ibid.*, p. 34.

ses méthodes mais qui, elle aussi, est sujette aux particularités du temps et des présuppositions de la démocratie libérale qui caractérisent notre époque.

Faudra-t-il donc conclure que toute connaissance est relative, et que l'historiographie et la recherche historique d'aujourd'hui n'est, finalement, qu'un phénomène passager? Dans ce cas, l'histoire enseignée ne devient que le récit le plus approprié aux desseins sociaux, politiques ou culturels du moment. Seixas, ne voulant pas abandonner *l'historicité* de l'histoire ni son importance cognitive et sociale, propose une option :

And yet, that is not to say that we have no way of establishing a complex, multiperspectival historical truth for our time. To deny students and education in those methods, then, is to exclude them from full participation in contemporary culture.³⁴

Les historiens et les pédagogues sont généralement d'accord qu'il faut, autant que possible, éviter le pur relativisme, même si l'objectivité parfaite demeure un rêve impossible. Toutes les interprétations historiques, toutes les conclusions sur le passé, ne sont pas d'une même qualité.³⁵ Il y a moyen d'étudier, de comparer, d'examiner, de pondérer et de valider les propositions sur le passé, et voilà donc l'importance de l'étude historique. Car sans une certaine mesure de pensée

³⁴ *Ibid.*, p. 34.

³⁵ Par exemple, un récit culpabilisant du passé peut nuire à la pensée historique, en superposant des valeurs contemporaines sur le passé : « *A vogue for historical guilt valorizes presentist spins on past events. A culture of contrition condemns past iniquities. A rage for restitution – of land, art objects, grave goods, skeletal remains, bars of gold, languages, history itself – sweeps the world. I do not deny its legitimacy where heirs of the victimized are indubitably agreed and amends are more than windy rhetoric. But restitution and repentance fog historical understanding.* » David LOWENTHAL, « *Dilemmas and Delights of Learning History* », dans *Knowing, Teaching and Learning History*, p. 71.

historique, sans le développement d'un sens rétrospectif et prospectif, nous serons prisonniers d'un présent incompréhensible.

Cette compréhension historique complexe, comprenant de multiples perspectives, et pertinente au monde actuel, était en effet la visée du projet de sciences humaines du Protocole de l'Ouest et du Nord. Malheureusement, le processus interprovincial, ainsi que la diversité de cultures et d'orientations, a rendu la tâche non seulement irréaliste mais aussi impraticable. Une alternative possible serait de collaborer dans l'élaboration des « questions essentielles » de l'histoire du Canada, pour orienter les apprentissages conceptuels, les méthodologies de recherche et la progression séquentielle de la pensée historique. Une telle tâche de collaboration pédagogique sera faisable, et en ligne avec la recherche sur la cognition.³⁶ Cependant, elle ne permettra aucunement de spécifier ni de prescrire un contenu précis pour chaque niveau scolaire à travers de toutes les instances éducatives. Chaque juridiction aura ensuite à développer son curriculum autour d'un contenu historique approprié en se basant sur les grandes idées ou questions identifiées ainsi qu'un développement séquentiel des compétences de la pensée historique.

Jocelyn Létourneau approfondit cette possibilité en y ajoutant la dimension de l'éducation à la citoyenneté. Il propose que les historiens contribuent au renouveau pédagogique en histoire en s'engageant à une exploration de la

³⁶ Voir Grant WIGGINS et Jay MC TIGHE, *Understanding by Design*. Alexandria, Virginia, ASC, 1998 pour une approche pédagogique axée sur les « questions essentielles » de la matière scolaire, afin de mener à des apprentissages significatifs et durables (« *enduring understandings* »). Cette orientation évite l'enseignement du contenu en guise d'accumulation de faits, sans toutefois diminuer l'importance d'acquérir et d'articuler des connaissances déclaratives.

« Canadianité », pas dans le sens d'une allégeance nationale, mais plutôt dans le sens de la *façon d'être ensemble* qui s'est développée au fil des années parmi les groupes qui occupent le territoire de cette partie de l'Amérique du Nord. Une telle compréhension doit tenir compte du Québec, des peuples autochtones, et des nouveaux immigrants ainsi que des Canadiens anglophones majoritaires.³⁷

Le dialogue historique et pédagogique ne doit pas se limiter à la création d'un programme uniforme, de normes uniformes ou d'un manuel uniforme, mais exige avant tout la libération de l'histoire canadienne de mythes et de stéréotypes. Le but principal en sera celui d'enrichir la conscience historique, d'abord une conscience qui affirme la multiplicité de perspectives. Robert Martineau explique le principal enjeu pédagogique :

L'enjeu pédagogique n'est pas ici uniquement le contenu d'un manuel d'histoire mais surtout un programme d'apprentissage et un modèle d'enseignement centré sur la pensée, sur le mode de pensée historique. Le défi ne se réduit pas à comprendre le passé, mais encore à s'en débarrasser, à se libérer des pulsions affectives inconscientes qui l'accompagnent dans la mémoire collective, à remettre en cause les clichés, les stéréotypes, les mythes construits par nos diverses mémoires collectives, à relativiser les interprétations historiques, à pratiquer l'empathie et à relier le passé au présent.³⁸

³⁷ Cette idée est développée dans Jocelyn LETOURNEAU, *History for the Future*.

³⁸ Robert MARTINEAU, « Du patriote au citoyen éclairé... L'histoire comme vecteur d'éducation à la citoyenneté », dans *À propos de l'histoire nationale*, p. 54.

La conscience historique

A fundamental challenge underlies history education. While students explore the actions of individuals and societies in the past, most educators hope that what they learn will somehow inform their ability to make sense of the world they inhabit. Yet, the relationship between past and present in history education remains broadly unexplained.³⁹

The term "historical consciousness" is relatively unfamiliar in North America, though the field is well established in Europe. The study of historical consciousness is distinct from both historical research and historiographic research. The distinction can be seen in this way: when we study history (e.g., researching and writing about John A. Macdonald), we are looking at the past. When we study historical consciousness, we are studying how people look at the past: researching and writing about how various Canadians view John A. Macdonald today, for example, what he does, or does not, mean to them as a "founding father" from their standpoints in a multicultural, globalizing, regionalized, gender-conscious 21st century. The study of historical consciousness differs, as well, from historiography, which examines only how historians look at the past. Historical consciousness can thus be defined as individual and collective understandings of the past, the cognitive and cultural factors which shape those understandings, as well as the relations of historical understandings to those of the present and the future.⁴⁰

Si l'apprentissage de l'histoire est une condition préalable à une citoyenneté réfléchie, le curriculum doit permettre aux apprenants d'explorer les liens entre le passé, le présent et l'avenir. En même temps, les apprenants doivent développer des habiletés de pensée complexes, telle que la capacité de contextualiser leur propre vision du monde, et de prendre un certain recul de leurs valeurs qui sont ancrées dans la société actuelle.

Sans faire des liens simplistes entre le passé et le présent, sans imposer les valeurs du présent sur le passé, le défi pédagogique devient celui d'amener les élèves à comprendre la pertinence de l'histoire. Évidemment, cette tâche s'avère très difficile si l'on met l'accent surtout sur les connaissances factuelles. Mais le

³⁹ Veronica BOIX-MANSILLA, « *Historical Understanding Beyond the Past and into the Present* », dans *Knowing Teaching, and Learning History*, p. 390.

⁴⁰ *Definition of Historical Consciousness*, Centre for the Study of Historical Consciousness: <http://www.cshc.ubc.ca/about.php>

même défi se présente lorsqu'on se concentre sur l'enseignement de la pensée historique, c'est-à-dire, comment inciter l'empathie avec le passé, la reconnaissance des similitudes humaines à travers les époques, mais en même temps une conscience de l'énorme différence, du caractère étranger, du passé. Une sensibilisation à la condition humaine, enrichie par une appréciation de la diversité humaine, est au cœur du développement de la conscience historique :

That all humans are in some ways alike – biologically, socially, perhaps even psychologically – is probable. But these universals are historically trivial and reductive. Diversity constitutes the core of history. Historians' most difficult but rewarding task is to persuade audiences – students, readers, interlocutors – that every past was unlike the present.⁴¹

Selon cet argument, il serait impossible d'enseigner l'histoire uniquement au moyen de concepts qui font référence implicitement à une vision du monde ou à une expérience ancrée dans le présent (par exemple, la citoyenneté démocratique, le principe de l'égalité des sexes). Il faudrait accorder une place importante aux « faits historiques » et à l'acquisition de connaissances sur les événements et les personnages marquants du passé qui ne ressemblent pas du tout à ceux de nos jours. En effet, l'enseignement de la pensée historique ne dévalorise aucunement les connaissances historiques, car ces connaissances fournissent la matière brute de toute analyse. Sans négliger l'importance du contenu historique – le « quoi » de l'enseignement – le programme d'études doit mettre l'accent sur le *pourquoi* et le *comment* de l'enseignement de la discipline, afin de pouvoir engager les élèves :

It is therefore prudent to as well as politic to treat our students as the historians they are bound to become. The

⁴¹ David LOWENTHAL, « Dilemmas and Delights of Learning History », dans *Knowing, Teaching and Learning History*, p. 74.

*deficiencies of youth [...] can best be outgrown by instilling in those we teach the conviction that they are already participants in history [...] Not only are they embedded in time; they are destined to shape it.*⁴²

Peter Seixas note, dans la conclusion d'un recueil d'articles sur l'apprentissage de l'histoire, que la discussion sur le curriculum d'histoire relève des défis importants qui ne se rapportent pas simplement à des questions de contenu : « *there is far more to the discussions of history curricula than bitter debate over which facts to cover and which identities to highlight. They present a case for goals of a different order.* »⁴³ Ces buts traitent surtout d'une pédagogie innovatrice qui vise explicitement le développement de la conscience historique, et des facteurs qui permettront aux apprenants de se construire un récit signifiant et justifiable du passé.

À cet égard, Seixas propose des tâches de recherche spécifiques à aborder :

- examiner les représentations ainsi que les lacunes des élèves concernant l'histoire mondiale;
- étudier davantage comment les élèves utilisent la pensée analogique en histoire;
- étudier comment les élèves traitent d'interprétations contradictoires du passé.

Seixas considère aussi la question du rôle des médias de masse et d'autres sources d'information sur le passé dans le développement de la conscience historique des jeunes apprenants :

We know that some conventional interpretations in national history bounce off certain student groups because of the interpretations' lack of fit with histories learned outside the classroom. Can we figure out how to pull in both the curricula and extracurricular versions of history, while improving the

⁴² *Ibid.*, p. 79.

⁴³ P. STEARNS, Peter, SEIXAS, P. et S. WINEBURG, Sam, (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, p. 471.

*student capacity to assess their validity through imaginative exercises in interpretive conflict?*⁴⁴

Il y a, dit-il, aussi du travail à faire dans la détermination de la meilleure séquence d'apprentissage en histoire pour développer la pensée historique. Il note qu'il existe déjà un certain accord sur les habiletés importantes en histoire, par exemple les suivantes :

- la construction d'arguments cohérents basés sur les preuves;
- la sélection, l'utilisation, l'interprétation et l'évaluation de sources primaires et de sources secondaires;
- la comparaison de comptes rendus et de documents historiques;
- la reconnaissance des éléments de continuité et du changement au fil du temps;
- l'analyse de la causalité dans les récits d'événements historiques.

Dernièrement, Seixas remarque, il reste du travail à faire en ce qui concerne la mesure et l'évaluation en histoire :

*Not only individual teachers but broader educational jurisdictions must develop assessments to determine how capacities to handle documents or deal with interpretive conflicts are developed and maintained. Too often, even in otherwise imaginative courses, we fall back on memorization tests for final evaluations in history, sending clear – and misleading – signals to students about what really counts.*⁴⁵

Les tests standardisés, appuyés par la plupart des groupes qui proposent des normes nationales en histoire, posent des difficultés à l'implantation réelle d'une nouvelle approche pédagogique axée sur le développement de la conscience historique. Malgré la persistance des critiques de l'apprentissage en tant qu'accumulation de faits, il demeure en effet beaucoup plus facile de mesurer les apprentissages en fonction de mémorisation et de répétition de connaissances dites factuelles.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 472.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 473.

Le travail déjà entamé par Peter Seixas, Jocelyn Létourneau et bon nombre d'autres historiens propose des pistes futures prometteuses pour l'enseignement de l'histoire au Canada. Ces pistes vont plus loin que la recherche d'un ensemble de connaissances factuelles communes, ou que l'établissement de symboles et de mythes rassembleurs. Seixas affirme les possibilités pédagogiques et politiques de ces pistes:

*Programs to promote historical thinking offer a far richer promise for a polity than mere memorization of national historical icons. To the extent that the goals involve greater curricular challenge and rigor, they can appeal across political divides.*⁴⁶

Mais cette finalité exigera beaucoup d'ajustements à travers des institutions éducatives, dont les suivants :

- une meilleure formation d'enseignants d'histoire;
- une meilleure communication entre les chercheurs en pédagogie et les enseignants d'histoire;
- un plus grand appui pour l'expérimentation et l'innovation en salle de classe;
- une plus grande flexibilité en salle de classe, « *including serious relief from overwhelming textbook coverage and memorization drills* ». ⁴⁷

Un curriculum officiel pancanadien en histoire, ainsi que des tests de connaissances basés sur des normes nationales, risquent de fermer toute ouverture au changement et toute prise de risques en ce qui concerne les pratiques pédagogiques. L'uniformisation imposée pourrait condamner l'histoire à sa vieille réputation : un sujet ennuyeux, débordant de faits inertes et inutiles, sans pertinence à la plupart des élèves. Toutes les études de l'enseignement de l'histoire au Canada, depuis les débuts de ce débat, ont signalé l'importance primordiale des pratiques pédagogiques. Pourquoi ne pas redoubler les efforts et concentrer l'énergie et les

⁴⁶ *Ibid.*, p. 474.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 465.

fonds sur la recherche en pédagogie, le dialogue professionnel impliquant des historiens ainsi que des éducateurs de divers contextes, et le perfectionnement professionnel des enseignants d'histoire?

En effet, le débat pédagogique sur l'histoire au cours des années 1990 a provoqué les mêmes réactions que ses épisodes antérieurs. Cependant, la question semble demander une réponse plus imaginative – et d'un ordre différent – que celle de l'imposition de standards nationaux. Ken Osborne a noté en 1999 que la « crise » en histoire est peut-être moins une crise qu'une plainte périodique liée à des inquiétudes politiques :

*As in the 1910s and the 1940s, we are now hearing calls for a national history curriculum, or at least for national standards, to ensure that history contributes to an enhanced sense of national identity and citizenship, and, one suspects, to lock in place a particular version of historical study. What this argument ignores, however, is that historical ignorance was as prevalent in the good old days of more tightly controlled curricula and national coverage as it is today.*⁴⁸

Enfin, la perception qu'il existe un problème d'ignorance historique, ainsi qu'un problème d'identité nationale, n'est pas limitée au Canada, mais persiste à travers plusieurs pays. Ce qui n'est pas évident, c'est que l'imposition de normes nationales en serait la solution.

⁴⁸ Ken OSBORNE, « *Is There a Crisis in History Teaching?* », conférence présentée au Manitoba Historical Society, le 22 septembre 1999.

V. UN CURRICULUM POPULAIRE

C'est aux mass média que commençait à revenir le monopole de l'histoire. Il leur appartient désormais. Dans nos sociétés contemporaines, c'est par eux et par eux seuls que l'événement nous frappe, et ne peut pas nous éviter.¹

*The grammar of this age is as least fifty percent visual. Movies are the principal distribution of fiction. We haven't succeeded in converting our intellectual assets to this intellectual grammar. It is the way people take in information now. Schools should take advantage of this*²

*Canadians do not in general resort directly to the professional historian as the source of their historical convictions.*³

Malgré la litanie de critiques de l'enseignement d'histoire au Canada, il est généralement noté que les citoyens canadiens démontrent un profond sentiment d'attachement au passé de leur pays. Penney Clark cite une variété de preuves de cet intérêt, par exemple la consommation d'œuvres journalistiques et littéraires historiques, les visites de musées et de lieux historiques, et l'intérêt accordé à la série *Le Canada, une histoire populaire* de Radio-Canada et CBC (2002). Clark remarque que la jeunesse canadienne ne semble pas toutefois partager ce lien au passé. Étant donné que le même phénomène se manifeste dans plusieurs autres pays, on peut se demander s'il est simplement une expression naturelle de la

¹ Pierre NORA, « Le retour de l'événement », dans Jacques LE GOFF et Pierre NORA, dir., *Faire de l'histoire : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, p.287.

² Mark STAROWICZ, metteur en scène de *Canada: A People's History*, dans une entrevue avec Penney CLARK, « *Engaging the Field: A Conversation with Mark Starowicz* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 2, Hiver 2002.

³ Hilda NEATBY. « *National History* », *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier Imprimeur, 1951, p. 212.

mentalité jeunesse, au lieu de conclure qu'il est le résultat de programmes scolaires faibles ou négligés.

Clark note que l'attrait du récit bien raconté est un facteur important, quoique romantique, dans l'apprentissage de l'histoire. Elle insiste d'ailleurs que le développement d'une conscience historique lucide, critique et rationnelle est très important car « ... *we do not want to encourage students, either implicitly or explicitly, to simply accept such stories at face value. Part of the purpose of history teaching is to encourage students to question the stories which underlie their national mythology.* »⁴ Comme plusieurs autres éducateurs, Clark affirme l'importance d'encourager l'analyse, l'enquête et la comparaison, au lieu de simplement présenter aux élèves des récits intéressants du passé pour leur consommation.

Il demeure cependant une réalité de l'époque actuelle que les médias de masse jouent un rôle de plus en plus important dans l'éducation historique : on pourrait même constater que les médias fournissent un aperçu puissant du passé qui constitue un curriculum informel centré sur le récit et les symboles nationaux acceptés. De nombreux personnages publics ont reconnu le rôle de la vulgarisation historique, et ont choisi d'entreprendre ou d'appuyer des projets de la promotion de l'histoire au moyen des médias. En voici quelques exemples :

⁴ Penney CLARK. « *Our History: Making Connections* », 2004, [document en ligne] <http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css 35 3/CLcurrent concerns penney clark.htm>

- journaliste et écrivain Pierre Berton, auteur de nombreux récits historiques sur le Canada et premier récipiendaire en 1994 du prix historique nommé à son honneur par la Société d'histoire nationale du Canada;
- historien québécois Jacques Lacoursière, animateur de l'émission radio *J'ai souvenir encore* et de la série télévisée *Épopée en Amérique*, auteur de *L'histoire populaire du Québec* ;
- Mark Starowicz, metteur en scène de la série *Le Canada : une histoire populaire*, qui a été nommé récipiendaire du Prix Pierre Berton en 2001;
- journaliste, écrivain et sénateur Laurier Lapierre, ambassadeur et co-président des Fêtes Historica pour la Fondation Historica;
- écrivain et philosophe John Ralston Saul, auteur de livres sur l'identité canadienne, promoteur de l'histoire canadienne et porte-parole de la Conférence annuelle Baldwin-LaFontaine;
- historienne Charlotte Gray, auteur de livres historiques et gagnante du Prix Pierre Berton de la Société nationale d'histoire en 2003.

Il existe en plus un réseau développé de fondations, d'entreprises, et d'organismes charitables, éducatifs ou politiques qui sont tous dévoués à la promotion de l'histoire du Canada au moyen de partenariats avec le gouvernement fédéral ou encore des gouvernements provinciaux ou territoriaux ou des universités.

L'Institut du Dominion

Parmi les organismes qui déclarent que les Canadiens ont besoin d'améliorer leur connaissance de l'histoire du pays, une voix influente dans les médias est celle

de l'Institut du Dominion. L'attention médiatique s'est fixée sur cet organisme surtout en conséquence de leur sondage sur les connaissances du Canada qui a lieu le 1^{er} juillet de chaque année depuis 1997.

En 1997, l'Institut du Dominion a marqué le Jour du Canada avec la publication des résultats de leur premier sondage, qui a conclu que les jeunes Canadiens possédaient très peu de connaissances sur l'histoire du pays. Chaque année depuis cette date, l'Institut propose un nouveau sondage sur le Canada, administré par Ipsos Reid et publié dans les journaux majeurs du pays. Ces études mettent l'accent sur des lacunes « alarmantes » dans la maîtrise de faits historiques sur divers thèmes parmi les jeunes Canadiennes et Canadiens. Dans ses études et ses recommandations, L'Institut du Dominion appuie le développement d'un cadre de connaissances historiques et civiques comme étant l'héritage culturel commun à faire apprendre par tous les étudiants canadiens.

La mission de l'organisation articule clairement son inquiétude principale concernant la méconnaissance générale des Canadiens de l'histoire du pays : « L'Institut du Dominion a été fondé en 1997 par un groupe de jeunes gens préoccupés par l'effritement de la mémoire collective au Canada.»⁵ Sous la direction de Rudyard Griffiths, l'Institut mène des recherches sur « la connaissance des Canadiens sur le sujet du passé de notre pays et élabore des programmes qui nous permettent de mieux comprendre la richesse et la complexité de notre histoire. »⁶ L'Institut produit des programmes éducatifs et des publications au sujet de l'histoire canadienne, et promeut des réformes significatives des programmes

⁵ Institut du Dominion, <http://www.dominion.ca/French/home.html>

⁶ Institut du Dominion, Sondages et publications, <http://www.dominion.ca/French/polls.html>

d'études d'histoire au Canada. Il fonctionne avec l'appui de plusieurs fondations, entreprises et organismes canadiens importants ainsi qu'avec la collaboration de nombreux historiens et personnages reconnus au Canada.⁷

À la suite d'un sondage national de professeurs d'histoire en octobre 2001 sur l'enseignement de l'histoire, Rudyard Griffiths de l'Institut du Dominion a constaté :

After September 11 it is vital that our schools educate kids about Canada's historic contributions to the fight for freedom and democracy world-wide. This poll shows that teachers want more history, especially military history, taught in schools. Griffiths continues: These findings though run counter to the shameful fact that currently only four provinces require students to take a Canadian history course to graduate from high school.⁸

Griffiths, en tant que porte-parole de l'Institut du Dominion, maintient que la dévaluation de l'histoire canadienne dans le système scolaire au cours de plusieurs décennies a mené à une amnésie historique et a encouragé la domination de la pensée des jeunes Canadiens par la culture populaire américaine. Il croit que les cours de sciences humaines ne valorisent pas *a priori* l'étude du passé, mais privilégient plutôt des questions actuelles. Il constate que ces cours ne sont pas organisés de manière chronologique, mais consistent d'assemblages de faits liés à

⁷ Entrevue avec Penney CLARK, « *Engaging the Field: A Conversation with Rudyard Griffiths* », *Canadian Social Studies*, Vol. 37, N° 1, Automne 2002, [document en ligne] http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/ARrudyard_griffiths.htm. Selon Rudyard Griffiths, l'Institut du Dominion reçoit des fonds du gouvernement fédéral, des gouvernements provinciaux, de la Donner Foundation et de plusieurs corporations privées, p. ex. Bell Canada, Random House, Magma International et la Fondation Historica.

⁸ Ipsos News Centre, Polls and Research, Press Releases : <http://www.ipsos-na.com/news/pressrelease.cfm?id=1327>

une variété de thèmes et de disciplines.⁹ La solution qu'il propose est l'implantation de standards pancanadiens pour le curriculum d'histoire, appuyée par des ressources éducatives médiatiques produites pour le marché national :

Wouldn't it be great to have a single national textbook, backed up by other media and pedagogical support materials? [...] The classroom is one of the last zones of Canadian sovereignty. There we can say what's in and what's out. I think it's shocking that we don't have – not just for history, but for geography, history, civics – national guidelines that would ensure that a child graduating in Goose Bay, Labrador, or Nanaimo, would have, not only common information about Canada as a country, but what we have accomplished. In our polling we find that up to 80% of Canadians and most history teachers support this idea. In our poll last fall with Ipsos-Reid, they say that up to 80% of our provincial history curricula should be standardized across the country. We should have a core that communicates a national story. Around that story have local and regional narratives.¹⁰

L'Institut du Dominion poursuit ce but activement auprès des gouvernements et le promeut chez le grand public. Il engendre de nombreux partenariats pour créer du matériel multimédia qui raconte au peuple canadien des éléments de l'histoire nationale, et coordonne plusieurs projets éducatifs et populaires sur le passé du Canada, exploitant des thèmes tels que l'histoire militaire, l'immigration, et l'évolution politique du pays.

Le *Projet mémoire*, un programme éducatif de l'Institut, présente des récits d'anciens combattants canadiens et offre des visites d'anciens combattants aux écoles afin de partager leurs expériences de guerre. L'Institut présente sur son site de nombreux articles sur l'histoire du Canada, ainsi que les résultats de leurs sondages annuels. Parmi les ressources éducatives qui se trouvent sur leur site

⁹ Entrevue avec Penney CLARK, *op.cit.*, p. 2,

¹⁰ *Ibid.*, p. 3.

Web sont le concours des *Grandes Questions canadiennes* et les récits d'immigrants de *Passages vers le Canada*. L'Institut appuie aussi l'organisme *Opération Dialogue*¹¹, qui maintient un site Web bilingue encourageant le dialogue anglophone–francophone au Canada et présentant des concours, des jeux, de l'information et des liens concernant le Canada et l'identité canadienne. L'Institut du Dominion est aussi un commanditaire du Symposium Baldwin-La Fontaine, en partenariat avec John Ralston Saul. Chaque année depuis 2000, ce symposium présente et publie un discours prononcé par un conférencier de renommée nationale sur un sujet lié à l'histoire et aux relations interculturelles canadiennes.

