

CONTRIBUTIONS DE LA DELEGATION DU QUEBEC.

RECHERCHE FONDAMENTALE ET RENOUVELLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE (1)

Quand nous avons reçu l'invitation à venir échanger avec vous à propos de nos expériences de renouvellement de l'enseignement de l'histoire, il nous a fallu réaliser qu'à côté de quelques réformes déjà réalisées, un grand nombre d'autres sont encore à entreprendre.

Un mouvement de nouveau pédagogique existe au Québec, indéniablement. Il nous arrive même de croire — les jours où la modestie ne nous étouffe pas — qu'il est peu de corps enseignants en Occident qui soient aussi ouverts au changement que celui du Québec. Des initiatives nombreuses, parfois maladroites, souvent heureuses, sont prises dans divers milieux. Mais notre réforme scolaire — elle n'a pas 10 ans — est encore au stade des tâtonnements. Il est des bonnes volontés qui s'usent faute de cohésion des efforts tentés, ou échouent à atteindre leurs buts faute de critères fondamentaux d'une juste et saine évaluation d'expériences pédagogiques. Surtout, nombre de ces expériences pédagogiques sont condamnées à de regrettables « errances » pour ne pas disposer préalablement de réponses à plusieurs questions fondamentales pour l'enseignement historique.

En fait, de l'enseignement de l'histoire — de l'enseignement **scientifique** de l'histoire — il nous a semblé que nous savions encore relativement peu de chose, et qu'il y a peut-être plus de problèmes à résoudre et de directions de recherche que d'acquisitions définitives. Nous nous proposons alors, dans les quelques mots qui vont suivre, de signaler — en souhaitant pouvoir en discuter — quelques-uns des problèmes auxquels il nous paraît falloir s'attaquer de façon prioritaire. Si cela pouvait inviter à accroître des collaborations et des échanges pour nous précieux, nos vœux seraient comblés au-delà de toute espérance.



Il faut, pensons-nous, vous dire d'abord qu'un problème de réhabilitation de l'enseignement de l'histoire se pose au Québec d'une façon

(1) Mise au net d'un exposé présenté au Colloque d'histoire du Rond Chêne, Esneux, Belgique, le 26 novembre 1973.

particulièrement aiguë. Dès le début de la réforme scolaire, l'histoire au secondaire a, du jour au lendemain, perdu son statut de matière de base obligatoire. Désormais soumise au régime de l'optionnalité, elle se voit ballottée au scrutin annuel des choix de cours par les élèves de chaque établissement. Quelques écoles, à la direction plus clairvoyante, transforment le menu à la carte en table d'hôte dans laquelle l'histoire figure encore sinon comme un plat de résistance, du moins comme une entrée substantielle. Mais l'examen de fin d'études secondaires n'exigeant plus une épreuve d'histoire, notre discipline ne peut compter que sur elle-même pour sa réhabilitation. Ce qui l'amène à mener de front un double combat : celui de la rénovation de son enseignement pour effacer son image de matière encyclopédique et celui du réaménagement de l'économie des études secondaires pour redonner sa place à la formation historique.

A l'heure actuelle, la formation historique d'un élève du secondaire suit en général la carrière suivante :

- en Sec. I (12 ans) : il n'y a pas de cours d'histoire offert ;
- en Sec. II (13 ans) : un cours **d'initiation à l'histoire**, selon une formule d'enseignement rénové, pendant 5 heures/semaine ; clientèle très nombreuse.
- en Sec. III (14 ans) : un cours assez traditionnel, sur **l'évolution du monde moderne** ; clientèle très peu nombreuse.
- en Sec. IV (15 ans) : un cours très encyclopédique sur **la Nouvelle France, le Canada et le Québec** ; 5 heures/semaine ; moins de 50% des élèves de ce niveau s'y inscrivent.
- en Sec. V (16 ans) : deux cours dont l'un sur **les civilisations de l'antiquité classique** auquel les inscriptions se comptent quasi sur les doigts de la main et un cours sur **le monde contemporain** dont la clientèle est peu nombreuse.

Entre ces cinq degrés, aucune coordination ; aucun prérequis de l'un à l'autre. Ce régime de grande liberté, théoriquement généreux et prometteur offre certes l'avantage d'abolir les culs-de-sac dans l'orientation des élèves, mais il comporte des inconvénients ou du moins exige qu'on relève certains défis, surtout d'ordre pédagogique.