Parmi les nombreuses organisations qui appuient l'apprentissage de l'histoire du Canada, l'Institut du Dominion est celui qui poursuit de manière la plus explicite la réforme du curriculum et l'établissement populaire et scolaire de l'uniformité de l'histoire canadienne.

La Fondation Historica

La Fondation Historica, un organisme à but non lucratif dédié à la popularisation de l'histoire, a été fondée en octobre 1999 par deux entrepreneurs canadiens importants, Charles Bronfman et Lynton (Red) Wilson. Depuis ses débuts, la Fondation a réussi à attirer l'appui de nombreux personnages connus au Canada, dont plusieurs entrepreneurs et présidents de compagnies, politiciens, chercheurs universitaires, éducateurs et historiens. Bon nombre de ces individus participent

¹¹ L'organisme se décrit dans leur site Web comme suit : « Opération Dialogue est une organisation à but non lucratif, indépendante, apolitique. Elle fut fondée en 1998, pour impliquer les Canadiens dans un dialogue animé et passionné sur ce qui fait d'eux des Canadiens.» Sa mission déclarée est celle de « susciter un dialogue passionné entre les Canadiens, de manière à ce qu'ils expriment leurs pensées sur leur identité « canadienne.» <http://www.operation-dialogue.com/f/au/index.html>

activement au Conseil d'administration de l'organisme et à l'établissement d'un réseau de liens gouvernementaux et médiatiques.¹²

Avec la participation de leur conseil consultatif composé de toutes ces personnes intéressées à promouvoir l'histoire au Canada, Historica a mis sur pied des programmes éducatifs nationaux et a créé et distribué des ressources éducatives historiques de qualité dans les deux langues officielles. La mission déclarée de Historica est la suivante :

Historica - une histoire qui vous appartient

Le rôle d'Historica est d'aider tous les citoyens à connaître les histoires fascinantes qui font du Canada un pays unique. Historica concrétisera sa mission en favorisant le meilleur enseignement possible de l'histoire du Canada, en offrant et en appuyant des programmes et des ressources qui inciteront les Canadiens à explorer leur histoire. Pour mener à bien cette mission, Historica s'engage à collaborer avec toutes les provinces et tous les territoires, en français et en anglais, et avec des organismes et particuliers de toutes origines.¹³

Historica a poursuivi avec grand succès des partenariats gouvernementaux, médiatiques et commerciaux pour appuyer la création et la diffusion de ses programmes. L'organisme a également cherché à établir des liens directs avec les salles de classe canadiennes au moyen d'un réseautage efficace parmi les enseignants qui utilisent ses ressources ou qui participent à ses programmes. Parmi les programmes éducatifs de la Fondation, qui a d'ailleurs gagné le Prix Pierre

¹² Parmi les organismes partenaires de Historica on compte la Fondation CRB (Bronfman), Esso, McCain, Weston, la Fondation de la Compagnie de la Baie d'Hudson, CN Rail, DuPont, PetroCanada, CTV, le Groupe financier RBC, ainsi que d'autres organismes et individus donateurs. Historica recrute aussi les compétences de chercheurs et d'historiens au sein de leur personnel ainsi que de nombreux bénévoles qui comptent parmi les consultants experts au sein de leur *Conseil Historica*.

¹³ Site Historica, *Au sujet de Historica*, http://www.histori.ca/default.do?page=.about_index

Berton (1997) pour son travail dans la popularisation de l'histoire du Canada, sont les suivants :

- l'élaboration et la promotion de l'*Encyclopédie canadienne en-ligne* dans les deux langues officielles;
- la production et la distribution des vidéos *Minutes Historica (Minutes du patrimoine)*, qui présentent une courte introduction à certains événements et personnages marquants du passé du Canada;
- la mise en œuvre du programme des *Fêtes Historica (Fêtes du patrimoine)*, un projet d'expositions historiques créées et présentées par des élèves de la 4^e année à la 9^e année, culminant dans une Fête nationale chaque année;
- l'implantation de programmes de développement professionnel pour les enseignants d'histoire aux niveaux élémentaire et secondaire dans un institut intensif d'une semaine chaque été;
- la création d'un site Web présentant de l'information historique et des ressources éducatives pour les élèves et les enseignants, y inclus le site interactif *Interjeunes*, qui présente des modules, des sondages, des articles sur des thèmes historiques et des sujets d'actualité pour les classes du niveau secondaire;
- depuis 2004, une rencontre nationale *Sommet Interjeunes* qui regroupe des élèves secondaires sélectionnés dans un congrès éducatif d'une semaine pendant l'été.

Bien que *Historica* concentre ses efforts éducatifs sur le contenu historique, et fonde ses ressources sur une base de recherche solide et intensive, l'organisation

cherche à établir, à maintenir et à diffuser une vision unificatrice et quelque peu mythologique de l'identité et de la culture canadiennes.¹⁴ L'organisation exploite les médias de masse et des techniques de marketing sophistiquées dans le but de promouvoir un ensemble de symboles et de récits historiques pancanadiens.¹⁵ Au moyen des Fêtes Historica et des sessions de développement professionnel, Historica atteint aussi un certain nombre d'enseignants et cherche à les impliquer d'une manière plus continue dans un réseau dédié à la promotion et à l'enseignement de l'histoire. L'organisme cherche à demeurer neutre et inclusif, ne poursuivant pas nécessairement la transformation des programmes d'études provinciaux, mais appuyant l'enseignement de l'histoire du Canada, tout en essayant de se tenir au courant des initiatives curriculaires en sciences humaines et histoire dans les provinces et territoires.¹⁶

Le Canada : une histoire populaire / Canada : A People's History

Le livre de Granatstein a provoqué de grands débats autour de l'enseignement de l'histoire au Canada, non seulement parmi les pédagogues, mais aussi dans le domaine du public. Ceci semble indiquer que l'intérêt pour la question, loin d'être mort, demeure très robuste, et ce malgré le fait que le même débat a déjà

¹⁴ À la réunion annuelle du Conseil Historica en 2002, certains membres du Conseil ont avancé l'idée d'un cours d'histoire nationale uniforme dans toutes les provinces. Voir page 3 du rapport de Jean-Pierre CHARLAND et Sabrina MOISAN, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada*, Toronto, la Fondation Historica, octobre 2003, document disponible en ligne, <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20692>

¹⁵ Malgré leur succès général, ces efforts rejoignent moins de succès au Québec et chez les minorités culturelles du pays, qui ne se voient pas reflétées d'une manière authentique dans une telle vision pancanadienne.

¹⁶ Entre 2002 et 2004, Historica a commissionné des études des programmes scolaires francophones et anglophones du Canada afin d'estimer leurs contenus historiques. La conclusion de ce mémoire fait référence à certains des points saillants de cette revue des programmes.

subi une variété d'incarnations au fil des années. La persistance de la question est, paraît-il, un signe très positif de la vitalité de l'esprit de la démocratie pluraliste au Canada, qui est fondée sur le dialogue ouvert parmi divers points de vue. Michael Bliss note en 2002 qu'il est possible que Granatstein et lui se soient trompés en déclarant la crise de l'histoire nationale :

*Even as we were writing our laments, other historians, mostly outside the universities, were hard at work generating what has welled up into a quite tremendous flow of popular writing about Canada and Canadian history, a volume of writing that means that Canadian history shelves in bookstores are groaning with books on all manner of subjects.*¹⁷

Cet intérêt pour la popularisation de l'histoire a aussi donné lieu à la création de la série de trente-deux heures d'émissions historiques *Le Canada : une histoire populaire*, diffusée par Radio-Canada entre l'automne 2000 et l'hiver 2002. La série a été très bien reçue par le public canadien ainsi que par beaucoup d'éducateurs. Bliss remarque toutefois que, malgré les transformations historiographiques qui ont eu lieu au Canada ces dernières décennies, *Le Canada : une histoire populaire* semble, en effet, raconter la même histoire que celle de la « vieille » histoire nationale traditionnelle :

When Mark Starowicz and his staff set out to produce the most intellectually up-to-date course they could in Canadian history, when they bent over backward to consult historians of all stripes, when they bought into the idea of telling history from a "people's" point of view, and when they put it all together – the result looked remarkably traditional. Much is going on in the episodes of "A People's History", - a lot of attention to aboriginals, a lot of attention to workers and

¹⁷ Michael BLISS, « *Teaching Canadian National History* », conférence présentée au colloque *Donner à l'avenir un passé* de l'Association d'études canadiennes, 20 octobre 2001, *Canadian Social Studies*, vol. 36, n° 2 (hiver 2002), [en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm.

*women and the immigrant experiences – but there is also an enormous amount of military history and political history.*¹⁸

Mark Starowicz, le réalisateur principal de cette série, a remarqué à plusieurs reprises que la série était conçue pour répondre à une crise nationale. En 1999, lorsqu'il travaillait sur la production, il a déclaré : « *There is a profound crisis in the teaching of history in Canada, We all know the desolate statistics and surveys. But it goes much further. There is a crisis in the transmission of society's memory. In fact, there is no real memory.* »¹⁹ Selon Starowicz, la source de cette amnésie nationale était l'influence des médias de masse américains et le manque d'une force médiatique d'une puissance équivalente au Canada. Quant à lui, l'engagement des historiens professionnels au refaçonnement des médias canadiens était essentiel afin de remédier à cette amnésie :

*I am suggesting that, as keepers of our constituent pasts and current identities, the historical community should actively participate in the shaping of the communications policies this country will have to develop in the years ahead.*²⁰

À partir de d'une conception du Canada comme un lieu de négociation parmi ses peuples constituants, Starowicz a essayé de représenter la pluralité de l'histoire canadienne en se basant entièrement sur des sources primaires et en rassemblant de multiples voix authentiques :

So, whose history are we telling? There are at least two perfectly valid and distinct views of Canadian history: English and French. I would add a third, the aboriginal view, and a fourth, the twentieth century immigrant view, and one can go

¹⁸ *Ibid.*, p. 3.

¹⁹ Mark STAROWICZ, « *A nation without memory* », *Globe and Mail*, le 6 février, 1999.

²⁰ *Ibid.*

*on with the perspective of women, the perspective of labour and class.*²¹

Starowicz insiste que l'approche narrative est la meilleure façon d'enseigner l'histoire : « *we are hardwired to process and store our information in a chronological sequence of events, on other words, in narrative form. It's got something to do with sitting around a fire in the savanna and listening to stories.* »²² La série est donc basée sur la croyance que le médium le plus apte à raconter et à populariser les histoires du Canada, c'est celui du film, et Starowicz encourage les écoles à tirer profit des productions audiovisuelles. Prenant une approche journalistique, il ne prétend pas prendre position pour ou contre l'histoire dite traditionnelle, ni pour ou contre l'histoire sociale.²³ Cependant, il recherche le paradigme unifiant de l'expérience canadienne tout au long de sa narration. Le succès général de la série, et les débats qu'elle a provoqués, semblent indiquer qu'elle a réussi à saisir le « patrimoine commun et mémoire conflictuelle » de l'expérience canadienne²⁴, tout en respectant la rigueur historique. Le documentaire est appuyé par des guides de l'enseignant ainsi qu'un site Web qui présente une chronologie, une bibliographie, un résumé des épisodes, des biographies des principaux personnages historiques et un forum interactif permettant un échange d'idées sur des thèmes historiques.²⁵

²¹ *Ibid.*

²² Penney CLARK, « *Engaging the Field: A Conversation with Mark Starowicz* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 2, Hiver 2002, [en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_36_2/index36_2.htm

²³ *Ibid.*

²⁴ Mario Cardinal, conseiller éditorial québécois à la production, parlant du défi de ne pas privilégier ni occulter les divers points de vue, remarque que la rigueur historique risque parfois de « décevoir la mémoire collective ». Voir Pierre VALLÉE, « Le Canada : une histoire populaire – Le difficile pari d'une histoire canadienne », *Le Devoir*, édition du samedi 5 et du dimanche 6 octobre 2002.

²⁵ Radio Canada, *Le Canada : une histoire populaire*, <http://radio-canada.ca/histoire/>

Les critiques de *Canada : A People's History*, notent que la production est concentrée sur une *seule* histoire d'un *seul* peuple:

*[...] one overriding narrative in Canadian history worth telling, under which selected individual stories can be subsumed [...] Throughout the narrative, the story is revealed by an impersonal and authoritative narrator whose statements are almost invariably structured as declarations, rarely as questions.*²⁶

Lyle Dick remarque que cette approche crée une impression d'objectivité historique, tandis que le récit, qui repose sur un processus de sélection et de sélection d'éléments, ne peut pas être objectif.

Une appréciation critique de *A People's History* nous incite à considérer si, finalement, le schéma narratif est réellement l'outil privilégié de l'apprentissage de l'histoire :

*By presenting history as a continuous progression from beginning to end, the effect is to connote a sense of inevitability to the historical process, to which readers are relegated to passive observers rather than participants.*²⁷

Bien que le récit peut être très utile pour inciter un intérêt au passé, ou pour provoquer des sentiments dramatiques à son sujet, il ne sera pas, enfin, le meilleur outil d'enseignement de l'histoire.

²⁶ Lyle DICK. « A New History for the New Millennium': *Canada : A People's History* », *The Canadian Historical Review*, Volume 85, N° 1, mars 2004, p. 89.

²⁷ *Ibid.*, p. 91. D'ailleurs il a été noté que la série est basée sur une mythologie plutôt euro-canadienne et accorde beaucoup d'importance à l'histoire militaire afin de maximiser son impact théâtral.

La Société d'histoire nationale du Canada

Établie en 1994 en tant qu'organisme de bienfaisance ayant pour mandat de populariser l'histoire du Canada, la Société d'histoire nationale du Canada veut inciter les Canadiens à mieux connaître et apprécier leur passé. Avec l'aide généreuse de la Compagnie de la Baie d'Hudson, la Société décerne des prix, produit des publications, organise des conférences et bien plus.²⁸

Cet organisme, comme beaucoup d'autres qui sont impliqués dans l'œuvre de la vulgarisation de l'histoire du Canada, bénéficie de nombreux dons de la part d'entreprises et d'individus qui sont intéressés à la préservation du patrimoine canadien.²⁹ Les programmes de la Société d'histoire nationale incluent la publication de la revue *The Beaver: Canada's History Magazine* (en anglais seulement, à l'origine une publication pour les employés de la Compagnie de la Baie d'Hudson). Parmi les autres activités de la société sont le Prix Pierre Berton, qui reconnaît des « réalisations exceptionnelles d'auteurs qui ont contribué à populariser l'histoire du Canada. » La Société est aussi l'organisme générateur du Prix du Gouverneur général pour l'excellence en enseignement de l'histoire canadienne, qui est décerné à des enseignants qui se distinguent par leurs pratiques pédagogiques :

La Société d'histoire nationale du Canada a créé le Prix du Gouverneur général pour les raisons suivantes :

- souligner l'excellence de l'enseignement de l'histoire canadienne, quel que soit le programme d'études dans lequel cet enseignement s'inscrit
- encourager les enseignants et les écoles à viser l'excellence en ce qui a trait à l'enseignement de l'histoire du Canada

²⁸ Société d'histoire nationale du Canada <http://www.societehistoire.ca/abo.asp>

²⁹ La Compagnie de la Baie d'Hudson a donné ses archives aux Archives du Manitoba et au Musée du Manitoba en 1994; elle appuie les programmes de la Société d'histoire nationale du Canada. La Société obtient aussi des fonds de la part de ses membres, et d'autres donateurs et commanditaires.

- promouvoir et faciliter le partage des pratiques exemplaires et des idées innovatrices au sein de la communauté des enseignants au Canada.³⁰

La Société appuie le développement d'un réseau au moyen de leur site Web qui permet l'échange d'idées et de leçons parmi les enseignants d'histoire, et en fournissant des modèles de leçons basées sur les réalisations des gagnants du Concours national. Le site s'adresse non seulement à la communauté pédagogique, mais aussi à la communauté publique en général, dit-il, « afin de favoriser et de défendre une meilleure compréhension de notre histoire, tout en rendant l'histoire attrayante pour les Canadiens de tous les âges et de tous les horizons. »³¹

Plus récemment, la Société s'est impliquée davantage dans la question de l'histoire scolaire et a fait un effort de présenter plus de contenu bilingue sur son site Web. En 2004, elle a lancé un magazine historique pour les enfants : *Kayak : Canada's History Magazine for Kids*.³² En avril 2005, la Société a annoncé le développement d'une ressource éducative en ligne sur l'histoire de la traite des fourrures, incorporant la numérisation de sources primaires provenant des Archives de la Compagnie de la Baie d'Hudson, des Archives du Manitoba et du Musée du Manitoba.³³ Le projet, qui devait être lancé sur le Web en automne 2006, a obtenu des fonds du Ministère de l'Éducation du Manitoba ainsi que de la Winnipeg Foundation. La Société sollicite les dons de la part de la communauté, établit des

³⁰ Société d'histoire nationale du Canada, Prix du Gouverneur général, Le programme : <http://www.societehistoire.ca/gga.asp?subsection=ru1>

³¹ Société d'histoire nationale du Canada, À notre sujet : <http://www.societehistoire.ca/abo.asp>

³² Une partie de *Kayak* est traduite en français pour publication dans la revue *Les Débrouillards*.

³³

liens avec des ministères fédéraux et provinciaux, et appuie une « politique du patrimoine proactive » dans le but de « remédier à notre amnésie collective ».³⁴

Un réseau de partenariats : l'histoire à la portée de tous

Parmi toutes ces institutions et tous ces individus, ainsi que d'autres qui se dévouent explicitement à la promotion de l'histoire du Canada, il existe des buts communs et souvent, des sources de financement communs.³⁵ Un réseau de collaboration s'est formé, impliquant des membres du public, des universités, des institutions de recherche et de patrimoine, ainsi que divers organismes gouvernementaux. Le gouvernement fédéral, qui ne possède pas de responsabilité directe en éducation, cherche des moyens de contribuer aux programmes scolaires afin de promouvoir l'unité nationale, l'identité nationale, et la formation de citoyens conscients du patrimoine canadien. Dans ce but il fournit une variété de ressources éducatives; il poursuit également des partenariats de financement de projets éducatifs soulignant le patrimoine commun des Canadiens.³⁶

Plus récemment, les nouvelles technologies ont permis une diffusion plus répandue de ressources historiques anciennement renfermées dans les voûtes des musées et des archives du pays. De nombreux projets de numérisation de sources

³⁴ Société de l'histoire nationale du Canada, Message de la présidente, <http://www.societehistoire.ca/abo.asp>

³⁵ Par exemple, L'Institut d'études canadiennes de McGill a été fondé en 1994 grâce à une subvention de Charles et Andrea Bronfman, de même que la Fondation Historica. L'Institut cherche à mieux faire comprendre le Canada et son patrimoine, à conscientiser les étudiants au sujet de l'avenir du Canada en tant que société pluraliste, et à soutenir l'étude du Canada au niveau national et international : <http://www.misc-iecm.mcgill.ca/fr/>

³⁶ Parmi de nombreux autres, les ministères suivants produisent des ressources éducatives appuyant en particulier l'apprentissage de l'histoire du Canada : Patrimoine Canada, Parcs Canada, Immigration et Citoyenneté Canada, Affaires indiennes et du Nord Canada, Bibliothèque et Archives Canada, Anciens Combattants Canada, Statistique Canada.

primaires ont vu le jour et continuent de s'accroître depuis le début des années 1990. Bibliothèque et Archives Canada, le Musée canadien des civilisations et beaucoup d'autres musées et lieux historiques présentent en ligne des modules d'enseignement basés sur la reproduction numérisée d'archives et d'artefacts. Le site des Collections numérisées du Canada³⁷ présente des collections de sources primaires provenant de musées de partout dans le pays, les regroupant selon des thèmes scolaires et comprenant souvent des pistes didactiques et des éléments interactifs destinés aux jeunes.

En 1997, l'Institut canadien de microreproductions historiques a créé le site *Notre mémoire en ligne*, un projet pilote visant la numérisation d'une partie de sa collection et la facilitation de l'accès en ligne aux titres Canadiana anciens.³⁸ Cette bibliothèque virtuelle compte plus de deux millions de pages tirées de volumes historiques, et on y ajoute régulièrement des sources.³⁹ Une telle coopération permet non seulement un partage de recherche, mais facilite le décloisonnement des institutions académiques. Grâce à l'essor des nouveaux médias, la recherche historique n'est plus le domaine exclusif de chercheurs spécialisés. Internet a donné lieu à une certaine démocratisation de l'histoire, avec toutes les possibilités et tous les défis qui s'ensuivent.

³⁷ Les collections numérisées du Canada : <http://collections.ic.gc.ca/>

³⁸ L'Institut canadien de microreproductions historiques,
<http://www.canadiana.org/eco/index.html>

³⁹ Parmi les partenaires et commanditaires de l'Institut canadien de microreproductions sont les suivants : Patrimoine canadien, Affaires étrangères Canada, Bibliothèque et Archives Canada, Anciens combattants Canada, Industrie Canada et d'autres ministères fédéraux, ainsi que des organismes privés tels que la Fondation Andrew Mellon, la Fondation Chawkers, la Fondation R. Howard Webster, la Fondation McLean, la Fondation de la famille Birks, Historica, la Fondation de la Compagnie de la Baie d'Hudson, la compagnie IMASCO, Hollinger Inc., et le Groupe financier de la Banque royale, des instituts de recherche et des universités et bibliothèques.

La multiplication de grands projets documentaires, et de projets de numérisation de sources historiques, démontre l'importance croissante, non d'un programme d'études basé sur des normes et des contenus uniformes, mais plutôt sur l'importance de guider les apprenants de l'histoire du pays dans le traitement de l'information et la pensée critique. Les apprenants de l'histoire du Canada doivent avant tout développer des habiletés de gestion, de sélection, d'interprétation et d'évaluation de preuves historiques. Ces apprenants ont aujourd'hui accès à une grande quantité de sources primaires (journaux intimes, débats de la Chambre des Communes, reportages, lettres, documents officiels du passé), ainsi qu'à toute une variété de sources secondaires (biographies, manuels d'histoire, articles et livres de diverses sources), et de sources tertiaires (bases de données, chronologies, recherches et mémoires académiques, sondages, comparaisons, recueils analytiques historiques). Dans un environnement informatisé, le traitement systématique de l'information provenant de diverses sources constitue plus que jamais un élément essentiel de la pensée historique, sans lequel l'acquisition de connaissances sur le passé a peu de signification.

Enfin, les nombreux projets de numérisation mettent à la portée des élèves, des enseignants et des membres du public une grande variété de sources historiques. Cette démocratisation des sources d'information qui étaient, autrefois, uniquement disponibles aux chercheurs et aux archivistes, pourra transformer l'enseignement de l'histoire en engageant les élèves à l'étude approfondie et significative des récits du passé.

Il ne faut pas sous-estimer les contributions des programmes et activités non scolaires à l'apprentissage de l'histoire. Sont surtout efficaces les activités où les élèves prennent le rôle d'historiens, telles que le programme des Fêtes Historica, les dialogues interactifs sur Internet, la résolution de problèmes au moyen de l'analyse de sources primaires, la participation aux programmes interactifs des musées, les activités de simulation et de productions artistiques, et des programmes qui appuient le perfectionnement professionnel des enseignants d'histoire.⁴⁰ Dans un tel scénario d'apprentissage historique, les décisions curriculaires concernant le contenu et les normes ont l'apparence d'une question d'ordre secondaire.

En effet, il n'est plus vrai ni réaliste de dire qu'il nous manque, au Canada, des ressources pour appuyer l'enseignement de l'histoire. L'accès à un grand nombre de ressources de qualité, l'établissement d'un réseau virtuel de partage d'information textuelle, visuelle et audio, et l'échange d'idées parmi les enseignants ont été facilités par les technologies de communication et appuyés par les gouvernements, les institutions de patrimoine et de nombreux organismes non gouvernementaux. Cependant, il faut réaliser que, malgré toutes ces excellentes initiatives, la popularisation de l'histoire au moyen des médias de masse ne peut pas *remplacer* l'éducation historique : elle peut seulement la soutenir.

⁴⁰ Radio Canada et de nombreux sites médiatiques présentent des archives qui traitent de thèmes historiques et qui proposent du matériel pédagogique pour exploiter les ressources présentées.

Histoire populaire vs. pensée historique

La plupart des organismes de promotion de l'histoire au Canada partagent un but politique commun : celui du renforcement de l'identité et de l'unité nationales. Au niveau didactique, leur rôle est secondaire. Peter Seixas note que l'histoire populaire a l'intention de *séduire* son auditoire, tandis que l'histoire scolaire dit aller plus loin :

*Historical film, historical reconstructions, and historical fiction are all designed to sweep their audiences into an apparent past. When successful, the audience imagines that they are experiencing history as historical actors experienced it, that they have a direct window into what the past looked like, what it meant. How can school history possibly compete with media? [...] School history has a different objective, and it should come at history from an entirely different angle. While these genres aim to sweep students in, school history should provide students with the ability to approach historical narratives critically – precisely not to be 'swept in'. That is, a good history curriculum would prompt students to ask of cinematic and fictional accounts of the past, as well as their textbooks, and teachers' accounts, who constructed this account and why?*⁴¹

Le problème pédagogique est celui de comment piquer l'intérêt des élèves sans négliger la responsabilité de les engager dans un processus de pensée critique. C'est-à-dire le *divertissement* contredit la pensée critique, qui est un des fondements essentiels d'une citoyenneté éclairée. La question des stratégies susceptibles de promouvoir l'apprentissage – le comment de l'enseignement – devrait demeurer le domaine exclusif de l'art de l'enseignant. Il se peut que le rôle du curriculum doit se limiter à la définition des principaux objectifs d'apprentissage, tout en laissant aux enseignants la tâche de définir le comment du processus. Dans ce

⁴¹ Peter SEIXAS, « *Teaching Historical Thinking* », dans Alan SEARS et Ian WRIGHT, éd., *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, p.109.

cas, le curriculum *prescriptif* en histoire devrait donner lieu au curriculum *descriptif* – la définition du contenu à apprendre et à comprendre.

L'école n'est certainement pas le seul endroit où les élèves canadiens entrent en contact avec l'histoire du Canada. Les interactions quotidiennes, la consommation médiatique, les récits familiaux, les visites aux parcs et aux sites historiques, les contacts interculturels: toutes ces expériences contribuent au façonnement d'une conscience du passé. Cette dimension non académique et non scientifique de l'histoire, cependant, rend la discipline sujette au réductionnisme ou à l'idéologie :

*And because it is open to all and matters so passionately to many, history is readily seized on as a weapon for this or that cause, this or that faith – it continually risks being turned into civics or heritage.*⁴²

La popularisation de l'accès au contenu historique, et la croyance que tout le monde doit apprendre l'histoire, sont à l'origine de la plupart des problèmes relatifs à la qualité de l'enseignement de la discipline. Il est souvent tenu pour acquis que l'enseignant d'histoire n'a pas besoin d'une formation formelle en histoire, ni même d'une base de connaissances dans le sujet. De plus, il est souvent présumé que le cours d'histoire devrait renforcer les croyances populaires et les dogmes généralement acceptés sur le passé du pays. Les historiens nous rappellent que la vraie compréhension historique est complexe, et qu'elle exige le développement de certains modes de pensée très particuliers à la discipline, « plutôt la méthode même de l'histoire, c'est-à-dire sa démarche d'interrogation, d'analyse et d'évaluation des

⁴² David LOWENTHAL, « *Dilemmas and Delights of Learning History* », dans Peter STEARNS, et al (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, p. 64.

faits, de constitution des savoirs, car c'est une démarche constamment réemployable au cours de la vie ». ⁴³ Ces habiletés de pensée historique, cet esprit de jugement critique, cette sensibilisation au passé et à ses multiples interprétations variables, sont très difficiles à évaluer d'une manière quantitative. Pour cette raison, elles sont souvent absentes des tests standardisés sur les connaissances historiques tels que ceux de l'Institut du Dominion.

Finalement, le curriculum d'histoire doit se fonder sur la recherche historique, la recherche en pédagogie, et non sur les buts d'organismes voués à promouvoir l'identité canadienne, ni sur l'histoire populaire en tant que divertissement. Selon Jocelyn Létourneau et d'autres historiens, les médias et la culture populaire débordent de représentations superficielles du pays et de l'histoire du Canada :

Lacking responsible vision(s), the people, fed on rumours, platitudes, and clichés spread by the media and rabble-rousers of all kinds, absorb a repertoire of representations that sap their political imagination and historical consciousness rather than stimulate a desire for openness, reciprocity, and mutual recognition... ⁴⁴

Les historiens, en vue de cette réalité, s'interrogent sur ce qu'est la « Canadianité » et tentent de redéfinir l'expérience historique canadienne, dans toutes ses « dissonances structurales et toutes ses ambiguïtés fertiles ». ⁴⁵ Pour ce faire le récit historique renouvelé cherche avant tout à éviter les banalités unitaristes. Létourneau

⁴³ Christian LAVILLE, « Conscience historique et éducation historique: Qu'attendre de la première pour la seconde? », travail présenté au congrès *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC, 2001, disponible en ligne au : <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?17>

⁴⁴ Jocelyn LÉTOURNEAU, (trad. P. Aronoff et H. Scott), *A History for the Future*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, p. 66.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 66.

maintient que le nouveau récit historique du Canada doit reconnaître les éléments suivants :

- que le conflit et le désaccord sont au cœur de toute interdépendance forcée de collectivités;
- que la dynamique de la contradiction peut donner lieu à des possibilités pour le futur du pays;
- que l'activité politique ne doit pas s'épuiser en se concentrant sur des compromis « tolérables », mais doit poursuivre des buts qui paraissent, à la limite, irréalisables.

Cette histoire « pour le futur du pays », conclut Létourneau, n'a pas encore été écrite.⁴⁶ Elle sera, en effet, un récit qui engagera les apprenants dans le débat de ce que signifie la Canadianité.

En vue de tous ces développements de l'époque des technologies de l'information et de la popularisation de l'histoire, on doit se demander s'il est vrai que l'histoire est un sujet négligé au Canada. Peu importe si ces tendances populaires sont sujettes à des motivations politiques, il n'en demeure pas moins vrai que l'intérêt public, corporatif et médiatique pour l'histoire nationale est une force sociale relativement vigoureuse au Canada au moins depuis les années 1990. Les historiens sont néanmoins d'accord que la culture populaire ne peut pas remplacer, mais peut simplement renforcer, une éducation en histoire.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 69.

VI. UNE ÉTUDE DE CAS : RASSEMBLER DES VOIX AUTHENTIQUES

La vogue de la collaboration

En 1996, un rapport du Conseil des ministres de l'éducation a identifié un certain nombre de tendances depuis la dernière décennie en éducation publique au Canada. Parmi les tendances les plus pertinentes à la question d'un programme pancanadien d'histoire sont les suivantes :

- *Efforts concertés aux niveaux régional et national.* On remarque une coopération accrue et un partage des services dans des secteurs comme l'élaboration des programmes d'études, l'évaluation du rendement des élèves, l'évaluation des programmes, les technologies de l'information et la transférabilité des crédits entre les établissements.
- *Imputabilité plus grande vis-à-vis du public.*
- *Résultats et normes en ce qui concerne les programmes d'études.* La refonte des programmes d'études est axée sur ce que les élèves devraient savoir ou être en mesure de faire. Les mesures prises visent à donner davantage de pertinence à l'éducation, à améliorer le rendement des élèves, et à trouver des moyens plus rentables d'assurer la prestation des programmes.
- *Augmentation du nombre des tests et examens provinciaux.* Plusieurs instances sont en train de mettre en œuvre des programmes d'évaluation complets pluriannuels, indissociables aux résultats et aux normes de leurs programmes d'études. L'objectif de ces programmes est de pouvoir rendre davantage compte aux parents et au public sur le rendement des systèmes d'éducation, d'améliorer la qualité de l'enseignement et de faire en sorte qu'il ait plus d'uniformité dans tous les systèmes.¹

Ces tendances s'ajoutent à divers facteurs sociaux pour, semblerait-il, préparer le terrain à une entente pancanadienne sur les résultats d'apprentissage et les normes

¹ Points sélectionnés par l'auteur et cités du document suivant du Conseil des Ministres de l'Éducation : « 2^{es} Assises pancanadiennes de l'éducation, Éducation – Initiatives au Canada, 1996 : un rapport des provinces et territoires », Edmonton, 9 – 12 mai 1996, [document en ligne], <http://www.cmec.ca/nce/key96f1.htm>

en histoire au Canada. Parmi les facteurs sociaux est celui de l'intérêt accru du public pour l'histoire du Canada, un phénomène qui a vu plusieurs incarnations toujours liées à la crainte de l'effondrement de l'unité du pays, et qui a été sans doute réanimé par les référendums québécois en 1980 et 1995. D'autres facteurs sociaux importants ont influé sur ces tendances nationales en éducation : en premier, le désir d'intégrer dans le système scolaire une population de plus en plus diversifiée sur le plan ethnique; deuxièmement, la reconnaissance d'une plus grande mobilité de la population de province en province; troisièmement, le renouveau international de l'intérêt à l'éducation à la citoyenneté; et dernièrement, le désir du Canada de faire preuve de leadership pédagogique et d'un enseignement de qualité au niveau international dans le contexte d'une économie de plus en plus mondialisée.

Une des conséquences de ces tendances démographiques, politiques et économiques a été la signature en 1993 de l'entente du *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année)*. Cet accord a été initialement signé par les Ministres d'Éducation du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon; le Nunavut s'est joint au projet en février 2001.² Le préambule de cette entente identifie les motivations de la concertation des efforts en éducation de la part des instances de l'Ouest et du Nord :

Au Canada, la responsabilité provinciale de l'éducation a été déléguée dans le cadre de l'Acte constitutionnel. Cette décision avait pour but de tenir compte des différences

² Cet accord est maintenant appelé le *Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens concernant l'éducation de base*.

régionales et de mettre l'accent sur la création et la mise en oeuvre d'une politique rendant justice aux conditions et aux besoins régionaux, ainsi qu'à l'administration des programmes à l'échelle régionale.

Cependant, les Canadiens ont certaines attentes communes en matière d'éducation et c'est pourquoi il est souhaitable d'oeuvrer en collaboration. À cet égard, nous, les ministres de l'Éducation des provinces de l'Ouest et des territoires, déclarons à l'unanimité que nous continuerons de faire preuve de leadership en matière d'éducation en collaborant dans le cadre des programmes et des services d'éducation de base. Notre objectif premier consiste à faire en sorte que tous les élèves de la maternelle à la douzième année aient droit à un enseignement de qualité. [...]

ATTENDU QUE les ministres de l'Éducation [...] acceptent à l'unanimité de collaborer en matière d'éducation de base; et
ATTENDU QUE les ministres de l'Éducation (les parties) :
partagent de nombreux objectifs en matière d'enseignement et reconnaissent le besoin de collaborer afin de réaliser ces objectifs; veulent atteindre des normes élevées en matière d'éducation de base; désirent qu'il existe une vaste gamme de possibilités d'accès à l'enseignement obligatoire et qu'elles soient mises à la disposition de tous en éliminant tout obstacle; et

ATTENDU QUE l'on désire utiliser au maximum le matériel pédagogique restreint;

PAR CONSÉQUENT, les parties conviennent de : collaborer en ce qui a trait à l'éducation de base des élèves de la maternelle à la douzième année [...]³

Cette entente a connu depuis ses débuts un certain nombre de projets de collaboration réussis, parmi lesquels sont les suivants :

- *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques - Maternelle - 9^e année* (juin 1995);
- *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques - 10^e-11^e-12^e années* (juin 1996);
- *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (Maternelle - 12^e année)* (septembre 1996);
- *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde - immersion (M - 12)* (septembre 1996);

³ Extrait de *l'Entente du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens* :
<http://www.education.gov.ab.ca/french/poc/entente.pdf> (janvier 2005)

- *The Common Curriculum Framework for English Language Arts, Kindergarten to Grade 12 (1998);*
- *The Common Curriculum Framework for Bilingual Programming in International Languages, Kindergarten to Grade 12 (1999);*
- *The Common Curriculum Framework for International languages, Kindergarten to Grade 12 (2000);*
- *The Common Curriculum Framework for Aboriginal Languages and Culture Programs, Kindergarten to Grade 12 (juin 2000).*

Cette orientation vers la collaboration dans le développement de programmes scolaires n'est certainement pas limitée à la région de l'Ouest et du Nord du pays. En 1994, la Fondation d'éducation des provinces Atlantiques, un consortium composé des ministres de l'éducation du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve-et-Labrador, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard, a approuvé une entente de poursuivre des initiatives communes en éducation publique et postsecondaire.⁴

Au niveau de l'ensemble du pays, de telles initiatives de collaboration se sont poursuivies sous l'égide du Conseil des ministres d'Éducation du Canada (CMEC), qui a été fondé en 1967 pour agir en tant que porte-parole pour les ministères de l'éducation. Les objectifs de cet organisme sont les suivants :

Instrument des provinces et des territoires, le CMEC permet aux ministres de se concerter et d'agir dans des domaines d'intérêt mutuel. C'est également le mécanisme par lequel les ministres collaborent avec les organisations nationales en éducation et le gouvernement fédéral.

Enfin, c'est l'organisme qui représente à l'étranger les intérêts des provinces et des territoires en matière d'éducation.⁵

⁴ En 2004 le consortium de cette région a été renommé Le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF). Les provinces de l'Atlantique ont collaboré pour établir divers cadres communs en langue et littératie. En sciences humaines, elles ont développé un encadrement pédagogique de leurs programmes d'études; elles ont également élaboré en commun un certain nombre de cours et de manuels d'apprentissage.

⁵ Conseil des Ministres de l'Éducation, <http://www.cmec.ca/index.fr.html> (15 janvier 2005)

En février 1995, CMEC a élaboré le *Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires*, une entente qui reconnaissait les objectifs éducatifs communs des autorités provinciales et territoriales, et qui signalait leur intention de collaborer afin d'assurer « une plus grande harmonisation dans les moyens d'atteindre ces buts » en vue « d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé dans leurs provinces et territoires respectifs ». ⁶ En octobre 1997, CMEC a publié le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de sciences de la nature M à 12*, une initiative découlant du protocole pancanadien et poussée par la préoccupation de rehausser le rendement international des élèves canadiens en matière d'éducation scientifique.

Sous la rubrique de la stratégie pancanadienne de base, il y a eu d'autres initiatives communes, notamment les suivantes :

- l'évaluation du rendement des élèves de 13 et de 16 ans en mathématique, en lecture et en écriture;
- la collecte de statistiques sur la performance des systèmes d'éducation au Canada;
- le partage d'information et de recherche dans divers domaines pédagogiques tels que les technologies de l'information et le droit d'auteur;
- la production de rapports sur l'éducation au Canada;
- la création d'une trousse de francisation pour les élèves francophones en milieu minoritaire;
- l'élaboration d'ententes entre les provinces et territoires sur le transfert des crédits scolaires afin de permettre aux étudiants universitaires une plus grande mobilité. ⁷

⁶ *Le Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires*, document disponible en ligne, Conseil des Ministres de l'Éducation (Canada), <http://www.cmec.ca/protocol-fre.htm> (10 janvier 2005).

⁷ À noter qu'il y a aussi eu une initiative, sous l'égide de CMEC, de développer un programme pancanadien de citoyenneté en 1998. Malgré quelques étapes préliminaires impliquant des représentants de plusieurs instances éducatives, le projet n'a pas été réalisé. Le Québec ne s'intéressait pas à ce projet, et CMEC voulait l'entreprendre seulement avec l'appui financier de fondations externes.

Et ainsi, dans le contexte de cette tendance prédominante vers la collaboration et la concertation des objectifs des ministères d'éducation en recherche, en programmes scolaires et en évaluation, pourquoi ne pas aborder cette question préoccupante d'un curriculum national d'histoire? Bien que les buts de la collaboration en éducation semblent être louables au niveau du bien-être des élèves au Canada, il faut cependant admettre qu'ils ne sont pas tous basés sur des principes pédagogiques solides. Le plus souvent, ces buts proviennent d'un modèle économique, par exemple la tendance internationale vers les consortia ou les blocs de négociation, qui sont si efficaces dans une économie mondialisée. De ce même modèle provient la manie de la mesurabilité, donc de l'uniformisation des produits, sous forme de « résultats d'apprentissage » normalisés, observables, mesurables, exportables. Les initiatives de collaboration en éducation reposent aussi sur l'espoir que l'économie d'échelle amènera à la production de ressources pédagogiques à un prix raisonnable. Et dernièrement, ces initiatives sont nées du désir canadien, parfois pratique, parfois nationaliste, de faciliter la mesure des résultats en fonction de normes uniformes afin de constater la supériorité de notre système d'éducation face à d'autres pays.

Il faut également ajouter le fait que ces projets collaboratifs ont eu des résultats variés, tant au niveau de la participation des instances qu'au niveau de l'engagement des instances à respecter les résultats d'apprentissage développés en collaboration. Les projets dits pancanadiens ne comprennent pas nécessairement toutes les provinces et tous les territoires : le Québec, en particulier, choisit souvent de poursuivre ses propres projets en éducation, et d'autres instances optent de ne

pas participer à certains projets pour une variété de raisons politiques, économiques ou pédagogiques. Dans d'autres cas encore, les résultats de la collaboration n'ont abouti qu'à encore un autre document, accablé du fardeau du jargon pédagogique et dépourvu d'efficacité, perdu en cyberspace ou dans un coin oublié des bureaux des ministères de l'éducation à travers le pays.

Un projet innovateur

Une initiative pancanadienne visant à développer des programmes scolaires communs en histoire ou en sciences humaines ne s'est jamais réalisée à l'intérieur de cette vogue de collaboration, conséquence du régionalisme canadien aussi bien que de la nature politique du sujet. Malgré toutes les bonnes intentions, il existait d'innombrables obstacles qui rendaient difficile, sinon impossible, une collaboration pancanadienne en ce qui concerne les programmes d'études en histoire. Cependant, un projet a été initié, au début seulement une tentative d'exploration, au niveau du Protocole de l'Ouest et du Nord. L'initiative dont il est question dans ce chapitre, c'est-à-dire l'élaboration des résultats d'apprentissage communs en sciences humaines pour les instances de l'Ouest et du Nord, a été un projet innovateur de grande envergure, bien que très contesté et problématique, depuis ses débuts en 1995 jusqu'à la publication du Cadre commun en 2002.⁸ Au cours du projet, plusieurs tensions politiques, culturelles et pédagogiques se sont présentées. En effet, le projet pourrait être perçu comme étant un microcosme de la société canadienne, de ses diverses composantes et de son héritage de conflit et de

⁸ *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, de la maternelle à la 9^e année*, version finale, Protocole de l'Ouest canadien concernant l'éducation de base, 2002.

négociation parmi ces composantes, aussi bien qu'un prolongement du long débat historique au Canada sur l'enseignement de l'histoire.

Ce qui a surtout distingué le projet du Cadre commun de l'Ouest en sciences humaines depuis ses débuts, c'est que le processus a intégré des membres de diverses communautés ethnoculturelles :

Le processus d'élaboration des *Fondements* et du Cadre est sans précédent dans l'histoire de l'élaboration des programmes d'études au Canada. Pour la première fois dans l'histoire du Nord et de l'Ouest canadiens, des représentantes et représentants des communautés autochtones et francophones font partie, comme partenaires à part entière, de l'équipe d'élaboration d'un cadre commun en sciences humaines. Cette collaboration représente une occasion unique de produire un document qui traduise le caractère complexe et diversifié de la société canadienne, et de contribuer à une vision équilibrée de notre pays, vision qui favorise l'intégration des diverses perspectives.⁹

Une structure tripartite s'est manifestée tout au long du développement :

- l'équipe de projet était composée de trois sous-groupes (francophone, anglophone et autochtone); un cadre commun devait donc répondre aux besoins éducatifs des trois groupes, et devait encourager une plus grande compréhension interculturelle parmi ces groupes, ainsi que parmi les autres groupes ethnoculturels de l'Ouest et du Nord;
- la coordination du projet était menée par trois co-chefs (autochtone, francophone et autochtone);
- l'équipe du projet devait déterminer un équilibre acceptable à toutes les instances dans les contenus relatifs à l'histoire, à la géographie et à l'éducation à la citoyenneté;

⁹ Protocole de l'Ouest canadien, *Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines M à 12*, version finale, 23 mai 2000.

- l'équipe du projet devait déterminer un équilibre acceptable à toutes les instances relatif aux orientations de base d'un programme de sciences humaines : un programme interdisciplinaire, un programme pluridisciplinaire, ou un programme plutôt organisé en fonction des disciplines particulières (par exemple des cours d'histoire et de géographie);
- l'équipe du projet devait déterminer un équilibre acceptable à toutes les instances relatif au contenu local, régional (provincial/territorial) et mondial;
- l'équipe du projet devait déterminer un équilibre acceptable à toutes les instances relatif à l'importance accordée aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs ou attitudes en sciences humaines.

La structure tripartite de l'équipe, et les résultats des revues de la littérature qui avaient indiqué les besoins particuliers de la clientèle estudiantine des communautés autochtones et francophones dans l'Ouest et le Nord, ont mené à une vision initiale d'un Cadre commun qui proposait un tronc commun de résultats d'apprentissage pour tous les élèves, mais ayant des composantes à part précisant des résultats d'apprentissage particuliers aux élèves autochtones et aux élèves francophones.

Chronologie du projet

Le projet de l'élaboration d'un cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines pour l'Ouest et le Nord du Canada s'est prolongé sur une période d'à peu près huit ans, entre 1995 et 2003. Le tableau suivant présente un aperçu des principales étapes dans l'élaboration du *Cadre commun*. Le tableau est suivi d'une analyse des éléments les plus significatifs des étapes du projet.

Tableau 3 : Chronologie du projet du Cadre commun de l'Ouest

août 1995	Distribution aux instances (AB, YK, TNO, C-B, MB, SK) du rapport <i>Western Provinces and Territories Social Studies Congruency Report</i> , un résumé comparatif des programmes d'études des six instances
22 février 1996	Rencontre des Sous ministres adjoints des instances, discussion préliminaire sur la création d'un cadre commun au moyen d'un partage des programmes d'études existants
avril 1996	Distribution aux instances de la traduction française du rapport, <i>Provinces de l'Ouest et territoires : Rapport sur la concordance entre les programmes de sciences humaines</i>
mai 1996	Les ministères décident de procéder avec le projet d'un cadre commun basé sur les points communs identifiés dans le rapport de congruence.
octobre 1996	Première rencontre des consultants anglophones et francophones de sciences humaines pour discuter des éléments communs de leurs programmes d'études en sciences humaines
septembre 1997	Consultants francophones et anglophones des instances proposent un plan de projet préliminaire pour l'élaboration d'un cadre commun en sciences humaines.
octobre 1997	Les ministères prennent la décision de développer un cadre commun rassemblant les consultants anglophones et francophones ainsi qu'une représentation autochtone, selon la recommandation de l'équipe de travail.
novembre 1997	Une équipe de travail (anglophone/francophone/autochtone) prépare une proposition de projet et commence la rédaction d'un document de fondements qui énonce les principes de base à orienter le futur cadre commun.

Tableau 3 : Chronologie du projet du Cadre commun de l'Ouest (suite)

décembre 1997 – janvier 1998	Les directeurs de l'éducation des instances chargent les consultants de préparer un énoncé de position pour identifier les orientations de leur ministère en sciences humaines.
février 1998	Les consultants rédigent un document commun basé sur leurs énoncés de position : <i>Social Studies K – 12 Common Position Paper</i> , document de travail non publié
octobre 1998	Distribution aux instances des ébauches des trois revues de la littérature sur les sciences humaines (revue de la littérature anglophone, francophone, et autochtone)
février 1999	Publication par les instances du <i>Foundation Document for the Development of the Common Curriculum Framework for Social Studies Kindergarten – Grade 12</i> , version préliminaire pour des fins de consultations
23 avril 1999	Publication des <i>Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage des sciences humaines M à 12</i> , version préliminaire, pour des fins de consultation
avril 1999 – octobre 1999	Consultations dans les six instances sur la version préliminaire des Fondements
août 1999	Publication (AB) des trois revues de la littérature, avec un résumé en anglais de la revue de la littérature francophone
23 mai 2000	Publication des <i>Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines M à 12</i> , version finale (La Colombie Britannique se retire d'une participation active aux prochaines étapes du projet.)
février 2001	Publication de l'ébauche du <i>Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 9^e année</i> , versions anglaise et française (fins de consultation) (Nunavut se joint au projet, principalement comme observateur, dès juin 2000.)
mars – mai 2001	Consultations dans les instances participantes sur l'ébauche du <i>Cadre commun des résultats d'apprentissage</i>
mai 2001	Distribution du rapport sur les consultations dans toutes les instances participantes : <i>WCP Social Studies Common Curriculum Framework Interjurisdictional Consultation Report</i>
mai 2001 – novembre 2001	Révision de l'ébauche du Cadre commun basée sur les consultations (Alberta se retire du projet en octobre 2001.)
janvier 2002	Publication et distribution générale de la version finale en français et en anglais du <i>Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines de la maternelle à la 9^e année</i>
2003	Publication et distribution générale de l'adaptation manitobaine du cadre commun : <i>Sciences humaines, Maternelle à 8, Programme d'études : Cadre manitobain des résultats d'apprentissage</i> (versions anglaise et française)

Étude comparative des programmes de sciences humaines

Le projet du Cadre commun a débuté en 1995 avec une étude comparative des programmes d'études de sciences humaines, d'histoire et de géographie de la maternelle à la 12^e année dans les six instances de l'Ouest et du Nord : le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest. Cette étude, subventionnée par la Fondation CRB¹⁰ et menée par le Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's, a été coordonnée par le ministère de l'Éducation du Yukon dans l'esprit du *Protocole pancanadien pour la collaboration en matière de programmes scolaires* qui venait d'être approuvé par le Conseil des ministres en éducation. Le but de l'étude était de :

fournir les données et le cadre à partir desquels les autorités responsables des programmes et les concepteurs de programmes pourront examiner et déterminer le degré de concordance entre le contenu des cours, les méthodes d'enseignement et les pratiques d'évaluation en sciences humaines dans les quatre provinces de l'Ouest et les deux territoires. Le but sous-jacent est d'établir les bases qui permettront la conception de programmes d'études communs et le partage des ressources.¹¹

La recherche comprenait aussi un survol des normes nationales d'enseignement en histoire, géographie et sciences humaines aux États-Unis et en Angleterre.