Nous n'en signalerons qu'un, ici, le plus important nous semble-t-il : le défi de la définition **utile** des objectifs particuliers de l'enseignement de l'histoire et partant des objectifs généraux de l'Ecole secondaire. Un régime aussi ouvert que celui que nous venons d'évoquer et dont les principes directeurs passent par l'individualisation de l'enseignement et le progrès continu, a besoin de s'appuyer sur des objectifs clairement **définis et détaillés**, pour permettre le savoir organisé et cumulatif. Si nous arrivions à définir les objectifs spécifiques de nos enseignements, à les articuler sur les objectifs particuliers de notre discipline et à les décrire selon qu'ils sont mesurables, ou seulement observables, ou simple-

ment enseignables ou enfin, uniquement identifiables, il nous semble que nous aurions alors marqué des points dans le combat pour la réhabilitation de la formation historique et que surtout nous aurions développé un instrument de travail original dont l'enseignement de l'histoire au Québec tirerait grand profit.

De toute façon avant d'espérer rejoindre les objectifs que nous nous fixerons, quels qu'ils soient, il nous faudra, pour enseigner à Jean, commencer par connaître Jean. L'enseignement moderne de l'histoire ne peut maintenant plus se contenter d'invocations pieuses mais condamnées à demeurer vagues, sinon vides, faute de pouvoir s'appuyer sur des recherches fondamentales, telles que : « il faut tenir compte à la fois de l'âge des élèves, de leurs motivations, de leurs capacités intellectuelles, de leurs préoccupations personnelles », ou d'autres semblables.

Il nous faudra dorénavant savoir, avec la certitude minimale que seule peut nous procurer une attitude vraiment scientifique, quelles sont les incidences **réelles** sur l'enseignement de l'histoire, de l'âge des élèves, de leurs motivations, de leurs capacités intellectuelles, de leurs préoccupations personnelles, etc. Autrement dit il nous faudra apporter des réponses précises de la motivation et de l'intérêt chez l'enfant, qui touchent l'enseignement de l'histoire ? Ces mécanismes se transforment-ils, évoluent-ils, comment, dans quel sens ? Comment interfèrent entre eux les phénomènes d'acquisition de connaissance et l'apparition d'intérêts et de motivation nouveaux ? Quel rôle jouent, dans ces phénomènes, l'expérience personnelle — sociale, politique, culturelle... — de l'élève ? Quel impact les succès dans des apprentissages et des découvertes antérieurs ont-ils sur le maintien de l'intérêt et de la motivation et sur la génération de nouveaux intérêts et motivations ? Nous ne pourrions désormais plus nous satisfaire de répondre à ces questions à partir d'enquêtes d'opinions ou d'attitudes, méthode qui ne peut d'ailleurs que rarement conduire plus loin que la démagogie des programmes, et dont les stratégies relèvent souvent plus du domaine du **marketing** que d'une saine conception de l'enseignement.

Il nous faudra de même élargir et approfondir considérablement le peu de connaissances que nous possédons actuellement des rapports entre l'âge des élèves, leur développement intellectuel et l'enseignement historique. Est-il vrai, par exemple, que le stade de la pensée formelle, tel que l'a décrit Piaget, n'apparaîtrait en histoire que vers l'âge de seize ans et donc avec un décalage considérable par rapport aux autres domaines de la pensée.

Il nous apparaît impératif de vérifier en toute hâte cette hypothèse, puis, si elle se révélait vraie, d'en tirer les conclusions pédagogiques qui s'imposent. Se pourrait-il qu'il ne s'agisse que d'un décalage généralisé, comme la théorie piagétienne en prévoit, c'est-à-dire des applications omises de principes pourtant compris et assimilés ? Quelles pourraient alors être les causes de ce décalage : la matière historique elle-même et

le langage abstrait qui la véhicule ? le choix de périodes trop éloignées dans le temps ? le manque de résonance actuelle de plusieurs questions qui habitent nos programmes ? les écueils de la périodisation ou du vocabulaire ? serait-ce de défauts d'expérience, telle, par exemple, l'absence relative de références historiques dans le milieu des enfants de villes champignons ? Serait-ce une autre cause ? laquelle alors ? Comment pourrions-nous poursuivre la rénovation de nos enseignements historiques sans nous préoccuper de trouver des réponses à ces questions et d'en tirer les conclusions sur lesquelles baser les réformes pédagogiques nécessaires.