Parmi les constatations de cette recherche était la reconnaissance d'un certain niveau de concordance, surtout concernant les contenus de la maternelle à la 6^e année. À partir de la 7^e année, plus de divergences étaient remarquées, avec l'exception de l'émergence d'un plus grand contenu mondial et d'un plus grand

¹⁰ Charles R. Bronfman Foundation, l'organisme original de la Fondation Historica en 1999.

¹¹ *Provinces de l'Ouest et territoires, Rapport sur la concordance entre les programmes d'études de sciences humaines* (août 1995), p. 1.

contenu historique. Les chercheurs ont aussi jugé que les méthodes d'enseignement étaient comparables, mais que certains programmes d'études, notamment ceux du Manitoba et de la Saskatchewan, étaient beaucoup plus normatifs et détaillés que d'autres.

Le rapport a noté qu'en général l'équilibre entre le contenu régional et le contenu canadien ou mondial variait considérablement, surtout aux Territoires du Nord-Ouest, où le programme comprenait un haut degré de contenu régional ou nordique. En général le rapport a noté que les programmes traitaient des mêmes contenus notionnels, mais pas nécessairement dans le même ordre de présentation. Trois questions significatives ont cependant été notées dans le rapport :

- 1) les différences entre l'importance accordée au contenu des programmes (l'étude des lieux, des événements et des personnes, etc.) comparée au développement des habiletés (recherche, analyse, etc.);
- 2) les écarts relatifs à l'intégration de thèmes provenant des disciplines autre que l'histoire et la géographie (par exemple, l'économie, les sciences sociales, la politique, etc.);
- 3) une préoccupation avec les « difficultés inhérentes à la normalisation et à la conception à l'échelle nationale d'un programme d'études qui relève de compétences provinciales et qui comporte souvent des aspects qui lui sont uniques ».¹²

En effet, malgré les nombreuses constatations de points de convergence parmi les six instances, les perspectives fondamentales en variaient beaucoup (sauf

¹² *Provinces de l'Ouest et territoires, Rapport sur la concordance entre les programmes d'études de sciences humaines* (août 1995), p. 6.

entre la Colombie-Britannique et le Yukon, qui suivaient le même programme d'études.) Au Manitoba, les sciences humaines portaient surtout sur l'étude des cultures et modes de vie au Canada et dans le monde, et incorporait beaucoup de contenu des disciplines d'histoire et de géographie. En Saskatchewan, l'approche était plus interdisciplinaire et surtout axé sur l'apprentissage de concepts. En Alberta, les sciences humaines visaient plutôt la participation sociale et la prise de décision informée, au moyen d'une étude multidisciplinaire des contenus précisés. Aux Territoires du Nord-Ouest, une approche globale était privilégiée, axée sur l'éducation culturelle et les valeurs et traditions des peuples autochtones du Nord. En Colombie-Britannique et au Yukon, les sciences humaines visaient surtout l'apprentissage des droits et des responsabilités de la citoyenneté, au moyen de contenus provenant de diverses matières.

Les principales différences notées dans ce rapport pourraient relever tout simplement de l'ambiguïté qui caractérise la définition de ce que sont les sciences humaines; ambiguïté qui a présenté de nombreux défis au projet du Protocole de l'Ouest depuis ses débuts.

Élaboration d'un Document de fondements théoriques

Dans la plupart des autres projets de collaboration sur les programmes d'études (sciences de la nature, Français, *English Language Arts*, mathématiques, programmes de langues et cultures autochtones), l'équipe des consultants des instances participantes ont procédé directement à l'élaboration d'un cadre commun de résultats d'apprentissage généraux et spécifiques pour leur domaine d'études.

Dans le cas des sciences humaines, par contre, le projet a incorporé une étape supplémentaire : l'élaboration d'un document de Fondements pour établir les principes de base qui guideraient l'élaboration du Cadre commun.¹³ Le document des Fondements, un document de seulement un vingtaine de pages, a précisé ses objectifs comme suit :

Le présent document a pour objet d'orienter le travail des personnes qui seront chargées d'élaborer le Cadre, qui servira de base au programme d'études en sciences humaines dans chaque province et territoire. Les *Fondements* suivent cet objectif en :

- exprimant clairement une vision des sciences humaines;
- précisant le rôle des sciences humaines;
- présentant des principes directeurs;
- fournissant l'information générale dont ont besoin les concepteurs et conceptrices du *Cadre commun des résultats d'apprentissage*.¹⁴

La version préliminaire des Fondements (1999) a fait l'objet de consultations avec des éducateurs, des partenaires en éducation et des groupes culturels dans toutes les instances participantes. En général, le document de Fondements a été bien reçu dans les juridictions, particulièrement en ce qui concerne la place primordiale accordée à la citoyenneté dans la vision, toujours tripartite, des sciences humaines :

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage des sciences humaines (M à 12) reflétera la nature de l'apprenant et l'apprenante du XXI^e siècle et répondra à ses besoins. La citoyenneté et l'identité canadiennes seront au cœur de ce Cadre. Il exprimera les perspectives autochtones, anglophones, francophones et multiculturelles. Son but ultime sera de contribuer à un esprit canadien, fondement du

¹³ Cette étape préliminaire était nécessaire à cause d'une certaine ambiguïté concernant la nature des sciences humaines.

¹⁴ Protocole de l'Ouest canadien, *Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines M à 12*, version finale, 23 mai 200, p. 3.

sens d'appartenance qui aidera chacun de nos élèves à agir en tant que citoyen responsable et actif, à l'échelle locale, nationale et planétaire.

Ce Cadre orientera l'élaboration de programmes d'études exprimant la perspective des peuples autochtones. Il reconnaîtra le fait que les autochtones en tant qu'habitants originaux font partie intégrante et fondamentale du pays et de l'esprit canadien. Il aidera les élèves autochtones à vivre leur culture et à affirmer leur identité. Il permettra également à tous les élèves de mieux comprendre la culture autochtone.

Le Cadre appuiera les buts de l'éducation francophone, notamment l'épanouissement et le renforcement de la langue, de l'identité, de la culture et de la communauté.¹⁵

Les éléments qui ont provoqué le plus de discussion à son égard étaient les suivants :

- la proposition d'inclure dans le Cadre une composante de résultats d'apprentissage particuliers aux élèves francophones et aux élèves autochtones, qui semblait donner priorité à ces perspectives au détriment de l'ensemble de la population canadienne ainsi qu'aux autres minorités ethnoculturelles;
- une préoccupation, surtout chez les enseignants au secondaire, avec le manque de précision quant au contenu des disciplines traditionnelles de l'histoire et de la géographie.

L'équipe du projet a révisé le document des Fondements selon les principales recommandations qui sont ressorties au cours des consultations, rédigeant à ce point une nouvelle vision pour le Cadre qui tentait d'utiliser un langage plus inclusif sans toutefois négliger l'importance des collectivités autochtones et francophones :

Le Cadre commun de résultats d'apprentissage des sciences humaines M à 12 reflétera la nature de l'apprenant et

¹⁵ Protocole de l'Ouest canadien, *Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage des sciences humaines M à 12*, version provisoire, 23 avril 1999, p. 4.

l'apprenante du XXI^e siècle et répondra à ses besoins. La citoyenneté et l'identité canadiennes seront au cœur de ce Cadre. Il exprimera les diverses perspectives culturelles, dont celles des autochtones et des francophones, qui contribuent à une réalité canadienne en pleine évolution. Le Cadre mettra en valeur avant tout un esprit canadien, fondement d'un sentiment d'appartenance qui permettra à chacun de nos élèves d'assumer le rôle de citoyenne et citoyen responsable et actif, à l'échelle locale, nationale et planétaire.¹⁶

Il est intéressant de noter que la vision proposée du Cadre commun ne mentionne pas la population anglophone, semblant tenir pour acquis que les perspectives de ce groupe majoritaire avaient défini la « réalité canadienne » auquel les autochtones et francophones ont contribué. Dans une perspective historique, il est étrange de mentionner ces deux derniers groupes dans le contexte de l'ensemble des « diverses perspectives culturelles »; le but en était d'accorder un plus grand profil au multiculturalisme, une idée qui a été relevée au cours des consultations. La vision indique une insistance sur l'éducation à la citoyenneté dans les contextes local, canadien et mondial. L'emploi de l'expression nébuleuse « esprit canadien », a été généralement bien reçu au cours des consultations, parce qu'elle semblait indiquer une unité nationale et une identité distinctive canadienne.

Depuis les débuts du projet, certains paramètres ne furent pas négociables, et ces éléments ont provoqué beaucoup de discussions et de dissensions :

1. que le but du projet était de développer un cadre de *sciences humaines* en tant que matière comprenant plusieurs disciplines, parmi lesquelles comptait l'histoire;

¹⁶ Protocole de l'Ouest canadien, *Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines M à 12*, version finale, 23 mai 2000, p. 5.

2. que le cadre sera développé en fonction du langage pédagogique de *résultats d'apprentissage* observables et, autant que possible, mesurables;
3. que le cadre accorderait une place particulière aux perspectives francophones et autochtones, sans négliger les « autres cultures ».

Malgré l'acceptation générale de la citoyenneté, il y a eu beaucoup de discussion concernant l'importance de ce concept de la part des participants autochtones. Premièrement, le concept de citoyenneté a été utilisé historiquement pour exclure les Autochtones, et deuxièmement, le concept provient d'un héritage culturel européen et n'est pas nécessairement un élément des cultures indigènes. Quant au statut central de *l'identité canadienne*, il était généralement accepté par les Canadiens anglophones qui ont participé au projet, mais il y a eu hésitation de la part des groupes francophones et autochtones, pour lesquels l'identité n'était pas seulement liée à la *canadianité*, mais comprenait un fort élément ethnoculturel.¹⁷

Les recommandations des revues de la littérature

En général, le développement du Cadre commun a suivi les recommandations des revues de la littérature, surtout celle de la revue anglophone, *Reshaping the Future of Social Studies: Literature/Research Review* (1999). Concernant l'enseignement de l'histoire, cette étude a offert les recommandations suivantes :

¹⁷ La supposition qu'il existe *une* identité canadienne sous-tendait la plupart des énoncés de l'équipe anglophone et offusquait les équipes francophones et autochtones. L'équipe autochtone faisait un compromis en acceptant la centralité de la citoyenneté et l'équipe francophone faisait un compromis en acceptant de travailler en anglais. Ces tensions ont créé un climat de travail difficile. De plus, les équipes provinciales et territoriales se trouvaient dans une situation où ils trouvaient nécessaire de protéger, sinon défendre, les intérêts de leur ministère et de leur communauté d'enseignants.

The Social Studies Curriculum Framework should:

- *ensure that the outcomes take into account that students possess prior historical information and should build on the **sources** of historical information that students are familiar with, including the family, the community, and the media*
- *ensure that the outcomes take into account that students' cultural backgrounds influence their construction of historical meaning*
- *ensure that the K – 8 outcomes reflect the importance of social history as a starting point for instruction and reflect the necessary connection between social and political history*
- *consider that outcomes include the specific development of historical thinking, including such concepts as historical significance, agency, interpretation and evidence.¹⁸*

Les recommandations de la revue de la littérature francophone concernant l'histoire étaient les suivantes :

Parce qu'elle est un outil puissant dans la formation de l'identité, qu'elle légitimise l'existence des groupes minoritaires, qu'elle favorise le développement des capacités intellectuelles et des valeurs et la formation à la citoyenneté, l'histoire en général – et l'histoire du Canada français et de **la francophonie** en particulier – doit occuper une place importante dans le Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines (M-12).

Le Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines (M – 12) pour les élèves francophones :

1. devrait inclure la transmission, le partage et la sauvegarde de valeurs morales communes, et l'intégration des élèves au sein de leur communauté et de la société civile;
2. devrait engager les élèves à construire des savoirs et du sens dans le but de développer les capacités intellectuelles – la pensée critique, l'analyse et la réflexion;
3. devrait soutenir le développement de citoyens responsables, animés d'un sens moral, participant

¹⁸ Ministère d'apprentissage d'Alberta, *Reshaping the Future of Social Studies, Literature/Research Review*, août 1999, p. 32.

- activement au processus démocratique et de la société globale pluraliste;
4. devrait préparer les élèves à l'ordre mondial du 21^e siècle, en tenant compte des nouvelles institutions politiques et civiques à l'échelle de la communauté, de la région, de l'État-nation, et au palier supra-national et global.¹⁹

Quelques différences remarquables entre les recommandations du rapport anglophone et celles du rapport francophone en ressortent :

- Le rapport francophone met l'accent plus particulièrement sur l'importance de l'histoire à la formation de l'identité, sur les valeurs, et sur l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire.
- Le rapport anglais met l'accent plus particulièrement sur l'histoire sociale et sur les habiletés de pensée historique et ne parle aucunement de la transmission ou de sauvegarde de valeurs communes.

En ce qui concerne l'orientation pédagogique recommandée, les rapports anglophones et francophones proposaient tous les deux un fondement théorique constructiviste. Les recommandations pédagogiques mettaient l'accent sur l'apprentissage actif et la nature sociale du processus d'apprentissage en lien avec les buts de l'éducation à la citoyenneté. Cette approche était généralement appuyée dans le développement du Cadre, malgré le fait qu'elle représentait certaines difficultés quant à l'inclusion des perspectives autochtones traditionnelles provenant de la tradition orale.

Concernant l'éducation à la citoyenneté, le rapport anglophone suggérait les éléments suivants :

¹⁷ Ministère d'apprentissage d'Alberta, *Aperçu de recherches en vue de l'élaboration de Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaine (M – 12) du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone*, août 1999, p. 19.

The Social Studies K – 12 Common Curriculum Framework should:

- *articulate the important role that social studies as a school subject has to play in the overall educational experience of students*
- *recognize the continued emphasis, both nationally and globally, on the preparation of students for democratic citizenship as the primary goal of social studies*
- *carefully consider what visions(s) of Canada and the Canadian experience to convey to students*
- *reflect an appropriate balance between the emphasis on national citizenship and global citizenship*
- *articulate appropriate knowledge, skills and dispositions that will encourage an active, participatory, engaged citizenry*
- *recognize the emphasis on citizens as thoughtful and ethical decision makers, which permeates the social studies literature on citizenship education*
- *address concerns about students' feelings of lack of efficacy and alienation*
- *reflect careful attention to the diverse nature of Canadian society and the previously silenced voices of many of its citizens*
- *acknowledge the importance of teaching care and concern for others*
- *encourage alternative ways of thinking about teaching in order to encourage active learner engagement rather than more passive views of learning.*²⁰

Ces recommandations, qui ont été généralement suivies dans l'élaboration du cadre commun, n'accordent aucune place spéciale à l'histoire en tant que piste de développement de citoyens. Le rapport signale plutôt l'importance du développement personnel et de l'acquisition de compétences sociales et interactives en tant que fondements de la citoyenneté.

Les recommandations de la revue de la littérature francophone concernant l'éducation à la citoyenneté étaient les suivantes :

¹⁸ Ministère d'apprentissage d'Alberta, *Reshaping the Future of Social Studies, Literature/Research Review*, août 1999, p. 11 – 12.

Le Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines (M – 12) pour les élèves francophones :

- devrait refléter le rôle de l'histoire, et promouvoir la construction des savoirs, le développement de la pensée critique, un jugement sûr, le sens de l'écoute, l'expression orale et la capacité de débattre en tant qu'éléments déterminants de l'éducation à la citoyenneté;
- devrait traiter de la notion d'affirmation des différences (pédagogie de la différence), approche prometteuse dans le contexte du pluralisme;
- devrait soutenir les approches actives, la participation, la pédagogie de projet, la pédagogie de la découverte et la pratique des droits et des responsabilités dans la classe, à la maison, à l'école et dans la communauté;
- devrait soutenir le développement des habiletés propices à la vie collective (le vivre ensemble) et la cohésion sociale, en adhérant à des valeurs démocratiques, sociétales et culturelles communes.
- devrait promouvoir des approches qui engagent les élèves à explorer leur communauté et à établir un partenariat avec elle;
- devrait promouvoir une approche constructiviste à l'apprentissage, afin de promouvoir l'intégration du développement de la langue;
- devrait promouvoir des approches et des pratiques pédagogiques propices au développement de citoyens actifs, responsables et engagés qui savent comment être, comment agir et comment vivre ensemble.²¹

La littérature francophone en éducation à la citoyenneté semblait expliciter plus clairement le lien entre histoire et citoyenneté, et faisait ressortir l'importance du développement des habiletés communicatives et de partenariats entre famille et communauté. Contrairement au rapport anglophone, le rapport francophone ne mentionne pas explicitement la citoyenneté nationale ni l'expérience canadienne. Les deux rapports, ainsi que le rapport autochtone, ont fait ressortir l'importance de l'acceptation de la diversité.

²¹ *Ibid.*, p. 26, p. 28.

La revue de la littérature autochtone mettait surtout l'accent sur le développement d'identité et de communauté. Le rapport ne mentionnait pas explicitement la citoyenneté, mais parlait plutôt de la participation à des communautés locales, régionales, nationales et mondiales et à la prise de responsabilités dans ces contextes. Le rapport autochtone a conseillé l'inclusion de l'histoire autochtone dans tous les programmes de sciences humaines. De plus, il a signalé l'importance de la tradition orale autochtone en histoire. En ce qui concerne l'histoire autochtone, les recommandations du rapport sont les suivantes :

The Social Studies K – 12 Common Curriculum Framework should:

- *ensure that the teachings of Natural Law of Aboriginal peoples are supported within the social studies framework and shared with all students*
- *engage students in a variety of learning situations that are holistic and reflective of Aboriginal perspective and Aboriginal history*
- *engage students in learning about Aboriginal democratic systems*
- *include Aboriginal values, beliefs and practices as integral parts of Canadian history*
- *engage students in learning about diversity.*²²

Le rapport autochtone comprenait aussi des recommandations concernant la formation des enseignants concernant les perspectives autochtones et la création de ressources éducatives autochtones. Le rapport marquait la nécessité de collaborer avec la communauté autochtone dans le développement de curriculum, de stratégies et de ressources d'enseignement, afin de mieux répondre aux besoins particuliers

²² Ministère d'apprentissage d'Alberta, *Aboriginal Perspective on Education: A Vision of Cultural Context within the Framework of Social Studies: Literature/Research Review*, août 1999, p. 35.

des élèves autochtones, dont le taux de réussite scolaire est faible comparé aux autres élèves au Canada.²³

En ce qui concerne le développement d'un curriculum inclusif de la diversité, le rapport autochtone proposait une réforme curriculaire qui allait plus loin que l'approche basée sur les « contributions » autochtones :

*[The contributions approach] is the 'bead and buckskin' approach. The focus on Aboriginal peoples is marginal through the study of Aboriginal heroes, holidays, and art. This approach is not particularly helpful for students to attain a comprehensive view of Aboriginal cultures.*²⁴

Suivant le modèle de l'éducation multiculturelle proposée par James Banks²⁵, le rapport autochtone nomme quatre différentes approches à l'intégration de perspectives culturelles au curriculum. L'orientation des « contributions » est au niveau le plus rudimentaire; suivie d'une approche *additive*, qui consiste de l'ajout d'un contenu autochtone limité. La troisième option, l'approche *transformatrice*, présente le curriculum en intégrant diverses perspectives culturelles :

*This emphasizes how society emerged from a complex synthesis and interaction of diverse cultural elements. As presented, students learn to view concepts, issues, events and themes from several Aboriginal perspectives.*²⁶

La quatrième option dans un curriculum intégré serait l'approche de *l'action sociale* :

*This requires teachers and students to make decisions on important Aboriginal social issues and take actions to help solve them. It includes all the elements of the Transformation Approach and empowers students through the development of thinking and decision-making skills.*²⁷

²³ *Ibid.*, p. 29.

²⁴ *Ibid.*, p. 29.

²⁵ Le rapport cite comme source James BANKS, *Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1981.

²⁶ *Op. cit.*, p. 29.

²⁷ *Ibid.*, p. 29.

Dernièrement, le rapport autochtone mentionne – mais rejette – l’approche d’un curriculum séparé particulier aux élèves autochtones :

*Some proponents of Aboriginal education support a separate and distinct curriculum for Aboriginal students. This approach is not particularly useful, because it would deny Aboriginal students the perspectives of a multiethnic worldview.*²⁸

Le Cadre commun des résultats d’apprentissage en sciences humaines

Le projet du Cadre commun du Protocole de l’Ouest en sciences humaines représentait un effort concerté d’intégrer au nouveau curriculum de sciences humaines diverses perspectives ethniques dans une vision plutôt tripartite de la société canadienne d’hier, d’aujourd’hui et de l’avenir. L’approche privilégiée était en effet, selon le modèle de James Banks, une approche *transformatrice*. Le travail collaboratif de ce projet visait la création d’un programme de sciences humaines qui intégrait et synthétisait les perspectives multiethniques, et qui demeurait flexible quant à la structure suggérée des programmes d’études de chacune des instances participantes. Partout dans le Cadre s’énonce cette intégration de perspectives : dans les concepts de base, dans les approches suggérées, dans les choix de contenu et de thèmes, dans la terminologie utilisée.

En mai 2001, une compagnie consultative a rédigé un rapport synthèse des consultations dans les juridictions participantes. L’envergure et la portée de ces consultations ont beaucoup varié d’une instance à l’autre; cependant toutes les instances ont suivi le même questionnaire et ont inclus des données quantitatives et

²⁸ *Ibid.*, p. 29.

qualitatives dans leur rapport juridictionnel. Les résultats des consultations étaient généralement positives et appuyaient l'approche pédagogique et l'encadrement conceptuel qui y étaient proposés. Selon le rapport préparé pour résumer les consultations, « *The results from the jurisdictional consultations were supportive of the Framework. Participants in the consultation process agreed with the vision, direction, and philosophy of the document, as well as the General, Specific, and Distinctive Learning Outcomes.* »²⁹ Les conclusions principales du rapport sur les consultations étaient les suivantes :

- d'étendre la portée du contenu pour inclure le Canada de l'est, ainsi que des perspectives européennes et mondiales;
- de réduire le nombre de résultats d'apprentissage, particulièrement à partir de la 4^e année, et de vérifier que tous les résultats d'apprentissage soient convenables au niveau de développement des élèves;
- autant que possible, d'intégrer les résultats d'apprentissage pour les élèves francophones et autochtones dans les résultats d'apprentissage pour tous les élèves.³⁰

D'autres questions ont été soulevées sur la considération prioritaire qui semblait être accordée par le document aux perspectives francophones et autochtones.

Une version finale du Cadre commun a été élaborée pour tenir compte des recommandations qui sont ressorties lors des consultations, malgré la retraite de l'Alberta du projet en octobre 2001. Le Cadre, publié en 2002, définit clairement

²⁹ PROACTIVE INFORMATION SERVICES, *WCP Social Studies Common Curriculum Framework Interjurisdictional Consultation Report*, rapport interne, Winnipeg, mai 2001, p. 2.

³⁰ *Ibid.*, p. 2 – 3.

dans son introduction son caractère surtout consultatif et non prescriptif :

Le but principal du Cadre commun est d'orienter la conception de programmes d'études au sein des ministères de l'éducation de l'Ouest et du Nord du Canada. Il fournit une base commune pour appuyer l'élaboration de programmes d'études dans chacune des instances, ainsi que pour faciliter le développement de ressources pédagogiques en sciences humaines. Selon l'entente du Protocole de l'Ouest canadien, chaque instance décidera de l'utilisation qu'elle fera du Cadre commun en fonction de ses besoins.³¹

Un point central de désaccord parmi les instances était celui de la définition des sciences humaines, en particulier la question de son aspect interdisciplinaire. L'Alberta et la Saskatchewan favorisaient une organisation interdisciplinaire des programmes axée sur des thèmes ou des concepts; le Manitoba privilégiait plutôt une organisation multidisciplinaire qui permettrait des cours axés sur l'histoire, ou la géographie, aussi bien que sur les études canadiennes. Les Territoires du Nord-Ouest, le Yukon et le Nunavut privilégiaient une approche qui mettait en valeur la culture et la nordicité. Enfin, la définition qui a été acceptée par les participants pour orienter les prochaines étapes du développement curriculaire est la suivante :

Aux fins de l'élaboration du présent Cadre commun, la définition suivante des sciences humaines a été adoptée :
Les sciences humaines étudient les gens dans leurs rapports réciproques et dans leurs rapports avec le monde qui les entoure. Il s'agit d'un domaine interdisciplinaire qui fait appel à l'histoire, à la géographie, aux sciences économiques, au droit, aux sciences politiques et à d'autres disciplines. Les sciences humaines examinent essentiellement les rapports dynamiques des êtres humains avec leurs milieux social, physique, spirituel, culturel, économique, politique et technologique. Dans ce monde complexe en évolution

³¹ « But du Cadre », *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, de la maternelle à la 9^e année*, version finale, Protocole de l'Ouest canadien concernant l'éducation de base, 2002, p. 2.

constante, les sciences humaines aident les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs et responsables au sein de leurs communautés, à l'échelle locale, nationale et planétaire.³²

Cette définition, tirée du document de Fondements (2000), mettait l'accent sur l'interdisciplinarité, mais mentionnait spécifiquement les principales disciplines qui s'y rattachaient. La définition laissait ouverte la possibilité d'organiser des cours disciplinaires (p. ex. histoire, géographie) selon la décision des instances sans mettre l'accent sur ces disciplines.