Ainsi, s'il s'agissait bien d'un décalage généralisé, que pourrions-nous faire pour le corriger ? quelle stratégie d'enseignement, quels programmes proposerions-nous ? A quelle formule nouvelle d'enseignement pourrions-nous penser qui tienne à la fois compte des exigences de la discipline historique et de ce problème particulier de maturation de l'enfant en histoire ?

De même, et en liaison avec les problèmes précédents il a été constaté qu'avant l'âge de seize ans, l'élève ne peut généralement pas manipuler en histoire, c'est-à-dire mettre en rapport, plus de quatre variables à la fois. Comme il nous faudra pourtant continuer à initier à la globalité et à la complexité du passé humain et aider au développement du sens de la causalité historique, quelles nouvelles approches et stratégies d'enseignement concevrons-nous ?

Pour résoudre ces questions cruciales, il faudra, au-delà de l'empirisme, effectuer des choix fondamentaux. Celui-ci, par exemple : serons-nous piagétien, c'est-à-dire acquis à la théorie des stades hiérarchisés et successifs de développement intellectuel, ou brunérien, c'est-à-dire adeptes de la formule de la spirale qui nous permettrait d'enseigner tout, à tous, à n'importe quel moment, pourvu que nous ayons la bonne manière... ou bien serons-nous autre chose ?

Aussi, existe-t-il une hiérarchie des niveaux d'abstraction et de conceptualisation en apprentissage historique ? Quelles sont, par exemple, les étapes du développement du sens de la causalité historique ? Comment s'ordonnent les notions de durée, de succession, d'antériorité, de changement lors de l'acquisition du sens du passé ? De même, dans quel ordre s'organisent les concepts qu'utilise l'histoire ? Certains concepts sont-ils pré-requis à d'autres — tels, par exemple, les concepts de pouvoir, de groupe, d'intérêt, de citoyenneté, de participation, etc — par rapport au concept de démocratie ? (autrement dit, peut-on penser *île* avant d'avoir pensé terre, eau, environnement). Sait-on seulement à quel âge, ou vers quel âge, se forment les concepts du type des précédents — ou bien d'autres comme Etat, Etat souverain, régime, constitution, nation, et ainsi de suite, autour desquels sont bâtis les manuels d'histoire courants ? L'enseignement historique favorise-t-il, accélère-t-il, le développement de ces concepts ? Quelle négociation le professeur d'histoire

doit-il organiser entre les concepts spontanés des élèves et les concepts formels à faire acquérir ?

Quand nous aurons répondu à ces questions — et à bien d'autres (problèmes relatifs aux conditions socio-économiques et socio-culturelles, aux situations d'apprentissage, au quotient intellectuel, à la maturation, à l'hérédité, au sexe, etc.) — il nous faudra interroger la discipline historique elle-même. Nous lui demanderons en quoi, et comment, elle peut contribuer à atteindre les objectifs pédagogiques que nous avons décidé de poursuivre — et nous lui demanderons également ce qu'elle peut offrir, ce qu'elle permet, qui satisfasse aux caractéristiques psychologiques de Jean. (1)

Nous commencerons probablement en cherchant à souligner la spécificité de l'histoire par rapport aux autres disciplines, et plus précisément par rapport aux autres sciences humaines ou sociales. Cette spécificité favorise-t-elle le développement de comportements particuliers chez l'élève ? permet-elle de façon exclusive ou prioritaire l'acquisition d'habiletés et de savoir-faire particuliers ?

Nous chercherons également à préciser les places respectives que doivent ou peuvent occuper l'histoire et les autres sciences sociales, dans la formation. Le développement des diverses sciences sociales, de leur appareil méthodologique surtout, rend de plus en plus aléatoires les traditionnelles visées centralisatrices de notre discipline. Quel type de négociations l'enseignement de l'histoire entreprendra-t-il avec ces sciences ? Sur quelle base, sachant qu'il n'y a pas de place dans l'école pour toutes ces disciplines, pourront se constituer de nouvelles coalitions : sur la base de leurs similitudes ou de leurs divergences méthodologiques ? Sur celles des concepts qu'elles utilisent en commun ou de ceux qui sont spécifiques à chacune à partir d'une liste minimale de concepts ou de notions à acquérir ?