Un autre point clé du Cadre commun, généralement accepté par les instances participantes malgré certaines différences d'opinion parmi les sous-groupes culturels, est l'énoncé des deux concepts fondamentaux des programmes de sciences humaines :

Deux concepts fondamentaux, **la citoyenneté** et **l'identité**, servent à orienter l'apprentissage des sciences humaines pour toutes les années scolaires. Les résultats d'apprentissage touchant la citoyenneté et l'identité sont présentés au début de chaque année scolaire.³³

De plus, le Cadre a voulu intégrer le principe de la diversité de perspectives à l'ensemble du programme de sciences humaines, un conseil qui était d'ailleurs très important à tous les groupes culturels consultés : « Diverses perspectives et le principe de la diversité humaine sont reflétés dans l'ensemble du Cadre commun. »³⁴

L'objectif principal des sciences humaines est articulé comme étant le développement de citoyens actifs, responsables et engagés. Parmi les 22 buts qui

³² *Ibid.*, p. 5

³³ *Ibid.*, p. 17.

³⁴ *Ibid.*, p. 17.

sont attachés à cette visée principale sont inclus quelques énoncés qui se rapportent à l'étude historique, dont les suivants:

Le rôle des sciences humaines est d'aider les élèves à devenir des citoyennes et citoyens actifs et responsables, engagés à poursuivre des idéaux démocratiques et conscients de leur capacité de contribuer au changement social.

Pour ce faire, les sciences humaines doivent permettre aux élèves :

- de comprendre et d'apprécier le caractère unique du Canada : son environnement naturel, son histoire, ses complexités et les enjeux actuels;
- de comprendre et d'honorer les traditions, les concepts et les symboles qui sont l'expression de l'identité canadienne;
- de vivre pleinement leur identité culturelle et canadienne, qui est en pleine évolution, et d'éprouver un sentiment légitime d'appartenance à leur communauté, à leur pays et au monde;
- de reconnaître et de respecter les diverses perspectives culturelles canadiennes, y compris celles des autochtones et des francophones; de comprendre comment ces perspectives ont façonné les réalités politique et culturelle du Canada;
- de comprendre l'histoire du Canada et du monde afin de pouvoir mieux cerner leur époque et influencer sur l'avenir avec sagesse, pour le bien-être de tous;
- de faire l'analyse critique d'enjeux historiques et contemporains, y compris des valeurs et des sujets controversés, dans le but de les comprendre, et ce, en tenant compte de plusieurs perspectives.³⁵

La contribution la plus importante du Cadre commun était surtout l'organisation conceptuelle de la matière de sciences humaines en fonction des deux concepts fondamentaux (citoyenneté et identité) et de six « résultats d'apprentissage généraux ». Le Cadre décrit leur rôle comme suit :

³⁵ *Ibid.*, p. 22.

Les résultats d'apprentissage généraux constituent six énoncés qui permettent d'organiser l'apprentissage des sciences humaines de la maternelle à la 9e année. Ils offrent une structure qui facilite l'exploration des sciences humaines et sont à la base des résultats d'apprentissage spécifiques pour chaque année. Les résultats d'apprentissage généraux portent les titres suivants :

- Culture et communauté
- La terre : lieux et personnes
- Temps, continuité et changement
- Relations planétaires
- Pouvoir et autorité
- Économie et ressources.³⁶

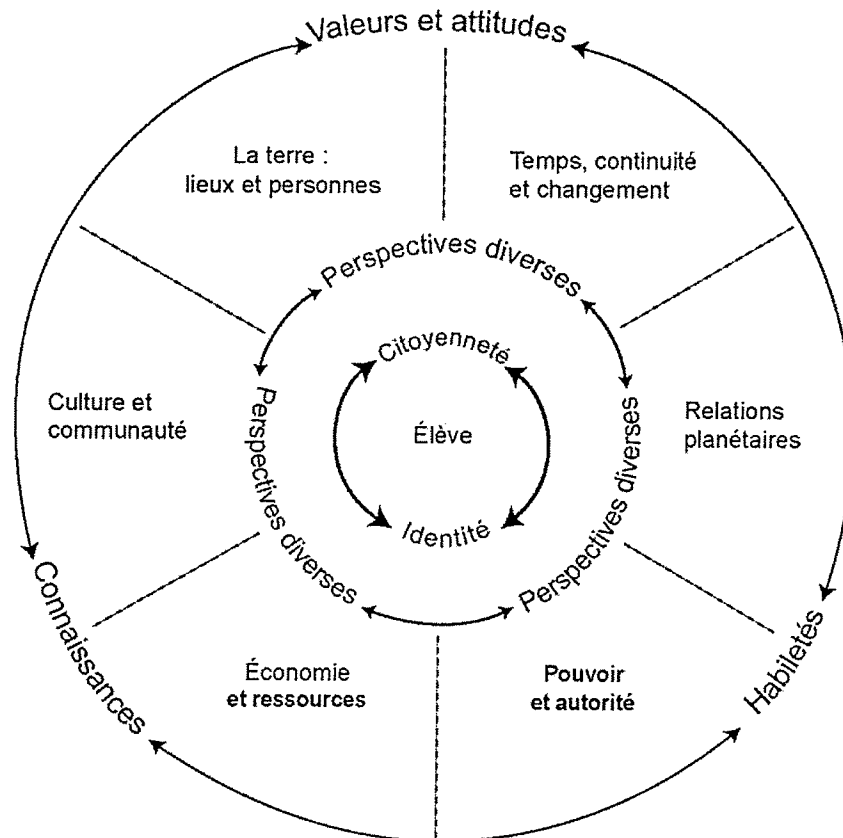
Le tableau qui se trouve à la prochaine page présente le schéma conceptuel proposé dans le Cadre commun cadre pour orienter le développement de programmes d'études.³⁷

³⁶ *Ibid.*, p. 17. Il est à noter que la structure conceptuelle du Cadre commun a beaucoup emprunté du document américain, *Curriculum Standards for Social Studies* du National Council for the Social Studies, qui organisait la matière en fonction de dix dimensions ou *strands* :

1. *Culture;*
2. *Time, Continuity and Change;*
3. *People, Places and Environment;*
4. *Individual Development and Identity;*
5. *Individuals, Groups, and Institutions;*
6. *Power, Authority, and Governance;*
7. *Production, Distribution, and Consumption;*
8. *Science, Technology, and Society;*
9. *Global Connections;*
10. *Civic Ideals and Practices.*

³⁷ *Ibid.*, p. 15.

Tableau 4 : Schéma conceptuel du Cadre commun de l'Ouest en sciences humaines



Dans ce schéma, les résultats d'apprentissage généraux font référence plus ou moins aux disciplines traditionnelles des sciences humaines :

- *Culture et communauté* correspond à l'anthropologie et à la sociologie;
- *La terre : lieux et personnes* correspond à la géographie;
- *Temps, continuité et changement* correspond aux concepts clés de l'histoire;
- *Relations planétaires* correspond plutôt aux études mondiales;
- *Pouvoir et autorité* correspond à la science politique;
- *Économie et ressources* correspond à l'économie.

Selon ce modèle, les concepts de citoyenneté et identité, et le principe de la diversité de perspectives, devraient être au cœur de la matière. Il existe cependant une certaine ambiguïté concernant ces deux concepts : c'est-à-dire, le modèle ne détermine aucunement l'équilibre entre la citoyenneté nationale et mondiale, et ne définit pas si l'identité dont il s'agit est l'identité nationale, culturelle ou personnelle. Ces précisions se feront donc au niveau de chacune des juridictions lorsqu'elles développeront leurs programmes d'études. Ainsi, l'histoire du Canada ne constitue pas un élément organisateur de l'organisation conceptuelle mais fait plutôt partie de la composante *Temps, continuité et changement*.

Toutefois, puisque l'intention du Cadre commun était de faciliter le partage de ressources communes et d'uniformiser les programmes, le document a également proposé un contenu notionnel pour chaque niveau scolaire de la maternelle à la 9^e année : « *Chaque année scolaire est identifiée par un contenu thématique qui définit les sujets auxquels se rattachent les résultats d'apprentissage spécifiques de cette année.*³⁸ À chacun de ces niveaux scolaires, il proposait également une série de résultats d'apprentissage spécifiques déterminés non seulement en fonction des concepts organisateurs mais aussi en fonction d'un contenu précis pour l'année en question : « Les résultats d'apprentissage spécifiques sont des énoncés décrivant

³⁸ *Ibid.*, p. 17. La précision du contenu à chaque niveau scolaire était une des questions les plus problématiques du projet. Chaque instance avait intérêt à protéger certains thèmes à certains niveaux scolaires (à cause d'une variété de facteurs tels que pression de la clientèle enseignante, les intérêts régionaux ou culturels, les ressources disponibles, les traditions établies, les examens standardisés). Le projet à l'origine était celui de créer un cadre de résultats d'apprentissage pour la maternelle jusqu'à la 12^e année, mais il est devenu impossible d'arriver à un consensus sur les questions de contenu au niveau secondaire, donc le cadre s'est limité à la définition de résultats spécifiques jusqu'à la 9^e année.

les valeurs et attitudes, les connaissances et les habiletés que les élèves devront développer au cours de chaque année scolaire. »³⁹

Ayant établi qu'il serait conçu comme *un seul* curriculum de sciences humaines, et non trois versions distinctives, le Cadre commun a proposé également l'inclusion de certains résultats d'apprentissage particuliers aux élèves francophones et aux élèves autochtones :

Un certain nombre de résultats d'apprentissage spécifiques ont été désignés comme des résultats d'apprentissage particuliers à l'intention des élèves autochtones ou des élèves francophones. Les résultats d'apprentissage particuliers viennent compléter les résultats d'apprentissage spécifiques et ciblent l'épanouissement de la langue, de l'identité, de la culture, et de la communauté chez les élèves autochtones et francophones.

Les résultats d'apprentissage particuliers à l'intention des élèves autochtones sont conçus pour les élèves des Premières nations et les élèves inuits ou métis qui étudient dans des écoles administrées localement par les Premières nations, des écoles administrées par les Autochtones à l'extérieur des réserves ou en milieu urbain, ou dans des écoles ou des divisions et districts scolaires dans lesquels on a convenu d'enseigner les résultats d'apprentissage particuliers.

Les résultats d'apprentissage particuliers à l'intention des élèves francophones sont conçus pour les élèves inscrits dans les écoles offrant des programmes francophones en vertu de l'article 23 de la *Charte des droits et libertés*.⁴⁰

Cette inclusion indique que même dans le contexte d'une communauté d'apprenants ayant beaucoup d'éléments en commun et beaucoup d'intérêt à pouvoir harmoniser les programmes, il importait de reconnaître les différents besoins culturels et identitaires des apprenants au moyen d'un programme différencié.

³⁹ *Ibid.*, p. 17.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 17.

Finalement il y avait très peu d'accord sur le contenu thématique à différents niveaux, surtout au secondaire; le Cadre commun s'est donc limité à prescrire des résultats d'apprentissage pour la maternelle jusqu'à la 9^e année, et non la 12^e année telle que prévue au début du projet. Il est important à noter que deux juridictions, la Colombie-Britannique et l'Alberta, se sont retirées du projet avant qu'il ne soit terminé. Ces deux provinces ont jugé qu'il serait plus efficace, et plus approprié à leur clientèle enseignante et estudiantine, de poursuivre l'élaboration de leurs propres programmes avec la participation d'équipes d'éducateurs de leur province.

En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire du Canada, le Cadre commun définissait des résultats d'apprentissage touchant les concepts de *temps*, *continuité et changement* à chaque niveau scolaire. De plus, à certains niveaux le contenu thématique proposé visait une étude plus approfondie d'un contenu historique donné, par exemple :

- la 2^e année propose une étude de comment sa communauté et autres communautés canadiennes ont changé au fil du temps;
- la 4^e année propose une étude des changements historiques, sociaux et culturels de sa province ou territoire au fil du temps;
- la 5^e année propose une étude des récits des peuples du Canada en examinant comment ces peuples en sont venus à partager le territoire canadien au fil du temps : les Autochtones avant les contacts européens, les premiers arrivants français et britanniques, les groupes d'immigrants qui se sont établis au Canada, les explorateurs européens, le peuplement et la colonisation, les interactions

culturelles et l'importance des ressources naturelles aux débuts du Canada comme pays.⁴¹

- la 9^e année propose un cours d'études canadiennes contemporaines et inclut une considération historique des enjeux actuels au Canada.

Une réflexion rétrospective

Un aperçu des résultats du projet du Consortium de l'Ouest en sciences humaines note que ce projet était, depuis ses débuts, un effort de collaboration délicat et problématique :

*The collaboration began with high hopes tempered by the realization that of all the Western Canadian Protocol projects this would be the most difficult and the most time consuming. This proved to be true.*⁴²

L'aperçu note aussi que le projet a été fort dispendieux en termes de ressources financières et humaines, et, étant donné sa durée, le projet a souffert de changements de personnel ainsi que de changements de gouvernements et des intérêts provinciaux et territoriaux.

En effet, le projet du Protocole de l'Ouest n'a pas réussi à élaborer le cadre d'un programme d'histoire uniforme dans l'Ouest et le Nord canadiens. Le Cadre commun a néanmoins énoncé l'importance centrale de l'éducation à la citoyenneté et a défini un encadrement conceptuel des sciences humaines qui accorde une place significative à l'étude de l'histoire. Le projet a aussi établi l'importance de la

⁴¹ *Ibid.*, p. 22.

⁴² Sheila D. ROSE, « Overview of the Common Curriculum Framework for Social Studies K – 9 Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education », rapport préparé pour la Fondation Historica, août 2002, p.3 [document en ligne], *Historica, Professional Development, Research Studies*, <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=12061>

collaboration interculturelle dans le but de développer un curriculum réellement inclusif, et non seulement conforme aux aspirations idéologiques de la culture majoritaire.

Selon l'appréciation du professeur albertain David Kahane, un des résultats les plus significatifs de cette tentative d'uniformiser les programmes de sciences humaines dans l'Ouest et le Nord est la reconnaissance de la complexité de l'enseignement de la citoyenneté dans une société pluraliste :

It is easy to talk in the abstract about the importance of citizenship education; in the abstract, one can even sustain the illusion that there is a consensus on the nature of good citizenship and on what good citizens should know. Trying to translate the pedagogical pieties into a curriculum, though, reminds us of how controversial questions of good citizenship can be and of the complexities of imparting skills and values to a diverse student body. The Western Canadian Protocol foundation document for social studies (1999) is, in many ways, an admirable attempt to address the complexities of teaching multicultural citizenship.⁴³

En faisant ressortir le débat du domaine de « vœux pieux », en articulant des objectifs pédagogiques inclusifs et respectueux de la diversité qui est au cœur de l'expérience canadienne, sans ignorer la nature controversée de la citoyenneté, le projet a réussi à formuler certains fondements communs d'un programme cohérent de sciences humaines. De plus, le projet a évité certains pièges bien connus : celui de la citoyenneté comme le conformisme à un stéréotype Canadien, « *setting itself against crudely assimilationist approaches to citizenship education* », et celui de

⁴³ David KAHANE, « *Teaching Citizen Virtues in a Diverse Society: Reflections on the Western Canadian Protocol Agreement* », *One World*, vol. 37, n° 1, 2000, p. 3.

l'adoption d'un mythe uniforme politique, soit « *the search for a single metastory of good citizenship* ». ⁴⁴

Kahane reconnaît qu'il demeurerait cependant à régler la question difficile du contenu historique et politique des programmes de sciences humaines en vue des fondements établis par le projet. Enfin, la version finale du Cadre a proposé des contenus notionnels en tant que suggestions aux provinces et territoires; les instances éducatives ont, par la suite, développé leurs programmes en tenant compte de ces suggestions.

Au Manitoba, les nouveaux programmes de sciences humaines sont plutôt orientés vers l'apprentissage de l'histoire ou de la géographie à plusieurs niveaux scolaires à partir de la 4^e année. En Alberta, une approche interdisciplinaire oriente les programmes en « études sociales ». En Saskatchewan, les programmes de sciences humaines consistent de cours interdisciplinaires organisés en fonction du développement progressif de plus en plus complexe de vingt concepts fondamentaux⁴⁵; au niveau secondaire, les programmes comprennent aussi des cours disciplinaires en histoire et en géographie. Aux Territoires du Nord-Ouest, ainsi qu'au Nunavut, des nouveaux programmes sont en développement, basés sur les programmes d'études sociales de l'Alberta, mais incorporant davantage de contenu

⁴⁴ *Ibid.*, p. 3.

⁴⁵ « Le programme de sciences humaines s'articule autour de vingt concepts fondamentaux empruntés aux cinq disciplines qui constituent les sciences humaines: l'économie, l'histoire, la géographie, les sciences politiques et la sociologie. Ces concepts forment les apprentissages obligatoires relatifs aux connaissances, aux habiletés, aux attitudes et valeurs et à l'action civique. Les vingt concepts sont: besoins, causalité, changement, conflit, croyances, culture, diversité, environnement, identité, institutions, interaction, interdépendance, pouvoir, prise de décision, répartition, ressources, situation, technologie, temps, valeurs. » Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Sciences humaines, Programmes d'études*, <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/schumaines/elem/progetud/1.html#d>

lié aux études nordiques et à l'intégration des cultures autochtones à l'ensemble du curriculum.⁴⁶ En Colombie-Britannique, les programmes d'études de sciences humaines sont d'un caractère beaucoup plus général, et moins prescriptifs que dans les autres instances, et mettent l'accent sur une approche pluridisciplinaire visant le développement des compétences de citoyenneté. Le Yukon, qui suit généralement les programmes d'études de la Colombie-Britannique, a continué sa participation au Protocole en sciences humaines malgré la retraite de cette province du projet en 2000. De cette manière le Yukon a voulu renforcer l'importance de la voix autochtone dans les programmes de sciences humaines.⁴⁷ Il est important de noter que dans toutes les instances, il existe également des programmes d'études autochtones (par exemple les programmes inuit et déné aux Territoire du Nord-Ouest) et des programmes d'études francophones qui s'orientent davantage sur le développement de la culture, de l'identité et de la langue chez les groupes d'apprenants visés.

Malgré cette apparente divergence, il existe cependant un grand nombre d'éléments communs parmi ces programmes d'études, dont certains ont trouvé leur

⁴⁶ « *All NWT curricula are written from a Northwest Territories' perspective, reflecting the health and vitality of many cultures in a rapidly changing environment. They incorporate traditional knowledge, use northern geographic examples, and are supported by culturally appropriate learning materials. They provide an opportunity for northern students to understand and experience each other's perspectives.* » Northwest Territories, Education Culture and Employment, Kindergarten to Grade 12, http://www.ece.gov.nt.ca/Divisions/kindergarten_g12/indexK12.htm

⁴⁷ Selon le Ministère d'Éducation du Yukon, « *The Government of Yukon is a full partner in the Western and Northern Canadian Protocol (WNCP). This protocol supports the development of common curriculum frameworks for Western and Northern Canada. Within these frameworks, the BC Program of Studies forms the basis of the Yukon curriculum. This curriculum is frequently adapted to reflect local needs and conditions.[...]The Education Act mandates an emphasis on First Nations' language and culture, not just for Yukon First Nations' students, but for all students in Yukon schools.* » Government of Yukon, Education, Curriculum, <http://www.education.gov.yk.ca/curriculum.html>

expression dans le Cadre commun.⁴⁸ L'élaboration d'un encadrement pédagogique cohérent, transformateur de par l'inclusion fondamentale des perspectives autochtones et francophones minoritaires, est une réalisation significative. Dans son ensemble, ce projet de collaboration curriculaire représentait en microcosme la réalité plurielle canadienne en ce qui concerne histoire, citoyenneté et identité.

Il est très difficile d'évaluer la portée d'un tel projet, même dans les provinces et territoires qui y ont participé. En effet, chaque province consulte et utilise ce genre de document à son gré, et les associations de professeurs d'histoire et de sciences humaines des diverses instances ont leurs propres intérêts à s'impliquer au développement des programmes.

Il faut se souvenir que la tradition constitutionnelle de ce pays demeure une force puissante en faveur du pouvoir provincial ou territorial en matière d'éducation. L'historien Desmond Morton remarque à ce sujet : « *While Professor Granatstein seeks resolute federal action, education remains the most jealously guarded of provincial jurisdictions.* »⁴⁹ Même dans des travaux collaboratifs tel que le Protocole de l'Ouest et du Nord, le statut des projets finals demeure non-officiel et nébuleux : chaque instance peut choisir de suivre ce qui est prescrit par un Cadre commun, de le réviser, de l'utiliser comme une source d'information parmi d'autres, ou de le rejeter complètement. Morton note que le Canada d'aujourd'hui est une fédération très décentralisée, dans laquelle le pouvoir et l'autorité des provinces sont presque

⁴⁸ Ce genre de cohérence a été remarqué parmi les programmes d'histoire et de sciences humaines dans un rapport commissionné par la fondation Historica en 2003 (voir la conclusion de cette étude pour un résumé du rapport).

⁴⁹ Desmond MORTON, « *Teaching and Learning History in Canada* », dans P. STEARNS *et al.* (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, p. 55.

incontestables. Le contexte politique a façonné cette réalité et a certainement influencé le curriculum au fil des années : « *As a tool for shaping citizens, public education was a nineteenth century invention, and history was its sharpest blade.* »⁵⁰

Dans les provinces anglophones, l'étude d'histoire était au début celle de la Grande Bretagne. Plus tard, une histoire plus canadienne a pris son essor : l'histoire des explorateurs et des pionniers, qui évitait rigoureusement des questions contemporaines de nature politique. Tout au long de cette évolution s'est concrétisée en même temps une mise en œuvre politique qui définissait davantage le caractère régional de l'enseignement, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire : « *All provinces have maintained the tradition of political and community control of history and social studies teaching. As in the United States, regional patterns may be discernible, but each province has a distinct program.* »⁵¹

Ce projet s'est avéré difficile et complexe depuis ses débuts. Le processus de collaboration a tenté de surmonter des divergences culturelles, linguistiques, politiques et pédagogiques de nature explicites et implicites, tout comme celles qui existent dans l'ensemble du pays. Dans son ensemble le processus a été inclusif et transformateur, et a intégré certains éléments nouveaux au processus du développement curriculaire, c'est-à-dire, dans la participation égale et à part entière des trois différents groupes culturels, et dans la reconnaissance explicite de l'importance primordiale de la conscientisation à la diversité culturelle. Le document du cadre commun, limité d'ailleurs par les attentes établies conjointement par les ministères, a réussi à établir un encadrement souple et flexible pour orienter le

⁵⁰ *Ibid.*, p. 56.

⁵¹ *Ibid.*, p. 56.

développement subséquent des programmes d'études dans les instances éducatives participantes. En laissant une marge de manœuvre pour incorporer une variété d'approches pédagogiques, et en signalant l'importance de retenir des éléments particuliers pour répondre aux besoins des clientèles estudiantines autochtones et francophones,⁵² le document a réussi à intégrer la multiplicité de perspectives à l'ensemble du programme d'études de sciences humaines. Le document fournit une analyse systématique des concepts clés en sciences humaines et propose une structure qui permet d'élaborer des cours pluridisciplinaires, interdisciplinaires ou disciplinaires. Le document préconise une approche qui va plus loin que l'apprentissage *au sujet de* diverses perspectives, et propose un apprentissage *à partir de* diverses perspectives. Une telle approche favorise le dialogue interculturel tant recherché par les groupes qui appuient l'uniformisation curriculaire. Finalement, le Cadre reconnaît l'importance de l'étude de l'histoire canadienne et de ses liens au développement de la citoyenneté, tout en encadrant cette étude par des liens explicites aux autres disciplines ainsi qu'au contexte planétaire.

Le désir de découvrir et de définir explicitement « l'esprit canadien » ainsi que « l'identité canadienne » dans un encadrement de cours de sciences humaines a été une motivation principale du projet collaboratif interculturel du Protocole de l'Ouest et du Nord. Mais cette tâche s'est avérée trop énorme pour un groupe

⁵² Il s'agit des « résultats d'apprentissage particuliers » pour les élèves autochtones et francophones. Cependant, les perspectives autochtones et francophones sont aussi intégrées *pour tous les élèves* à travers de l'organisation conceptuelle du cadre. Les résultats d'apprentissage sont conçus afin de conscientiser les élèves d'une manière concrète aux éléments autochtones, francophones, britanniques et multiculturels de la société canadienne au fil du temps.

d'éducateurs. Au contraire, ce qui est ressorti avec le plus de force était les préoccupations particulières des trois groupes culturels représentés, et leur apparente incapacité d'accommoder les groupes qui n'y étaient pas représentés de manière officielle. Les discussions ont mené vers la réalisation qu'en cherchant une vision unanime, le caractère essentiel de ce qu'on voulait étudier – et préserver – serait possiblement perdu.

Même lorsqu'on parle de citoyenneté nationale, il existe des différences fondamentales de conceptions. Le Cadre commun a tenté de préciser une vision commune, inclusive de diverses perspectives, mais cette vision ne pouvait pas préciser des fondements solides quant aux décisions sur le contenu particulier des programmes de sciences humaines. Elle n'a pu que fournir des concepts abstraits, des principes directeurs et des recommandations de thèmes. Il est réaliste de supposer que la raison de ce phénomène se trouve dans le caractère pluriel de la collectivité canadienne.

Le projet du Protocole de l'Ouest démontre qu'un programme qui vise la citoyenneté nationale dans le sens conformiste sera irréaliste au Canada. Pierre Elliott Trudeau, dans un discours au Ukrainian-Canadian Congress à Winnipeg en octobre 1971, a bien résumé cette réalité :

Uniformity is neither desirable nor possible in a country the size of Canada. We should not even be able to agree upon the kind of Canadian to choose as a model, let alone perused most people to emulate it. There are surely few policies potentially more disastrous for Canada than to tell all Canadians they must be alike. There is no such thing as a model or ideal Canadian. What could be more absurd than the concept of an «all-Canadian» boy or girl? A society which emphasizes uniformity is one which creates intolerance and hate.

CONCLUSION

*A set of « standards » either as a single prescribed narrative or as a set of discrete names, dates, and places is the narrowest possible interpretation of history education reform, and remains entirely off the radar-screen in terms of international experience and informed thinking in 2002.*¹

Quoi qu'en pensent les historiens universitaires, « l'histoire nationaliste » est à nouveau à la mode. Le Québec promet d'inscrire l'étude de l'histoire sur un plus grand nombre d'années du cursus scolaire; et il y a pressions analogues dans le reste du Canada. [...] Si « Je me souviens » a été à la fois une devise et un moyen de survie du fait français en Amérique du Nord, le Canada peut certainement évoquer des souvenirs historiques sélectifs pour assurer sa propre préservation comme « vrai pays ».²

Les gens du Canada acceptent très bien l'idée d'avoir plusieurs identités à la fois. ... Cela représente une forme de décentralisation. Je dirais plutôt une décentralisation psychique. Ce pays fait preuve d'assez de souplesse pour se réajuster, ce qu'il fait d'ailleurs constamment. ... Alors que des vingt et quelques démocraties occidentales se dirigent vers le modèle canadien, qui existait déjà au XIX^e siècle, il serait absurde de notre part de vouloir nous accrocher à tout prix à une idée que nous n'avons jamais incarnée, au modèle monolithique qui appartient au XVIII^e siècle, et ce, simplement parce que nous vivons à côté du seul pays parmi toutes ces démocraties qui croit encore à ce modèle dépassé.³

Face au rêve d'une histoire nationale homogène, sans trait d'union et acceptée à l'unanimité, les historiens réagissent avec amusement, dédain ou horreur, mais rarement de tout cœur.⁴

*I don't think history is – or should be – just a lesson in patriotism. It should be a lesson in truth. And the truth is both painful and many-sided. [But] I am not a relativist. I don't believe history is just the stories we happen to tell about it. History is both a set of facts about the past and a set of conflicting interpretations about their meaning. The facts matter, and all Canadians need to know them.*⁵

¹ Peter SEIXAS, « *Lessons from the U.K., the U.S., and Australia in History Education Reform* », recherché présentée à la réunion annuelle du Conseil Historica, octobre 2002, [document en ligne], <http://www.histori.ca/prodev/article.do?id=11656>

² Desmond Morton, « L'histoire nationale est-elle possible au Canada? » dans *À propos de l'histoire nationale*, p. 80.

³ John Ralston SAUL, dans GRIFFITHS, Rudyard (dir.), *Dialogue sur la démocratie au Canada*, Conférences LaFontaine – Baldwin, Québec, Éditions du Boréal, 2003, p. 113-114.

⁴ Desmond MORTON, « L'histoire nationale est-elle possible au Canada? » dans *À propos de l'histoire nationale*, p. 81.

⁵ Michael IGNATIEFF, *Great Canadian Questions, Does History Matter?*, [document en ligne], Institut du Dominion : http://www.greatquestions.com/e/q6_ignatieff_1.html

La quête d'une histoire pancanadienne, et le désir d'uniformiser la programmation d'histoire à travers du pays, sont surtout motivés par des facteurs politiques liés au désir de renforcer l'unité canadienne et l'identité nationale. Soutenu en particulier par des personnes et des groupes qui croient que l'uniformisation en éducation serait un moyen puissant de soutenir une nation fragile, l'argument repose en effet sur la recherche d'une mythologie nationale. Mais l'absence d'un tel mythe unificateur au Canada, selon beaucoup de penseurs, ne constitue pas une faiblesse, mais une des forces qui distinguent le Canada en tant qu'état pluraliste post-moderne. De plus, les historiens universitaires nous avertissent que l'historiographie canadienne, et les caractéristiques de la discipline elle-même, ne permettent pas de structurer l'étude de l'histoire au Canada selon un seul et unique récit.⁶ Quant aux pédagogues, tout en admettant les avantages théoriques des standards uniformes,

⁶ Voir Charles BILODEAU, « L'histoire nationale », *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier, 1951. La plupart des historiens consultés étaient contre le manuel d'histoire unique au Canada. Voici quelques-uns de leurs commentaires : *Décréter que l'histoire sera enseignée à partir d'un manuel uniforme à travers le Canada, ce serait de décréter qu'on l'enseignera comme une propagande à la gloire du statu quo. Voilà ce qu'on s'attend à trouver dans un État totalitaire, où l'on veut entraîner les gens à croire sans examen les déclarations officielles. Cela ne saurait trouver place dans une démocratie.* (G Rotheney, p. 360 – 361)
La tyrannie d'un manuel unique dans un sujet tel que l'histoire nationale est beaucoup plus dangereuse que la plupart des gens ne se le figurent. (A. L. Burt, p. 353)
... un manuel unique d'histoire du Canada, dans toutes les écoles du pays, ne me semble pas désirable, même si son introduction est jamais possible; ce dont je doute. Et puis, ce qui compte le plus, ce n'est pas le manuel, mais la manière d'enseigner. (Jean Bruchési, p. 372)
Quelle idée a enfanté le projet d'un manuel unique? Le souci de l'unité nationale. Que deviendrait la vérité dans cette aventure? Est-elle soumise aux dictées de l'unité nationale? (M. Desrosiers, p.373)
Ce n'est pas avec beaucoup de sympathie que je vois un historien s'engager dans une controverse comme celle du manuel unique d'histoire du Canada.... Mais tout a été dit. Tout a déjà été répété. (Guy Frégault, p. 375)

ils questionnent la valeur éducative de l'enseignement d'un contenu déterminé et défini par des buts surtout politiques, voire nationalistes.

L'éducation au Canada actuel fait face à bon nombre de défis, y compris l'influence de la culture de masse américaine, ce qui donne lieu au désir de se distinguer de cette culture malgré ses attraits. L'obsession d'établir une identité nationale distinctive, qui semble exister surtout chez les Canadiens anglophones, trouve ses origines dans une inquiétude concernant la faiblesse de l'union fédérale du pays. Cette préoccupation est aussi influencée par la tendance historique du Canada, possiblement le double effet de la colonisation et de sa proximité des États-Unis, de se définir en rapport à « l'Autre » et de chercher une identité claire et simple qui distingue l'État-nation dans le contexte international.

En ce qui concerne l'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté, le développement curriculaire au XXI^e siècle se voit obligé de prendre en considération certaines tendances sociales qui définissent l'expérience canadienne, dont la plus importante est celle de la diversité des perspectives. André Pratte, éditorialiste en chef de *La Presse*, nomme trois caractéristiques qui devraient être reconnues dans la prise de décisions publiques au Canada, soit : la « désuniformisation » de la culture politique, la décentralisation des structures et la décrispation du débat public.

Il poursuit :

C'est-à-dire, il faut reconnaître que l'uniformisation ne constitue pas une réponse réaliste aux problèmes politiques auquel le Canada, en tant que démocratie pluraliste, fait face. L'uniformisation en guise d'éducation ne peut servir qu'à cacher la réalité, « de balayer sous le tapis toutes les questions qui menacent de perturber la construction tranquille des mythes modernes du Canada.⁷

⁷ André PRATTE, Introduction, dans Rudyard GRIFFITHS (dir.), *Dialogue sur la démocratie au Canada*, Conférences LaFontaine – Baldwin, Québec, Éditions du Boréal, 2003, p. 19.

Ce que Pratte reconnaît, et ce que d'ailleurs chacun des discours de la conférence annuelle Baldwin – La Fontaine renforce, c'est que l'uniformisation n'a jamais été une politique publique souhaitable ni réussie au Canada.

Malgré les preuves citées par l'Institut du Dominion et d'autres organismes sur l'ignorance des Canadiens, il est généralement reconnu que l'histoire n'est pas la simple transmission d'un corpus de faits sélectionnés et basés sur la perspective majoritaire. L'histoire, de par sa nature, sélectionne, traduit, interprète et ordonne les faits sur le passé. Elle tente d'exprimer ce qui est au cœur de ces faits afin d'arriver à une compréhension des aspirations, des motivations, des échecs et des réalisations des collectivités qui ont participé au façonnement de la nation ou des nations. Le Canada, peut-être plus que la plupart des États-nations actuels, est un état pluraliste, comprenant des peuples qui s'identifient en fonction d'au moins trois différents paliers nationaux : la nation canadienne, la nation québécoise et les Premières nations. Cette complexité est encore plus évidente lorsqu'on considère les identités qui se rattachent aux structures provinciales, territoriales, régionales, urbaines, rurales, et leurs diverses histoires. Les personnes et les groupes qui proposent l'enseignement d'une seule histoire nationale qui synthétise les multiples dimensions identitaires du Canada présument que cette histoire rassembleuse du Canada pourrait résoudre non seulement le soi-disant problème des multiples histoires, mais aussi celle des multiples identités politiques. En effet, les objectifs sont assimilateurs, peut-être pas dans le sens britannique de l'ancienne histoire,

mais dans un nouveau sens, plus ambigu, mais provenant d'une vision fédéraliste et parfois même nationaliste.

Pour les personnes qui appuient une histoire pancanadienne, l'histoire du Québec n'est que l'histoire d'une province du Canada. Selon ce point de vue, l'histoire du Québec ne peut être nationale parce qu'il n'existe pas d'État souverain québécois.⁸ De l'autre côté, il y a l'approche de René Durocher, un historien québécois qui ne voit aucun problème dans l'acceptation de multiples histoires nationales au Canada : « Chacune est libre de considérer que son histoire nationale est celle du Canada ou celle du Québec ou celle des Mohawks. Où est le problème? ».⁹ La question de la multiplicité d'histoires, croit-il, n'est pas au coeur du problème :

Le problème majeur semble être que les Canadiens ignorent leur histoire. Sous-entendu s'ils connaissent leur histoire, ils pourraient mieux s'entendre sur ce qu'ils sont et résoudre les problèmes qui les divisent. Sur l'ignorance générale du passé, on peut facilement faire consensus. Sur les vertus magiques de l'histoire comme moyen d'unifier le pays c'est moins évident.¹⁰

Selon un tel point de vue, la connaissance du passé, et de diverses perspectives sur le passé, peut fournir la possibilité de mener à « des débats constructifs qui permettent d'éviter que l'histoire devienne mythologie. »¹¹ Mais quant au contenu de cette histoire dans les programmes scolaires, il demeure une question *provinciale*. La perspective québécoise est claire, lorsqu'il s'agit d'un programme de standards

⁸ René DUROCHER, « Une ou des histoires nationales », dans Robert COMEAU et Bernard DIONNE (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, p. 87.

⁹ *Ibid.*, p. 87.

¹⁰ *Ibid.*, p. 88.

¹¹ *Ibid.*, p. 89.

pancanadiens en histoire, tel que celui proposé par Jack Granatstein: « Si les provinces canadiennes-anglaises veulent accepter de tels standards, grand bien leur fasse, mais il est certain que les Québécois les refuseront, encore qu'ils pourraient les utiliser à l'occasion ou élaborer leurs propres standards. »¹² Dans chacune des provinces, et dans certains cas même au niveau des divisions, districts ou commissions scolaires, il existe un mécanisme de développement de programmes d'études. Comment serait-il donc possible d'amalgamer ces processus, ces cultures de travail, ces différences structurelles, pour aboutir à une programmation pancanadienne, tout en respectant le mandat constitutionnel des provinces en matière d'éducation? Bien que la collaboration pancanadienne apportera sans doute un dialogue fructueux et évolutif, elle ne peut pas être imposée de manière unilatérale. Une telle collaboration devrait être le résultat d'une entente volontaire de la part des responsables de l'éducation, au profit de toutes leurs collectivités d'apprenants. Il n'existe aucune preuve que la normalisation des programmes apporterait les avantages pédagogiques recherchés à toutes ces collectivités. En vue de toutes ces questions, le mouvement de l'uniformisation prend une position irréaliste quant à la collaboration curriculaire. L'expérience du projet du Consortium de l'Ouest a fait ressortir l'impossibilité pratique et philosophique de l'uniformisation des programmes en histoire.

Dans son rapport sur l'éducation au Canada en 2005, le Conseil des ministres de l'éducation s'est fixé trois priorités principales afin d'améliorer la qualité de l'éducation au Canada : l'éducation des Autochtones, l'alphabétisation et

¹² *Ibid.*, p. 88.

l'accessibilité et la capacité des systèmes d'enseignement postsecondaire.¹³ Il est à remarquer qu'aucune de ces priorités ne propose la poursuite de l'uniformisation pancanadienne des programmes d'études. Au contraire, le rapport remarque dans son introduction l'importance des différences régionales :

Bien qu'il y ait de très nombreuses similitudes entre les systèmes d'éducation des provinces et territoires du Canada, il y a également des différences importantes qui témoignent de la géographie, de l'histoire, de la culture et des besoins particuliers de la population desservie.

Malgré cette constatation, la proposition d'établir des normes nationales en éducation dans le but d'améliorer l'égalité des chances en éducation, sinon la qualité de l'enseignement au Canada, ne disparaît pas. L'Association canadienne d'éducation¹⁴ a proposé en décembre 2003 une intervention fédérale afin d'établir des normes nationales et « des cadres de programmes facilitant le déplacement entre les provinces des élèves du primaire et du secondaire », afin de faciliter des comparaisons internationales des résultats canadiens. Selon ce rapport, la normalisation des programmes constituera un avantage national pour l'identité et le futur du pays.¹⁵

Si les citoyens canadiens possèdent de multiples identités profondes et parfois conflictuelles, le pays doit également posséder différentes histoires. Morton

¹³ Conseil des Ministres de l'Éducation au Canada, *L'éducation au Canada*, Toronto, CMEC, 23 août 2005, <http://www.cmec.ca/international/educationcanada.fr.pdf>

¹⁴ Cet organisme national non gouvernemental, en existence depuis 1891 (*Dominion Education Association*), a poursuivi depuis ses débuts la création d'un programme d'histoire pancanadien.

¹⁵ *Étudier la question d'un cadre d'intervention national en éducation*, Rapport du Forum canadien sur l'éducation, Association canadienne d'éducation, 4 et 5 décembre 2003 (révisé en juin 2004), document disponible en ligne, http://www.cea-ace.ca/media/fr/Rapport_dec03.pdf

À noter que cet organisme était à ses débuts le *Dominion Educational Association*.

note en même temps que les problèmes associés à l'histoire au pluriel ne veut pas dire que l'on est prêt à abandonner le rêve d'une seule histoire. Il prétend que les historiens au Canada vont chercher à synthétiser les multiples histoires dans un ensemble cohérent. Mais une telle proposition ne demande pas nécessairement l'imposition d'un programme national qui définit le contenu commun des cours d'histoire dans toutes les régions du pays. Dans ce cas, l'histoire nationale ne sera pas le produit envisagé par la collaboration des instances éducatives, mais plutôt le résultat d'une grammaire transversale qui se manifeste dans les divers programmes d'études qui co-existent dans le pays.

Façonner une histoire nationale au Canada est, selon Morton, « à la fois ridiculement simple et terriblement complexe ». Elle doit être une histoire multiculturelle, présentant une variété d'optiques régionales et culturelles, et elle doit demeurer ouverte à une évolution continue. Cette transition continue sera un processus complexe et exigeant, trop exigeant pour la confier à un groupe de représentants des provinces et des territoires ni exclusivement à des historiens universitaires, ni aux organismes désireux de promouvoir l'identité nationale. Selon Desmond Morton, la construction d'une narration de l'histoire nationale n'est pas cependant une tâche impossible :

Si, comme Dieu, nous croyons avoir le dernier mot, nous serons détruits, comme toute autre image qui essaie de se faire passer pour la vérité; si en revanche nous reconnaissons nos limites, nous aiderons les autres à faire encore mieux. Privées de ses prétentions les plus grandioses, l'histoire « nationale » est comme toute autre forme de production culturelle, ni facile, ni impossible, ni gravée dans la pierre.¹⁶

¹⁶ Desmond MORTON, « L'histoire nationale est-elle possible au Canada? » dans *À propos de l'histoire nationale*, p. 82-83.

Une histoire plurielle

*To the extent that we contribute to an understanding of the structure and texture of human communities and how they have lived together or failed to live together in the past and to the degree that we are able to illuminate the tensions and compromises that must characterize a pluralist society we will honor our obligations to Canada, Canadian historians will only do that only if we can fully accept, intellectually and emotionally, the remarkable diversities of this country and finally abandon our apologetic stance toward regional and local history. To do otherwise is the true divisiveness.*¹⁷

Puisqu'il s'agit d'histoire « nationale », on s'attend peut-être à un enseignement « canadien » dont l'objectif premier serait de doter les habitants du pays d'un sentiment identitaire unique, d'un océan à l'autre. Dans cette perspective, l'histoire servirait à construire un « nous » collectif, inclusif bien sûr, mais unidimensionnel. Notre réalité politique est plus complexe – l'histoire ne l'a-t-elle pas construite ainsi ? – aussi verra-t-on des enseignements offerts du point de vue de la communauté immédiate, de la localité, du groupe ethnolinguistique, de la province ou de la région (les Maritimes, les Prairies, par exemple), et bien sûr aussi du pays tout entier.¹⁸

Au fil des années, le débat sur le contenu et l'orientation des programmes d'études d'histoire s'est manifesté à de nombreuses reprises, mais toujours en se fondant sur les mêmes questions fondamentales. Chaque réapparition du débat a été accompagnée d'un examen des programmes existants d'histoire à travers des instances éducatives du pays. En 2002 – 2003, la Fondation Historica a entrepris un survol des programmes d'études francophones et anglophones, en se basant sur

¹⁷ À noter la date de ce discours de Margaret PRANG, « *National Unity and the Uses of History* », dans *Historical papers/Communications historiques*, 1977, 3-12, Société historique du Canada, Allocutions présidentielles, [document en ligne] <http://www.cha-shc.ca/bilingue/addresses/1977.htm>

¹⁸ Jean-Pierre CHARLAND et Sabrina MOISAN, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada*, Toronto, la Fondation Historica, octobre 2003, p. 7, document disponible en ligne sur le site Historica, <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20692>

l'information la plus récente sur le curriculum d'histoire qui existe à travers du pays.¹⁹

Le rapport sur les programmes francophones remarque qu'à première vue, les programmes d'études peuvent paraître irréconciliables. Toutefois, malgré cette apparente multiplicité parfois contradictoire, le rapport relève des points de convergence parmi les divers programmes :

Certaines préoccupations transcendent les frontières et inspirent à tous leurs finalités premières : l'apprentissage des concepts et des méthodes propres à l'histoire, ainsi qu'une pensée citoyenne. Ce sont seulement les chemins empruntés pour permettre le développement des habiletés et des aptitudes qui paraissent finalement différents d'un programme à l'autre. Si la matière enseignée, le découpage temporel, les approches pédagogiques, les buts de l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines et sociales se présentent sous autant de formes qu'il existe de programmes, on retrouve... une remarquable unanimité de vues quant aux finalités éducatives et aux conceptions de l'apprentissage.²⁰

Dans toutes les juridictions canadiennes, il existe des cours obligatoires qui identifient explicitement une composante d'histoire nationale à plusieurs niveaux.

Le contenu historique de ces cours est aussi semblable, avec certaines différences thématiques entre les programmes francophones et anglophones.²¹ Les sciences humaines sont enseignées à tous les niveaux scolaires élémentaires au Canada. Au

¹⁹ À noter que le recueil de l'information compréhensive et à jour sur les programmes est une tâche difficile dans le contexte actuel, parce que la plupart des juridictions sont en développement ou renouveau curriculaire continu depuis les années 1990.

²⁰ Jean-Pierre CHARLAND et Sabrina MOISAN, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada*, Toronto, la Fondation Historica, octobre 2003, p. 4, document disponible en ligne sur le site Historica, <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20692>

²¹ Les programmes francophones semblent se concentrer davantage sur la Nouvelle France et la conquête, les soulèvements métis, la Révolution tranquille, et, en contexte minoritaire, sur l'évolution des droits linguistiques, l'histoire de la communauté francophone locale et la construction identitaire. Les programmes anglophones semblent se concentrer plus sur la fédération de 1867, le peuplement de l'Ouest, les deux Guerres mondiales et la Dépression. Voir les rapports de CHARLAND et MOISAN, *op. cit.*, p. 23 – 24, et de OSBORNE, *op. cit.*, p. 16 – 17.

secondaire, plusieurs provinces offrent des cours spécialisés dans les disciplines, parfois comme options. Les programmes d'études varient en ce qui concerne leur niveau de flexibilité : certains sont moins prescriptifs et moins détaillés, d'autres précisent des contenus et des démarches pédagogiques spécifiques. Les programmes en général favorisent une approche plutôt interdisciplinaire et non l'approche disciplinaire des anciens programmes. Les rapports notent que cette approche ne semble pas cependant diminuer le contenu historique des cours. Au niveau secondaire, les différences principales semblent être au niveau de l'organisation et de la séquence des contenus; c'est-à-dire, certaines provinces offrent des cours de sciences humaines avec un volet d'histoire bien défini, tandis que d'autres sont interdisciplinaires, et encore d'autres offrent des cours disciplinaires en histoire, soit obligatoires ou optionnels.

Le rapport sur les programmes francophones conclut, au sujet de la place de l'histoire dans les cours de sciences humaines francophones au Canada, que l'histoire tient une place importante :

Non seulement les sciences humaines prennent-elles une place importante dans les programmes scolaires canadiens, mais l'histoire, en tant que discipline, n'est jamais absente. Partout, les enfants se frottent à l'histoire nationale. Celle-ci est cependant très souvent abordée du point de vue de la province ou de la région où habite l'élève. [...] Enfin, dans toutes les provinces l'histoire est enseignée pour connaître le passé bien sûr, mais surtout pour développer une conscience citoyenne chez les enfants.²²

Ken Osborne remarque qu'il est important de baser la prise de position sur l'enseignement de l'histoire au Canada sur des preuves et des arguments solides.

²² CHARLAND et MOISAN, *op. cit.*, p. 17.

Dans son analyse des études des programmes existants, il affirme que certains énoncés ne sont pas appuyés par les faits:

*The data gathered by Ramsay and Shields and Charland and Moisan show that, despite the claims of some critics, schools have not abandoned their responsibility to teach Canadian history. Indeed, Canadian schools devote more time to the teaching of Canadian history than do most other countries to their particular national histories.*²³

Il ajoute, de plus, que le temps accordé à l'histoire semble augmenter avec la récente réforme curriculaire dans plusieurs provinces. Il note cependant, que les programmes d'études ont la tendance à dévaloriser l'acquisition des connaissances tout en privilégiant le développement des compétences, la compréhension des concepts abstraits, l'analyse d'enjeux sociaux, ou le développement de valeurs liées à la citoyenneté.²⁴ Charland note que les programmes francophones favorisent, en général, une pédagogie constructiviste centrée sur l'apprenant actif. Tout comme dans la plupart des programmes anglais, l'éducation à la citoyenneté joue un rôle central : « aucune province et aucun territoire ne propose d'enseigner l'histoire seulement pour faire connaître les sociétés passées », mais plutôt pour « développer des citoyens compétents, acquérir des habiletés de recherche et de pensée critique ».²⁵

²³ Ken Osborne, *Canadian History in the Schools*, Toronto, la Fondation Historica, janvier 2004, p. 9, document disponible en ligne, <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688>

²⁴ *Ibid.*, p. 5.

²⁵ CHARLAND et MOISAN, *op. cit.*, p. 16 – 17.

Ces visées éducatives ne désavouent pas le rôle de l'apprentissage d'un certain contenu historique : elles renforcent une pédagogie qui favorise la réflexion et la recherche du sens dans les faits historiques.²⁶

Pour résumer, il existe de nombreuses ressemblances parmi les programmes de sciences humaines, dont principalement, la référence explicite à citoyenneté et identité, non dans le sens de patriotisme national mais dans le sens de l'appartenance participative à une démocratie pluraliste.²⁷ Enfin, la conclusion du rapport synthèse de Ken Osborne est définitive :

*The data are persuasive: when critics accuse the schools of abandoning Canadian history they are mistaken if they mean that students are no longer taught about Canada's past. They do, however, have more of a point when they say that schools no longer teach history as a distinct discipline to the extent that they once did.*²⁸

Osborne note en même temps que l'histoire, sans être négligée dans les programmes d'études, n'est pas généralement enseignée de la perspective d'une narration centrale, affirmant que « *there might no longer be – if indeed there ever*

²⁶ Les enseignants d'histoire sont généralement d'accord que l'apprentissage d'un contenu historique demeure important, même à l'époque des technologies de l'information. David LOWENTHAL « *Dilemmas and Delights of Learning History* », *Knowing, Teaching and Learning History*, p. 69: « *Some argue that with history, as with arithmetic, new modes of retrieval reduce our memory needs – why store away names and dates easily gained from data bases? But having historical references at our fingertips is not the same as having them in our heads.* »

²⁷ CHARLAND et MOISAN, p. 7, concernant les programmes francophones : « Tous les programmes font un lien entre l'identité canadienne et le respect de la diversité, du pluralisme et de la démocratie. » Au Québec, la citoyenneté ne met pas l'accent sur le Canada mais plutôt sur le contexte québécois. Cependant, le contenu étudié inclut les mêmes thèmes de l'histoire du Canada, mais en les examinant d'une perspective québécoise.