Il nous faudra aussi certainement, interroger l'histoire pour savoir dans quelle mesure elle peut participer à la formation des élèves, spécialement en ce que leurs systèmes de valeur et leurs aptitudes à résoudre des dilemmes sociaux et moraux sont concernés. Il nous faudra commencer par découvrir de quels systèmes de valeurs dépend l'histoire, quelles sont les valeurs particulières que l'enseignement historique introduit dans l'école et avec quelles conséquences. Ces recherches sont d'autant plus importantes en histoire que les concepts de justice, d'égalité, de dignité humaine, de droits individuels et collectifs, de progrès..., qui sont des valeurs clés, sont également la chair et le sang de la plupart des chapitres d'histoire. Dans ces conditions, le professeur doit-il, par

(2) Les auteurs ont également présenté au Colloque du Rond Chêne un atelier traitant du problème d'application de la discipline historique à des fins pédagogiques. Sur un sujet d'Histoire du Québec, ils ont soumis à la discussion et à la critique une stratégie d'enseignement de la **structure** de l'histoire en place de la traditionnelle histoire - connaissances.

exemple, veiller à développer le sens de la justice ? Si oui, comment ? Comment surtout interviendra-t-il dans ce domaine délicat de la formation scolaire sans risquer d'imposer ses propres valeurs ?

Des réponses à toutes ces questions et à beaucoup d'autres semblables — nous sommes parfaitement conscients des limites de notre liste — nous permettront enfin de réviser fondamentalement nos enseignements de l'histoire. Sans elles, nous risquons de ne pouvoir faire autre chose que perpétuer les stériles réaménagements cycliques des contenus de programmes auxquels le passé nous a malheureusement trop habitués.

Nos réflexions, tant du côté de la psychologie de l'apprentissage que du côté de la discipline sont de nature à favoriser un renouvellement scientifique de la pratique de l'enseignement de l'histoire.

En ce domaine, l'unanimité paraît acquise contre l'enseignement traditionnel de l'histoire, en particulier contre ses caractères encyclopédique et magistral. Mais si la plupart des enseignants savent bien ce dont ils ne veulent plus, ils trouvent plus difficilement les solutions de remplacement. Certes, l'absence quasi totale de contrôle sur l'enseignement favorise les innovations spontanées qui sont d'ailleurs nombreuses. Mais nous souhaiterions que cette liberté pédagogique soit employée de façon plus systématique afin que non seulement elle serve à agrandir la mosaïque des trouvailles et des stratégies nouvelles, mais surtout qu'elle concoure à l'élaboration de théories de l'enseignement de l'histoire.

À ce sujet, nous pensons que l'orientation de recherche la plus prometteuse nous ramène à la méthodologie même de l'histoire. Il faudrait continuer à explorer toute la richesse de l'isomorphisme entre la méthode d'invention de l'histoire et la démarche de redécouverte que l'élève entreprend durant sa formation historique.

Comment l'historien élabore-t-il une hypothèse ? Quelles questions analytiques pose-t-il ? Comment vérifie-t-il son hypothèse ? Quels sont ses outils, ses matériaux ? Des réponses à ces questions, traduites en version pédagogique, alimenteraient substantiellement la pédagogie de la redécouverte et de la créativité que la plupart des professeurs d'histoire souhaitent, mais pour l'exploitation de laquelle ils disposent de trop peu d'informations.

Et la formation des maîtres est ici mise en cause, qu'il s'agisse des niveaux personnels ou du perfectionnement des maîtres en exercice. Bien que depuis dix ans, les contribuables et les professeurs aient consenti sous ce rapport des efforts considérables, on ne saurait dire que la situation est satisfaisante.

La réforme visait à hausser le niveau de scolarité de tous les maîtres de l'enseignement secondaire à un minimum de 16 ans de scolarité, soit l'équivalent d'un diplôme du premier cycle universitaire. En 1969-1970,

moins de 40% des professeurs d'histoire satisfaisaient à cette norme. Bien que des données plus récentes ne soient pas disponibles, il est heureusement assez probable que cette proportion ait maintenant dépassé les 50%, due au fait que depuis 1968, la formation des maîtres est prise en charge exclusivement par les universités.