²⁸ OSBORNE, *op. cit.*, p. 12.

*was – a generally accepted nation building narrative of the Canadian past that shapes Canadian history curricula regardless of province or territory. »*²⁹

Cet examen des programmes d'études, tout en faisant ressortir la place accordée à l'histoire et les éléments communs reliant les programmes, relève également certaines lacunes. Le rapport de Charland signale qu'il existe encore de la recherche à faire sur l'écart qui semble toujours exister entre le « curriculum admis » des programmes d'études et le « curriculum caché » qui s'actualise dans les salles de classe. Il note également que souvent, les enseignants de sciences humaines n'ont pas de formation en histoire, ce qui implique que la didactique de l'histoire avancée par le curriculum n'est pas toujours réalisée.³⁰

Osborne relève une autre faiblesse significative : le curriculum, en français aussi bien qu'en anglais, ne fait pas l'effort de présenter le dualisme au coeur du Canada.³¹ Il observe aussi que, malgré la recherche récente qui semble indiquer que les jeunes apprenants sont capables de comprendre certains concepts historiques, il n'y a pas d'enseignement formel d'histoire dans la plupart des programmes avant la 4^e année. Il ajoute qu'il n'y a pas toujours une progression logique d'année en année concernant le contenu et la maîtrise de ce contenu. Souvent on ne touche au thème donné qu'une seule fois au cours des années scolaires, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'on a maîtrisé ce contenu.³²

Les recommandations du rapport synthèse n'incluent pas celle de la normalisation pancanadienne des programmes. Osborne conseille plutôt la création

²⁹ *Ibid.*, p. 12.

³⁰ CHARLAND et MOISAN, *op. cit.*, p. 4.

³¹ OSBORNE, *op.cit.*, p. 7.

³² *Ibid.*, p. 13.

d'un centre national pour l'histoire qui rejoint plusieurs initiatives telles que celles de l'institut du Dominion, de la Société de l'histoire nationale du Canada, de Historica et du *Centre for the Study of Historical Consciousness* de l'Université de la Colombie-Britannique, parmi d'autres organismes ³³

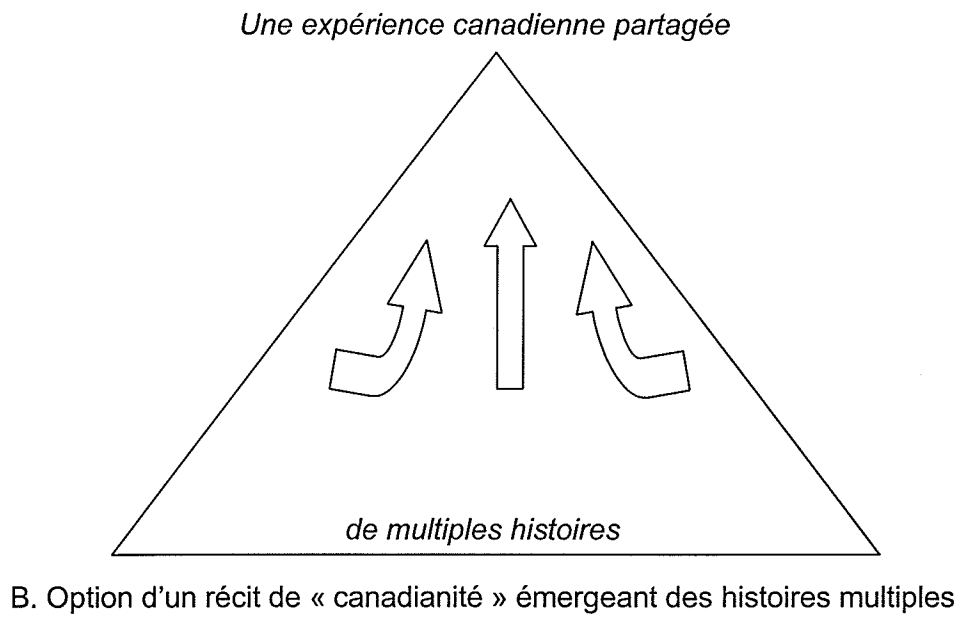
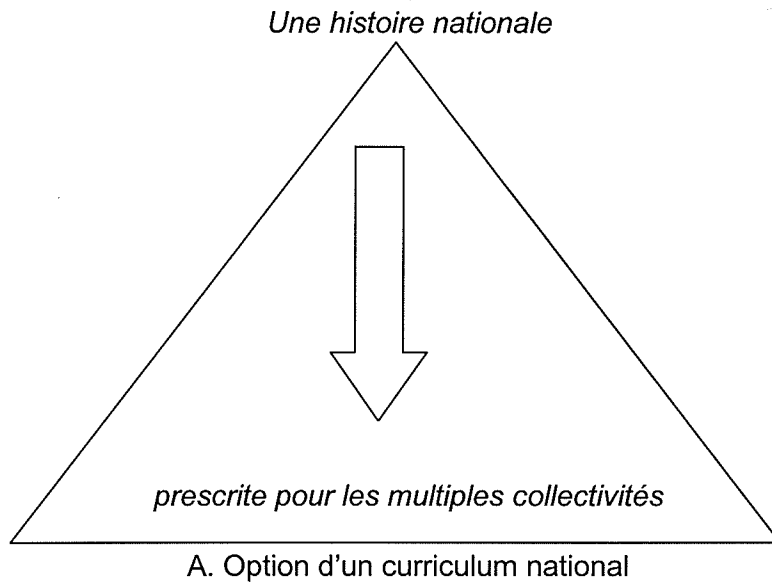
Un survol systématique des programmes d'études de sciences humaines et d'histoire indique qu'il existe une certaine cohérence curriculaire au Canada: « *there are many commonalities across provincial and territorial curricula that, in a certain sense, constitute a Canada-wide curriculum, even though it is handled differently in different jurisdictions.* »³⁴ Ceci semble dire qu'un curriculum pancanadien émerge de la multiplicité des histoires qui expriment les particularités régionales, linguistiques et culturelles des collectivités du pays. L'imposition de normes nationales, dans ce cas, serait un effort superflu et incapable de réaliser le même degré d'inclusivité qui existe dans les programmes présentement.

Le diagramme qui suit exprime de manière simplifiée les deux options qui ont été considérées au cours de cette étude. En vue de l'historique de la question d'un programme uniforme, en vue des buts pédagogiques, en vue de la réalité politique en matière d'éducation, laquelle serait l'option la plus fructueuse? L'imposition de standards nationaux en histoire, un projet motivé par le désir de peindre pour les élèves un portrait artificiel de l'unité nationale, n'a jamais passé, semble-t-il, l'épreuve didactique, ni l'épreuve de la Canadianité.

³³ OSBORNE, p. 39.

³⁴ *Ibid.*, p. 13.

Tableau 5 : Une histoire nationale ou des histoires multiples?



En 1969, l'historien J.M.S. Careless a conclu que l'expérience canadienne possède des caractéristiques particulières, « *identifiable in its very pluralism, constraints, and compromises* ». Il ajoute :

*All this does add up to a characteristic and persisting Canadian pattern, largely differentiated from the United States – and the whole may indeed be greater than the sum of its parts, producing through its internal relationships some sort of common Canadianism.*³⁵

Selon un tel point de vue, ce qu'on doit rechercher n'est pas l'unité nationale, mais plutôt « *the articulation of regional patterns in one transcontinental state.* »³⁶

La question d'un curriculum national est d'abord une question à trois dimensions, à la fois historique, politique et pédagogique. Mais, tel que présenté dans cette étude, elle porte surtout sur le développement de la pensée historique, ce qui implique une conscientisation à la pluralité du passé, du présent et du futur de ce pays. Le courant nationaliste en éducation historique est en partie l'envers de la médaille de l'éducation mondiale au XXI^e siècle – c'est-à-dire, l'effort de redéfinir le Canada dans un monde interdépendant et de contester l'hégémonie culturelle et économique des États-Unis.

Il se peut donc que la crise en enseignement de l'histoire au Canada, voire le décès de l'histoire canadienne, n'est en réalité qu'une autre expression de la crainte canadienne de la dissolution d'une identité politique nationale. Cette crainte est renouvelée périodiquement par un essor du mouvement souverainiste au Québec, ou par l'élan vers la mondialisation et la diminution de l'importance de l'État-nation,

³⁵ J.M.S. CARELESS, *Limited Identities in Canada* », *Canadian Historical Review* Vol. 50 N^o 10, 1969, p. 9.

³⁶ *Ibid.*, p. 10.

surtout d'un État-nation de taille moyenne tel que le Canada, ou par un renouveau du nationalisme canadien afin de contrer l'influence dominante des États-Unis. La crise la plus récente a aussi été provoquée, en partie, par l'appréhension causée par le relativisme et la perte conséquente de valeurs communes. De plus, l'argument qu'une identité nationale sera établie ou renforcée par une histoire nationale risque de détourner et de déconnecter grand nombre d'élèves autochtones, francophones, et autres minorités.

En général, les arguments en faveur de l'établissement d'un programme pancanadien d'histoire reposent sur certaines suppositions erronées, parmi lesquelles les suivantes :

- (1) le postulat que l'harmonisation des normes mène à une meilleure qualité d'apprentissage;
- (2) le postulat que l'harmonisation des résultats d'apprentissage améliorera le rendement et le potentiel concurrentiel des jeunes Canadiens sur le plan éducatif et économique dans le contexte mondial;
- (3) le postulat qu'une histoire collective pancanadienne est possible sans simplifier la réalité du pays;
- (4) le postulat que l'enseignement d'une seule histoire nationale contribuera à la consolidation de l'identité canadienne et de l'unité nationale;
- (5) le postulat que la promotion d'une seule histoire canadienne servira à renforcer le développement de citoyennes et citoyens plus informés et plus engagés;
- (6) les postulat qu'une histoire pluraliste est incohérente et dépourvue de sens.

Il est possible de questionner les valeurs exprimées par chacun de ces postulats. Premièrement, ils révèlent une vision pédagogique très problématique, selon laquelle l'éducation est au service de l'industrie et de l'économie mondiale, et ses résultats sont facilement observables et mesurables de la même manière que les produits industriels ou économiques. Deuxièmement, ils préconisent une vision de l'éducation au service de buts ou d'objectifs politiques de l'État-nation : dans ce cas, l'éducation acquiert un rôle propagandiste. Troisièmement, ils valorisent l'uniformité comme étant le symbole de rigueur scientifique et académique. Quatrièmement, ils présument que l'état nation d'aujourd'hui doit se donner une définition collective commune et qu'il a le droit d'imposer cette vision sur ses citoyens dans le but de la survivance nationale. D'autres suppositions sont liées à une conception fautive et suspecte du Canada, dont la sous-estimation de l'importance de l'identité nationale québécoise, et de la portée du mouvement souverainiste, la réduction de la présence autochtone et de l'importance de l'autodétermination autochtone, etc.

Ceci ne veut pas dire que l'histoire canadienne est l'assemblage ou la somme de multiples histoires identitaires ethniques ou régionales. Il faut demeurer soucieux d'éviter la transformation de l'histoire en un récit purement identitaire par peur de se perdre dans une totalité. Ce risque est évident surtout chez les minorités culturelles telles que les francophones hors Québec qui cherchent à affirmer leur patrimoine, ainsi que chez les autochtones qui cherchent à regagner un patrimoine affaibli par l'assimilation. Il demeure important de ne pas transformer le passé en un éloge des ancêtres, car une éducation historique exige beaucoup plus que

l'apprentissage du patrimoine. L'apprentissage de l'histoire doit aller au-delà des symboles et des mythes communs d'une collectivité ou d'une nation; il doit aussi encourager le développement d'une conscience critique face à la tradition et à l'héritage. L'éducation en histoire nous invite à nous rapprocher, et ensuite à nous distancier de nos ancêtres, et de sélectionner les éléments les plus significatifs du passé par rapport au futur. Le point d'étudier l'histoire de nos ancêtres n'est pas simplement de cultiver un sentiment de reconnaissance, ni simplement un sentiment de solidarité à travers des générations, mais de développer une plus grande compréhension des éléments du passé qui ont contribué à la formation de notre société, de notre culture et de nous-mêmes. Une telle étude nous permettra de ne plus demeurer les prisonniers du présent, sans nous renfermer non plus comme les prisonniers du passé. Le péril de se renfermer comme prisonniers du passé est d'autant plus réel pour les groupes marginalisés ou défavorisés du pays. L'histoire de la victime est parfois attirante du point de vue émotif, ou du point de vue de la rectification des injustices du passé, mais elle constitue généralement l'imposition des valeurs contemporaines sur les événements du passé. *L'histoire* et le *patrimoine* sont deux sujets différents et ont des objectifs fort différents.

Enfin, en vue de tous les développements politiques, historiographiques et pédagogiques des dernières décennies au Canada, il serait impossible de concevoir un programme national cohérent et objectif. De plus, un programme national ne pourrait jamais *créer* l'unité nationale, mais en serait un des ses résultats. Selon Ken Osborne, les partisans d'un programme pancanadien ne

reconnaissent aucunement les complexités, voire les contradictions inhérentes de la question.³⁷

Concevoir un nouveau modèle du curriculum d'histoire

Le Grand Récit Canadien du passé reposait traditionnellement sur une de quatre différentes métaphores centrales pour raconter l'édification de la nation : les ancêtres, la survivance, les pionniers ou les ressources naturelles.³⁸ Aucune de ces métaphores ne serait adéquate à la construction d'une nouvelle vision de l'histoire du Canada. Si nous voulons retenir l'histoire comme un élément sérieux du curriculum, nous devons avant tout éviter de la simplifier ou de la réduire : la recherche historique des dernières décennies en est la preuve.

Les historiens ont souvent remarqué que la pensée historique peut libérer les élèves d'une perspective bornée et présentiste. La pensée, sans la contextualisation fournie par l'histoire, est sujette à des erreurs et des faussetés, en particulier celle d'un manque de perspective sur le présent : « *It is an enduring fallacy to believe one's own epoch singularly significant, eventful, or critical.* »³⁹ Mais de remplacer cette perspective axée sur le présent par une approche qui sélectionne et définit pour les apprenants une suite de « moments sacrés » du passé n'est qu'une autre manière d'empêcher la vraie pensée historique. La transmission d'une saga nationale risque de décourager non seulement la pensée critique, mais aussi la

³⁷ Ken OSBORNE, « *Canadian Historians and National History: A 1950 Survey* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 3, printemps 2002, [document en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm

³⁸ Selon Gerald FRIESEN, dans *Citizens and Nation: An Essay on History, Communication, and Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 2000.

³⁹ David LOWENTHAL, « *Dilemmas and Delights of Learning History* », dans *Knowing, Teaching and Learning History*, p. 67.

pensée chronologique, car elle accorde à certains moments historiques un caractère légendaire : « *Events so privileged confound chronological thought, disjoining the stream of history before and after the sacred moment.* »⁴⁰

Jocelyn Létourneau affirme qu'il n'est pas nécessaire de répudier ou d'oublier le passé pour être capable de vivre ensemble, en tant que Canadiens, Québécois, Autochtones. Il suggère la transformation de la mémoire collective en une conscience régénératrice.⁴¹ Mais, il paraît réaliste de dire que cette transformation émergera comme le *produit* de l'étude de l'histoire dans toutes les instances du pays, et non comme sa *source* ou son origine.

Le concept de « l'unité dans la diversité », tel que vulgarisé par le gouvernement fédéral, n'est ni réaliste ni historiquement rigoureux. Au contraire, il consiste d'une tension continue et irrésolue au centre du dialogue perpétuel qu'est le Canada.⁴² Un schéma narratif proposé pour l'ensemble du pays doit se structurer selon cette tension. C'est-à-dire, il doit reconnaître que l'histoire canadienne est tissée de manière fondamentale des rapports entre minorités et majorités.⁴³ Les arguments en faveur d'un programme d'histoire nationale ne semblent pas reconnaître cette tension, mais tentent plutôt de la désavouer.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 67.

⁴¹ LÉTOURNEAU, *A History for the Future*, p. 83.

⁴² Jocelyn LÉTOURNEAU, *A History for the Future*, p. 90.

⁴³ Guy ROCHER, *Si je me souviens bien*, p. 14. Il explique : « On peut même dire que ce type de rapport débuta sous le Régime français, lorsque les colons se définissant comme « Canadiens » devinrent majoritaires, au dépens des fonctionnaires, commerçants et autres Français qui étaient de passage et demeuraient des 'Français'. Et cette histoire des minorités et des majorités se poursuit jusqu'à nos jours, sans se simplifier, tant au Québec que dans tout le Canada jusqu'en Colombie Britannique, avec la poussée des nouvelles minorités d'origine asiatique et avec la prise de parole des nations autochtones à travers le Canada. »

L'implantation d'un curriculum national d'histoire est proposée pour une variété de raisons : pour améliorer le niveau de connaissances des citoyens canadiens de leur pays, pour solidifier la reconnaissance de l'importance de la discipline d'histoire, pour renforcer le sentiment d'une identité nationale, pour consolider l'unité du pays. Mais finalement, le but d'un curriculum est de définir pour les écoles *ce qui est important à enseigner*. Le curriculum doit donc répondre à la question difficile de ce qui constitue les apprentissages essentiels des jeunes Canadiens et Canadiennes. Si le curriculum doit répondre aux besoins des apprenants, il doit demeurer aussi proche que possible de ces apprenants, et non prescrire un contenu général pour des buts politiques. Beaucoup de pédagogues canadiens ont remarqué que le système éducatif au Canada, malgré ses forces, aboutit souvent à une démotivation des élèves face au processus d'apprentissage :

*The problem is the curriculum. The curriculum of the public school has become bloated, fragmented, mired in trivia, and short on ideas. It does not demand that students connect what they learn with anything else... We are ambushed by factoids and assaulted by data.*⁴⁴

Ungerleider note que ce bombardement de faits est une condition sociale et non seulement une caractéristique du curriculum. Nos écoles publiques constituent un lieu de rencontre publique, et sont bien placées pour être les pourvoyeurs de toute information qui est estimée digne de l'attention des jeunes citoyens. Pour cette raison, les décisions concernant le *quoi* d'un programme d'histoire sont encore plus difficiles et contentieuses. Ce qui importe, c'est d'établir des priorités curriculaires, sans écraser les apprenants et les enseignants d'un contenu ingérable. Il est

⁴⁴ Charles UNGERLEIDER, *Falling Our Kids: How We Are Ruining Our Public Schools*, Toronto, McLelland & Stewart, 2003, p. 105

irréaliste et pédagogiquement inacceptable de vouloir superposer sur cette complexité les exigences d'un contenu historique uniforme pour appuyer des buts principalement fédéralistes et nationalistes.

Un curriculum efficace ne tente pas tout simplement d'englober une collection de connaissances factuelles du genre qui est jugé chaque année par l'Institut du Dominion. Au contraire, un curriculum efficace et significatif se doit de mettre l'accent sur des questions qui possèdent une vitalité intellectuelle et qui incitent les apprenants à examiner d'une manière approfondie et critique un petit nombre de « grandes questions » historiques. Le but d'un curriculum doit être celui de guider et d'appuyer l'enseignement et non seulement de prescrire un contenu à « couvrir ».

Il serait irréaliste d'assumer que le curriculum ne soit pas influencé par des facteurs politiques, surtout lorsque son but explicite est énoncé comme étant la formation des citoyens. Mais l'historique des débats sur le curriculum d'histoire au Canada nous révèle que l'orientation privilégiée, en vue de diverses influences politiques et pédagogiques, alterne parmi les possibilités suivantes :

1. la formation de *citoyens*, en tant qu'êtres socialisés à bien agir dans leurs groupes d'appartenance, plutôt loyaux et conformistes, et partageant certaines valeurs, symboles et récits communs;
2. la formation de *travailleurs* qui possèdent les compétences de base nécessaires pour fonctionner, gagner leur vie et devenir consommateurs et producteurs dans le monde actuel;
3. la formation de *spécialistes*, qui poursuivent des études universitaires spécialisées (historiens, écrivains, chercheurs universitaires);

4. la formation *d'apprenants*, qui savent comment penser et comment apprendre, et qui sont disposés à continuer ce processus de manière autonome.

Le curriculum actuel de nos écoles publiques essaie de répondre à toutes ces fonctions de manière simultanée. Pour cette raison, il devient parfois accablant pour les enseignants aussi bien que pour les apprenants.

L'éducation historique, si elle est réellement perçue comme une valeur en soi et non seulement une préparation au monde du travail, ou une garantie du futur de la nation, regroupe des notions intellectuelles essentielles à la compréhension du monde dans lequel nous vivons. En général, les historiens, les enseignants et les membres du public appuient l'idée que l'histoire peut aider à former des citoyens informés, réfléchis, actifs et démocrates. Mais en même temps, la formation des citoyens est une visée de l'ensemble du système éducatif, et non seulement la responsabilité du programme d'études d'histoire. C'est aussi le cas pour la construction identitaire, pour le développement des relations interpersonnelles, des valeurs démocratiques et du respect de la diversité. En effet, le curriculum d'histoire se doit de ne pas essayer de tout faire. Le résultat en sera de créer un contenu de caractère artificiel, excessivement idéologique et gonflé de faits.

Le curriculum se doit aussi de se méfier d'un contenu qui est motivé par des buts nationalistes, qui menacent de ne pas reconnaître la diversité essentielle qui a toujours caractérisé ce pays. Charles Ungerleider remarque :

Linguistic, cultural, and ethnic diversity have long been features of Canadian society, distinguishing Canada from other countries in which pluralism is less evident and less well regarded. However, the value of cultural pluralism requires cultivation. [...] A subjective feeling of kinship with fellow Canadians is a good thing in moderation. Too much of

such a feeling can lead to ethnocentrism and too little can threaten our cohesion. [...]

*Canada has developed a unique response to a common question: How much and what kind of diversity can and should Canada accommodate and still preserve its identity and cohesion as a nation? Over the last sixty years, Canada has tried to become a society in which citizens can retain the characteristics and values of the group or groups with which they identify. At the same time, they enjoy the full benefits of a citizenship founded on shared rights, freedoms, and obligations.*⁴⁵

On ne peut pas juger de la qualité d'un programme d'études basé sur son inclusion de la date d'entrée de chacune des provinces et territoires dans la Confédération, par exemple. Sans impliquer qu'une telle connaissance de l'évolution territoriale du Canada comme fédération soit superflue ou inutile, on doit en même temps questionner si un curriculum doit mandater un tel assemblage de faits au niveau pancanadien. Selon Ungerleider et d'autres pédagogues, une telle approche est trop prescriptive : « *A system that prescribes in detail what students must be taught shackles teachers.* »⁴⁶

L'affirmation qu'un curriculum national d'histoire n'est pas la solution aux problèmes pédagogiques, historiques et politiques relevés au cours de cette étude, n'est pas la même chose que d'affirmer que les étudiants canadiens d'aujourd'hui n'ont pas besoin d'une base de connaissances historiques. Les référents communs requis par des citoyens informés, ainsi que le sens chronologique qui lie le présent au passé et rompt l'isolement du *maintenant* dans une société momentanée, sont

⁴⁵ Charles UNGERLEIDER, *op. cit.*, p. 114-115.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 239 et p. 294. Ungerleider met l'accent sur l'éducation à la citoyenneté canadienne et à l'acceptation de la diversité; il croit que les écoles publiques sont un lieu de socialisation important à la survie d'une nation « fragile » qui ne possède pas de symboles unificateurs puissants.

non seulement importants mais essentiels. Le chercheur Peter Seixas, qui a mené de nombreuses études au sujet du développement de la pensée historique chez les apprenants, nous conseille de prendre garde à la subjugation de l'histoire à des fins politiques :

For politicians, history is eminently usable in the promotion of collective identity and civic values. National unity, interracial harmony, and ethnic identity are only a few of the many, sometimes competing ends to which history can be harnessed. Academics immersed in the discipline of history have been much more cautious. Indeed, the quest for a past drafted into service of causes in the present has been seen as a real threat to the integrity of historical inquiry. There is always the possibility of tension between a useful history and a truthful history.

As we turn to school history, the tension is virtually inescapable: if history's place in the curriculum is to be justified, it must have some use in the present. Yet its very uses can corrupt its methods. School history is thus precariously poised between two approaches. On the one hand, it provides the greatest opportunity for young people to learn to think historically and practice "history's habits of mind"- e.g., the tangled interplay of continuity and change, the complexity of historical causation and the evidentiary basis of historical interpretation. On the other, school history is a vehicle eminently vulnerable to the kinds of shortcuts demanded by simpler and clearer "lessons from the past," often justified on the grounds that young people are not ready for a more challenging approach.⁴⁷

Le désir d'implanter un curriculum national d'histoire est souvent un essai, subtil ou ouvert, de générer et de faire accepter une mémoire collective officielle. Il place l'étude de l'histoire au service de la citoyenneté (une visée sociale et parfois politique, au-delà de la formation intellectuelle), de la formation de l'identité (une

⁴⁷ Peter SEIXAS, « *Using the Past and Thinking Historically* » *Summary of Research*, Centre for Historical Consciousness, University of British Columbia, document en ligne, <http://www.cshc.ubc.ca/projects.php>

visée psychologique, au-delà de la formation intellectuelle), et à l'extrême, au nationalisme (une visée mythologique, au-delà de la formation intellectuelle). L'uniformité n'est pas une condition essentielle à la cohérence, et n'est pas le seul critère de légitimité dans l'étude du passé. La nature de la discipline historique en tant que reconstitution interprétative du passé basée sur les preuves disponibles, nous révèle le fait qu'il n'existe *aucun récit unique et définitif*. Le désaveu d'un récit historique national ne constitue pas, cependant, le désaveu de l'importance de l'histoire dans le curriculum scolaire. De plus, les leçons du passé nous démontrent que l'enseignement d'une histoire uniforme selon des standards uniformes ne mène pas nécessairement à une meilleure qualité d'éducation, et ne mène définitivement pas à un renouveau d'intérêt des élèves pour la discipline.

Une histoire rassembleuse et trop politiquement correcte risque devenir un catalogue de faits incohérents, une litanie d'erreurs politiques ou un récit aseptique et dépourvu de passion. La tâche de réexaminer les fragments sociologiques de l'histoire du Canada et de les rassembler en fonction d'un nouveau récit national rassembleur, cohérent et inclusif est une tâche difficile qui ne peut pas être confiée à des jeunes élèves, à des enseignants sans formation historique, ou à des vulgarisateurs médiatiques. Mais la réalité est que les élèves, les enseignants et les conteurs publics vont quand même la créer, cette histoire. Peu importe si le passé n'est pas en réalité structuré selon la suite de début, milieu, point culminant et fin; peu importe si ses personnages ne se distinguent pas toujours nettement et clairement comme héros ou vilains, peu importe si les liens de causalité sont nébuleux et les preuves parfois contradictoires, les étudiants et les enseignants

d'histoire vont reconstituer leurs apprentissages en fonction d'un schéma narratif. Ne commettons pas l'erreur de leur imposer dès le début un schéma simpliste et réductionniste.

Tout comme A.B. Hodgetts a recommandé en 1968, il faut se méfier d'une approche à l'enseignement de l'histoire qui ne reconnaît pas explicitement la nature interprétative de la discipline, le caractère conflictuel de la politique de la nation, et le besoin pédagogique de faire des liens au présent des apprenants :

Par conséquent, et en considérant la nature même de l'histoire, nos recherches nous obligent aux conclusions suivantes. L'enseignement de l'histoire du Canada dans nos écoles, outre le fait qu'il est mesquinement politique et constitutionnel et néglige tout intérêt présent, ignore trois sources essentielles de discussion qui sont : les différences d'opinion et les conflits tout naturels qui existaient alors comme maintenant; l'interprétation du passé réinventée par chaque génération d'historiens; et la nature subjective des récits historiques qui provoque des points de vue opposés.⁴⁸

Dans les cours d'histoire au moment actuel, dans les projets de réforme et les tentatives d'harmonisation de programmes, on doit se poser certaines questions semblables. Étant donné la nature de la discipline, peut-on justifier l'uniformisation des programmes d'histoire en fonction d'un contenu commun? Peut-on justifier la détermination de l'éducation historique en fonctions de buts politiques? Peut-on, dans un curriculum national, laisser suffisamment de place aux interprétations contradictoires et à la réinvention historique?

Le développement d'un programme pancanadien d'histoire dans le but de promouvoir l'unité nationale ne pourra qu'aboutir au même genre d'histoire qui a été

⁴⁸ A.B. HODGETTS *Quelle culture? quel héritage? : une étude de l'éducation civique au Canada*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968, p. 29.

critiqué dans le passé : un récit fade, le résultat de l'essai de tout englober. De plus, un tel projet pancanadien ne reconnaît pas la nature fondamentale du dualisme culturel du pays, ce que l'historien A.M. Lower a appelé « *the primary antithesis of Canadian history* », sans parler de la problématique des perspectives identitaires autochtones. Cette étude ne questionne pas l'importance de l'étude de l'histoire du Canada, mais questionne le raisonnement qui propose l'enseignement d'une vision artificielle et unifiée du pays. En vue de l'historique du débat, et en vue des visées pédagogiques les plus importantes du curriculum, cette étude affirme l'importance de reconnaître l'histoire *au pluriel* de ce pays et de ses peuples. En 1943, A.M. Lower a observé que la diversité de l'histoire du Canada est son aspect le plus fondamental :

*Foremost among them, surely, are the glaring contrasts upon which this country rests, its sharp antagonisms, the diversity of the groups within it, its unbelievable geography, the ringing clashes everywhere upon all the great fundamentals. The human scene in Canada, both in time and space, is as full of bold colours as a typical Canadian landscape. The painter has used these effects: if the historian cannot, but puts everything into dull grey, it is his fault if people pass him by.*⁴⁹

⁴⁹ A.R.M. LOWER, *Two Ways of Life: The Primary Antithesis of Canadian History*, *Canadian Historical Association Report*, 1943, reproduit dans *Approaches to Canadian History*, Ramsay COOK *et al.* (éd.), University of Toronto Press, 1967, p. 15.

BIBLIOGRAPHIE

Livres et articles de référence

- ADRANGI, Sahm. « *The latest Canada Day quiz shows many of us are in the dark about war and peace* », *The Globe and Mail*, le 1^{er} juillet 2003.
- ALBERTA, Ministère d'apprentissage. *Aperçu de recherches en vue de l'élaboration de Cadre commun de résultats d'apprentissage en sciences humaines (M – 12) du Protocole de l'Ouest canadien pour l'éducation francophone*, août 1999, 28 p.
- ALBERTA, Ministère d'apprentissage. *Reshaping the Future of Social Studies, Literature/Research Review*, Alberta Learning, Curriculum Standards Branch, août 1999, 103 p.
- ALBERTA, Ministère d'apprentissage. *Aboriginal Perspective on Education: A Vision of Cultural Context within the Framework of Social Studies: Literature/Research Review*, Alberta Learning, Curriculum Standards Branch, août 1999, 40 p.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (édition révisée), London, Verso Publications, 1991.
- BENNETT, Paul W. *Rediscovering Canadian History: A Teacher's Guide for the '80s*, Toronto, OISE Press, 1980, 180 p.
- BENNETT, Paul. « *Saving Canadian History: Focusing on the Classroom* », *Thèmes canadiens*, Association d'études canadiennes, octobre – novembre 2001, p. 47 – 48.
- BILODEAU, Charles. « L'histoire nationale », dans *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier, Imprimeur, 1951, p. 217 – 230.
- BLISS, Michael. « *Teaching Canadian National History* », conférence présentée au colloque *Donner à l'avenir un passé* de l'Association d'études canadiennes, 20 octobre 2001, *Canadian Social Studies*, vol. 36, n° 2 (hiver 2002), [en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm (12 janvier 2005)
- BLISS, Michael. « *Privatizing the Mind: The Sundering of Canadian History, The Sundering of Canada* », *Journal of Canadian Studies*, vol. 26, n° 4, (hiver 1991-92), p. 5 – 17.
- CANADA, Approvisionnement et Services. *Le Forum des citoyens sur l'avenir du Canada*, Ottawa, Centre d'édition du Gouvernement du Canada, 1991, 188 p.

CANADA, Conseil des Ministres de l'Éducation. « 2^{es} Assises pancanadiennes de l'éducation », Éducation – Initiatives au Canada, 1996 : un rapport des provinces et territoires, Edmonton, 9 – 12 mai 1996, [document en ligne]
<http://www.cmec.ca/nce/key96f1.htm>

CARELESS, J.M.S. « *Limited Identities in Canada* », *Canadian Historical Review*, Vol. 50 N° 10, 1969, p. 1 – 10.

CLARK, Penney, et CASE, Roland, éditeurs. *The Canadian Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Teachers*, Vancouver (C-B), Pacific Educational Press, 1999.

CLARK, Penney. « *Our History: Making Connections* », 2004, [document en ligne]
http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_3/CLcurrent_concerns_penney_clark.htm

CLARK, Penney. « *Engaging the Field: A Conversation with Mark Starowicz* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 2, Hiver 2002, [document en ligne]
http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_36_2/index36_2.htm
(site consulté le 20 juillet 2005)

CLARK, Penney. « *Engaging the Field: A Conversation with Rudyard Griffiths* », *Canadian Social Studies*, Vol. 37, N° 1, Automne 2002, [document en ligne]
http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/ARrudyard_griffiths.htm
(site consulté le 20 juillet 2005)

CHARLAND, Jean-Pierre. *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté, Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, 333 p.

CHARLAND, Jean-Pierre, et MOISAN, Sabrina. *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada*, Toronto, un rapport de la Fondation Historica, octobre 2003, [document en ligne]
<http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20692>
(site consulté le 16 septembre 2005)

COGAN, John, et DERRICOTT, Ray, éditeurs. *Citizenship for the 21st Century*, Londres, Angleterre, Kogan Page Limited, 1998, 178 p.

COMEAU, Robert, et DIONNE, Bernard (dir.). *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Éditions du Septentrion, 1998, 157 p.

COOK, Ramsay. « *Identities Are Not Like Hats* ». *Canadian Historical Review*, Vol. 81. N° 2, 2000, p. 261 – 265.

DAGENAIS, Michèle. « S'interroger sur la 'nation' : une autre manière d'enseigner l'histoire du Canada? », *Thèmes canadiens*, Association d'études canadiennes, octobre – novembre 2001, p. 23 – 25.

DAVIS, Bob. *Whatever Happened to High School History?* Toronto, James Lorimer & Company Ltd., 1995, 278 p.

DICK, Lyle. « 'A New History for the New Millennium': Canada: A People's History », *The Canadian Historical Review*, Volume 85, N° 1, mars 2004, p. 85 – 109.

DICK, Lyle. « 'A Growing Necessity for Canada': W.L. Morton's Centenary Series and the Forms of National History, 1955 – 80 », *Canadian Historical Review*, University of Toronto Press, Vol., 82, N° 2, juin 2001, p.223-236.

EISNER, Elliot. « *Standards for American Schools – Help or Hindrance* », *Phi Delta Kappan*, Vol. 77, N° 10, juin 1995, p.760.

GRANATSTEIN, J. L. *Who Killed Canadian History?* Toronto, Harper Collins, 1998, 156 p.

GRIFFITHS, Rudyard (dir.) *Dialogue sur la démocratie au Canada*, Conférences LaFontaine – Baldwin, Québec, Éditions du Boréal, 2003, 166 p.

HEATH, Joseph. « Le mythe des valeurs communes au Canada », conférence John L. Manon, Ottawa, Centre canadien de gestion, le 15 mai 2003, [document en ligne], École de la fonction publique au Canada : http://www.myschool-onecole.gc.ca/Research/publications/html/manion2003/2_f.html (site consulté le 20 septembre 2005)

HODGETTS, Alfred. *Quelle culture? quel héritage? : une étude de l'éducation civique au Canada*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1968, 139 p.

HODGETTS A.B., et GALLAGHER, Paul. *Teaching Canada for the '80s*, Toronto, OISE Press, 1978, 135 p.

JEDWAB, Jack. « *History, Citizenship and Identity in Canada* », *Thèmes canadiens*, Association d'études canadiennes, octobre – novembre 2001, p. 26 – 29.

JEWSIEWICKI, Bogumil, et LÉTOURNEAU, Jocelyn, dir. *Les jeunes à l'ère de la mondialisation : Quête identitaire et conscience historique*, Sillery, Québec, Éditions du Septentrion, 1998, p. 71 – 151, et p. 411 – 426.

KAHANE, David. « *Teaching Citizen Virtues in a Diverse Society: Reflections on the Western Canadian Protocol Agreement* », *One World*, vol. 37, n° 1, 2000, p. 3 – 9.

KILPATRICK, William H. *Remaking the Curriculum*, New York, Newson and Company, 1936, 128 p.

KYMLICKA, Will (trad. Antoine Robitaille). *La voie canadienne : Repenser le multiculturalisme*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 2003, 339 p.

LANOIX, Alexandre. « Le manuel d'histoire pancanadien, L'histoire d'un audacieux projet sans fin », mémoire non publiée, Université de Québec à Montréal, juin 2005.

LAURENDEAU, André. « Pour ou contre le manuel unique d'histoire du Canada? », *L'action nationale*, Vol. 35, N° 5, mai 1950, p. 337 – 395.

LAVILLE, Christian. « Conscience historique et éducation historique: Qu'attendre de la première pour la seconde? » présenté au congrès *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, Vancouver, 2001, [document en ligne], <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?17> (site consulté le 15 août 2005)

LÉTOURNEAU, Jocelyn (trad. P. Aronoff et H. Scott). *A History for the Future*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2004, 196 p.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. « L'avenir du Canada: par rapport à quelle histoire? », *The Canadian Historical Review*, University of Toronto Press, Vol. 81, N° 2, juin 2000, p. 229 – 259.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. « Pour une nouvelle métaphore de l'expérience historique canadienne », *Thèmes canadiens*, Association d'études canadiennes, octobre – novembre 2001, p. 8 – 11.

LÉTOURNEAU, Jocelyn, dir. (avec la collaboration de Roger BERNARD). *La question identitaire au Canada francophone*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1994, 292 p.

LÉVESQUE, Stéphane. « *In Search of a Purpose for School History* », dans *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 37, N° 3, 2005, p. 349 – 358.

LÉVESQUE, Stéphane. « *Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance."* », *Canadian Social Studies*, Vol. 39, N° 2, Hiver 2005, [document en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_39_2/ARLevesque_second-order_concepts.htm (site consulté le 15 juillet 2005)

LÉVESQUE, Stéphane. « *Historical consciousness or citizenship education?* », *Canadian Social Studies*, Vol. 35, N° 4, 2001, [document en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/NThistorical_consciousness.htm (site consulté le 10 janvier 2005)

MANITOBA, ÉDUCATION ET JEUNESSE. *Sciences humaines, maternelle à la 8^e année, Programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage*, Éducation et Jeunesse Manitoba, 2003.

MARTINEAU, Robert, et LAVILLE, Christian. « L'Histoire : Voie royale vers la citoyenneté? », *Vie pédagogique*, vol. 109, novembre – décembre 1998, p. 35 – 38.

MAXWELL, Judith. « Pour une citoyenneté commune » *Réflexion* N° 4, janvier 2001, Réseaux canadiens de recherche en politique publique, [document en ligne], http://collection.nlc-bnc.ca/100/200/300/cdn_policy_research_net/reflexion-f/no4/rtcc_f.pdf (site consulté le 30 août 2005)

MC LACHLIN, Beverley. Allocution de la très honorable Beverley, McLachlin, C.P., Juge en chef du Canada, Forum des SMA, Ottawa, le 26 octobre 2004 [document en ligne], http://www.scc-csc.gc.ca/aboutcourt/judges/speeches/ADM-forum_f.asp (site consulté le 2 août 2005)

NATIONAL CENTER FOR HISTORY IN THE SCHOOLS. *National Standards for History*, Los Angeles, CA, National Center for History in the Schools, 1996, 225 p.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES, *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*, Washington, Task Force of the National Council for the Social Studies, 1994, 178 p.

NEATBY, Hilda. *So Little for the Mind*, Toronto, Clarke, Irwin and Company Limited, 1953, 384 p.

NEATBY, Hilda. « *National History* », dans *Royal Commission Studies, A Selection of Essays Prepared for the Royal Commission on National Development in the Arts, Letters and Sciences*, Ottawa, Edmond Cloutier, Imprimeur, 1951, p. 205 – 216.

OSBORNE, Ken. *Canadian History in the Schools*, un rapport de la Fondation Historica, janvier 2004, [document en ligne] <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688> (23 septembre 2005)

OSBORNE, Ken. « *New History for Old: Lorne Pierce and the Teaching of Canadian History* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 2, hiver 2002, [document en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm (12 janvier 2005)

OSBORNE, Ken. « *The Senate Textbook Debate of 1944* », *Canadian Social Studies*, Vol. 37, N° 1, automne 2002, [document en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm (15 novembre 2004)

OSBORNE, Ken. « *Canadian Historians and National History: A 1950 Survey* », *Canadian Social Studies*, Vol. 36, N° 3, printemps 2002, [document en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm (15 novembre 2004)

OSBORNE, Ken. « *'Our History Syllabus Has Us Gasping': History in Canadian Schools – Past, Present and Future* », *Canadian Historical Review*, University of Toronto Press, Vol. 81, N° 3, septembre 2000, p. 404 – 435.

OSBORNE, Ken. « *Public Schooling and Citizenship Education in Canada* », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques canadiennes*, Vol. XXXII, No 1, 2000.

OSBORNE, Ken. « *Teaching history in the schools: a Canadian debate* », *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 35, N° 5, p. 585 – 626.

OSBORNE, Ken. « *Is There a Crisis in History Teaching?* », conférence présentée à la Manitoba Historical Society, le 22 septembre 1999.

PAGÉ, Michel. « L'éducation à la citoyenneté devant la diversité de conceptions », dans M. Pagé, *et al. (dir.), L'éducation à la citoyenneté*, Montréal, Éditions du CRP, 2001, p. 41 – 55.

PARKIN, Andrew. « Prendre notre passé en mains », *Thèmes canadiens*, Association d'études canadiennes, octobre – novembre 2001, p. 2 – 3.

PRANG, Margaret. « *National Unity and the Uses of History* », *Historical papers. Communications historiques*, 1977, 3-12, Société historique du Canada, Allocutions présidentielles, [document en ligne]
<http://www.cha-shc.ca/bilingue/addresses/1977.htm> (15 septembre 2005)

PROACTIVE INFORMATION SERVICES, *WCP Social Studies Common Curriculum Framework Interjurisdictional Consultation Report*, rapport interne, Winnipeg, mai 2001, 15 p.

PROTOCOLE DE L'OUEST CANADIEN. *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien, Maternelle - 12^e année*, décembre 1993, Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens, [document en ligne],
<http://www.education.gov.ab.ca/french/poc/entente.pdf> (25 janvier 2005)

PROTOCOLE DE L'OUEST CANADIEN. *Provinces de l'Ouest et territoires : Rapport sur la concordance entre les programmes de sciences humaines*, document non publié, recherche effectuée par le ministère d'Éducation du Yukon et le Groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Université Queen's, août 1999.

PROTOCOLE DE L'OUEST CANADIEN. *Fondements du Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines M à 12*, version finale, document non publié du Protocole de l'Ouest canadien concernant l'éducation de base, le 23 mai 2000.

PROTOCOLE DE L'OUEST CANADIEN. *Cadre commun des résultats d'apprentissage en sciences humaines, de la maternelle à la 9^e année*, version finale, Protocole de l'Ouest canadien concernant l'éducation de base, 2002.

ROY, Mario. « Plaidoyer pour l'Histoire », *La Presse*, le mercredi 28 août 2002.

SAUL, John Ralston, (trad. Charlotte Melançon). *Réflexions d'un frère siamois : Le Canada à la fin du XX^e siècle*, Québec, Les Éditions du Boréal, 1998, 510 p.

SAUL, John Ralston. *Discours inaugural du Symposium Lafontaine – Baldwin*, présenté au Musée Royal de l'Ontario, Toronto, le jeudi 23 mars 2000, [en ligne], http://www.operation-dialogue.com/lafontaine-baldwin/f/2000_discours.html (site consulté le 20 octobre 2004)

SAUL, John Ralston. « Une base triangulaire », [document en ligne], http://uni.ca/john_ralston_saul_f.html (site consulté le 25 juillet 2005)

SEARS, Alan, et WRIGHT, Ian, éditeurs. *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 2004, 312 p.

SEIXAS, Peter, éditeur. *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto, University of Toronto Press, 2004, 255 p.

SEIXAS, Peter. « The Purposes of Teaching Canadian History », conférence présentée au colloque *Donner à l'avenir un passé* de l'Association d'études canadiennes, 20 octobre 2001, *Canadian Social Studies*, vol. 36, n^o 2, Hiver 2002, [document en ligne], http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_37_1/index37_1.htm (site consulté le 12 janvier 2005)

SPEER LEMISKO, Lynn, et BRADFORD, K.J. « "All of Us": Searching for Inclusive Representations of Canadians in Social Studies Curricula », *Canadian Journal of Education*, Vol. 27, N^o 4, 2002, E5 – E12, [document en ligne], <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE27-4/CJE27-4-lemisko-research-notes.pdf> (site consulté le 15 juin 2005)

STAROWICZ, Mark. « A nation without memory », *Globe and Mail*, le 6 février, 1999.

STEARNS, Peter, SEIXAS, Peter et WINEBURG, Sam, éditeurs. *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, 482 p.

TULLY, J. *Strange Multiplicity: Constitutionalism in an Age of Diversity*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

UNGERLEIDER, Charles. *Failing Our Kids: How We Are Ruining Our Public Schools*, Toronto, McLelland & Stewart, 2003, 306 p.

VALLÉE, Pierre. « Le Canada : une histoire populaire – Le difficile pari d'une histoire canadienne », *Le Devoir*, édition du samedi 5 et du dimanche 6 octobre 2002.

WIGGINS, Grant et MC TIGHE, Jay. *Understanding by Design*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, 207 p.

WRIGHT, Ian, et SEARS, Alan, éditeurs. *Trends and Issues in Canadian Social Studies*, Vancouver, Pacific Educational Press, 1997, 383 p.

Ouvrages de référence consultés

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (édition révisée), London, Verso Publications, 1991.

COLLINGWOOD, R.G. *The Idea of History*, London, Oxford University Press, 1956.

COOK, Ramsay, et al., éditeurs. *Approaches to Canadian History*, University of Toronto Press, 1967.

FRIESEN, Gerald. *Citizens and Nation: An Essay on History, Communication, and Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 2000.

GRANT, George. *Philosophy in the Mass Age*, Toronto, Ontario, Copp Clark, 1960.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993.

LE GOFF, Jacques, et NORA, Pierre, dir. *Faire de l'histoire : Nouveaux problèmes*, Paris, Gallimard, 1974, Collection « Folio/Histoire », 310 p.

MANITOBA, ÉDUCATION ET JEUNESSE. *Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études*, Éducation et Jeunesse Manitoba, 2003.

MATTHIEU, Jacques (directeur). *La mémoire dans la culture*, Collection « Culture française d'Amérique », Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1995, 334 p.

MEISEL, J., et al. *Si je me souviens bien – As I Recall : Regards sur l'histoire*. Montréal, Institut de recherche en politiques publiques, 1999, 491 p.

QUÉBEC, Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, 80 p.

SCHULTZ, John, éditeur. *Writing about Canada : A Handbook for Modern Canadian History*, Scarborough, Prentice-Hall Canada Inc., 1990.

UNESCO, « Vers une conception de l'éducation pour vivre ensemble », Conférence internationale de l'éducation, Genève, 2001, [document en ligne]
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46francais/46docsumf.htm#sommaire>
(site consulté le 20 septembre 2005)

WHITEHEAD, Alfred North. *The Aims of Education*, New York, The Free Press, 1967, 165 p.

Sites Web consultés

Centre for the Study of Historical Consciousness
<http://www.cshc.ubc.ca/about.php>
(site consulté le 15 juillet 2005)

Conseil Atlantique des Ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF)
<http://camet-camef.ca/default.asp?mn=1.12.30&f=sm2>
(site consulté le 15 janvier 2005)

Conseil des Ministres de l'Éducation (Canada)
<http://www.cmec.ca/index.fr.html> (site consulté le 15 janvier 2005)

Association canadienne d'éducation
<http://www.cea-ace.ca/home.cfm> (site consulté le 10 décembre 2005)

Institut du Dominion
<http://www.dominion.ca/French/home.html> (site consulté le 12 juillet 2005)

Institut du Dominion, Les grandes questions canadiennes
<http://www.greatquestions.com/f/> (site consulté le 17 septembre 2005)

Ipsos News Centre, Polls and Research, Press Releases
<http://www.ipsos-na.com/news/pressrelease.cfm?id=1327> (site consulté 15 août 2005)

Historica, Perfectionnement professionnel, Publications
http://www.histori.ca/prodev/default.do?page=.rp_index (site consulté 10 février 2005)

La Société d'histoire nationale du Canada
<http://www.societehistoire.ca/abo.asp> (site consulté le 25 janvier 2005)

Mount Allison University, Centre for Canadian Studies, Réalités canadiennes
http://www.mta.ca/faculty/arts/canadian_studies/francais/realites/guide/index.html
(site consulté le 10 décembre 2005)

Opération Dialogue
<http://www.operation-dialogue.com/f/index.html> (15 juillet 2005)

Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens
<http://www.education.gov.ab.ca/french/poc/default.html> (10 décembre 2004)

Symposium Baldwin-La Fontaine, Discours 2003
http://www.operation-dialogue.com/lafontaine-baldwin/f/2003_discours_1.html
(site consulté le 22 juillet 2005)

Notre mémoire en ligne
<http://canadiana.org/eco/francais/index.html> (22 juillet 2005)

Bibliothèque et Archives Canada
<http://www.collectionscanada.ca/index-f.html> (24 juillet 2005)

Institut d'études canadiennes, Université d'Ottawa
<http://www.canada.uottawa.ca/troisiemecycle.htm> (10 mars 2005)

Programme de formation de l'école québécoise, Domaine de l'univers social
<http://www.canada.uottawa.ca/troisiemecycle.htm> (10 mars 2005)

Québec, Ministère de l'Éducation, *Réaffirmer l'école, Prendre le virage du succès, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, [document en ligne] :
<http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm#tmat> (28 juillet 2005)

Saskatchewan, Ministère d'Éducation, *Sciences humaines, Programmes d'études*,
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/schumaines/elem/progetud/1.html#d>
(site consulté le 20 mars 2005)

UNESCO, « Vers une conception de l'éducation pour vivre ensemble », Conférence internationale de l'éducation, 2001,
<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46francais/46docsumf.htm#sommaire>
(15 novembre 2005)

Yukon Government, Education, Curriculum,
<http://www.education.gov.yk.ca/curriculum.html> (15 septembre 2005)