Cette explication, si elle a permis d'allonger la scolarité n'a pas, dans la même proportion, amélioré la qualité et la pertinence de cette formation professionnelle. Une analyse critique, qu'un organisme du ministère de l'Éducation vient tout juste de terminer, juge sévèrement les Facultés des Sciences de l'Éducation, parce qu'elles n'ont fait que recopier les modèles, pourtant jugés inadéquats, des écoles normales qu'on faisait disparaître. Pour améliorer la formation des maîtres, l'étude suggère de la retirer aux Facultés des Sciences de l'Éducation pour la confier à une coordination universitaire indépendante de toutes les facultés et relevant directement du Rectorat. Cette autonomie lui permettrait, et on l'y incite, de diversifier les régimes pédagogiques de formation des maîtres et de revaloriser l'apprentissage professionnel des futurs enseignants en explorant par exemple des formules du type *practicum* d'un an en milieu scolaire représentatif.

Ce qui est certain c'est qu'il faudra résoudre le dilemme dans lequel la formation des maîtres s'est, chez nous, depuis trop longtemps enfermée : comment ne plus laisser la formation du futur professeur d'histoire se diluer dans les tâtonnements d'une psycho-pédagogie approximative sans non plus la scléroser dans les micro-préoccupations de trop de départements d'histoire.

Pour alimenter cette réforme, un effort de recherche intense devra être consenti. L'une des priorités de recherche proposées par cette étude concerne les didactiques des diverses disciplines.



A tous les niveaux donc de l'enseignement de l'histoire, sous tous ses aspects ou presque, il nous semble qu'il faille entreprendre sans tarder des recherches essentielles. On peut penser que la survie de nos enseignements — leur prospérité, ai-je presque envie de dire — est à ce prix.

En ce qui le concerne, le bilan québécois à ce chef est composé pour l'essentiel de quelques analyses de stratégies d'intervention en classe, d'enquêtes d'opinion et d'attitude en regard de l'histoire, d'inventaires analytiques de théories et de méthodes d'enseignement, et, dernièrement — qui ont spécialement porté sur le premier cycle du secondaire — d'une recherche appliquée sur programme en enseignement inductif et diachronique, d'une étude, en cours, de la perception de l'histoire locale par les élèves, d'une analyse, enfin, des processus d'apprentissage de la discipline historique.

Les projets à venir — que nous espérons beaucoup plus nombreux — devront, pour être viables et répondre efficacement à des besoins réels, commencer par se pencher prioritairement sur les conditions méthodologiques de la recherche. S'il reste évident qu'en ce domaine de la recherche scientifique, comme dans beaucoup d'autres, l'essentiel est de poser la bonne question — et de la bien poser — il est tout aussi essentiel d'adopter la bonne démarche pour y répondre. A ce niveau, tous les modes de vérification de l'hypothèse nous semblent pouvoir être retenus, de l'économique méthode intuitive dont dispose l'enseignant dans ses classes quotidiennes aux complexes appareils statistiques de la méthode expérimentale, pourvu qu'un haut niveau critique accompagne l'ensemble de la démarche et que des conclusions valables puissent être inférées.

Certaines autres conditions nous paraissent également pouvoir favoriser la recherche en enseignement de l'histoire. Ainsi, les collaborations interdisciplinaires nous semblent indispensables. Nous les suggérons formées d'historiens (les spécialistes de la discipline), de professeurs d'histoire (les praticiens), et de didacticiens de l'histoire qui normalement devraient pouvoir établir les rapports entre la science historique et la psycho-pédagogie. Nous croyons également indispensable la présence constante de liens étroits entre la recherche dite fondamentale et l'école, véritable champ d'action du pédagogue. Dans cette politique, la recherche appliquée sur programme est probablement celle qui offre les plus riches possibilités (vous n'êtes sûrement pas sans le savoir, vous qui menez, sous cette forme, dans vos pays respectifs, des recherches qui nous intéressent au plus haut point).

Mais surtout, sachant combien il est important dans ce domaine de la recherche, de briser l'isolement des chercheurs, sachant aussi à quel point la recherche entraîne la recherche, nous voyons de très précieux avantages à ce qu'un effort important de communication et d'échanges systématiques soit consenti. Ce colloque montre bien qu'un tel souhait n'est pas irréaliste.

Huguette DUSSAULT-DUMAS.

Christian LAVILLE