

En didactique de l'histoire: Un siècle de recherches pour un an ou deux...

par Huguette DUSSAULT-DUMAS
Christian LAVILLE*

L'éducation québécoise donne parfois l'impression d'avoir tout inventé — de la polyvalence aux autobus scolaires... En enseignement de l'histoire plus qu'ailleurs peut-être. Là, la moindre «expériencette» pédagogique est promptement baptisée recherche, la plus ténue des hypothèses prend valeur de loi scientifique, le moindre ponctif s'habille en vérité révélée. Les justifications logiques et les choix rationnels y semblent souvent plus rares que monnaie de contrebande.

Ainsi, par exemple, les programmes du cours secondaire proposent un enseignement chronologique et événementiel en histoire du Canada, mais interdisent la même méthode pour l'histoire générale¹. Allez donc savoir pourquoi!

Nourrie des mêmes préoccupations logiques, une revue d'information du ministère de l'Éducation nous indique péremptoirement que, *primo*, «le professeur d'histoire doit partir du présent», *secondo*, qu'il doit «privilegier l'histoire locale», celle-ci

«favorisant une meilleure introduction à l'histoire du monde, à l'histoire générale»². Pourquoi? Comment? Là, n'est probablement pas la question!... «Voilà, ajoute-t-on cependant, quelle doit être l'*attitude rationnelle*» du professeur d'histoire». Et toc!

Il y aurait pourtant sur cette question, que nous ne signalons qu'à titre d'exemple, de fort bonnes raisons de douter d'affirmations aussi catégoriques. Ainsi, les travaux de plusieurs psychologues et pédagogues, à commencer par ceux des Britanniques Musgrove et Hallam, ont plusieurs fois démontré que les 10-15 ans accordent un intérêt supérieur aux périodes et civilisations éloignées qu'à leur environnement spatial et temporel immédiat; que les qualités didactiques de ces périodes et civilisations sont souvent très grandes, leur complexité originale ayant bénéficié du décanage que procurent le temps et la distance; que leur éloignement les rend plus faciles à distinguer sur l'échelle chronologique et facilite l'acquisition de la notion de temps; qu'enfin, elles procurent à l'élève, en le

1. DIGEES. *Histoire 41, plan d'étude 625*. Québec, ministère de l'Éducation, 1971, et *Annuaire 01, 1972-73 de l'enseignement secondaire, cours de formation générale pour les écoles de langue française*. Québec, ministère de l'Éducation, 1972, p. 01-34.

* Les auteurs sont professeurs de didactique de l'histoire à la faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval.

2. *Éducation Québec*, vol. 2, numéro 6, (10 novembre 1971), p. 21.
3. *Id.* (L'italique est de nous).

«distanciant» de son milieu, d'indispensables éléments de compréhension de sa propre société.

Les conclusions de ces travaux, comme de la plupart des travaux scientifiques en ce domaine, ne sont certainement pas des absolus. Elles suffisaient cependant pour inciter à la prudence et retenir des affirmations aussi dénuées de démonstration scientifique. Et ainsi en va-t-il de plusieurs aspects de notre enseignement de l'histoire. Pour souvent passer à côté des vérifications les plus élémentaires, pour négliger la recherche, spécialement la recherche dite fondamentale, notre enseignement piétine dans les truismes et les illusions, entretient complaisamment l'ignorance. En enseignement de l'histoire, le champ de notre ignorance, c'est le Sahara!

Doit-on encore enseigner l'histoire?

S'est-on seulement interrogés sur la place nouvelle que l'enseignement historique peut ou doit occuper dans l'école maintenant démocratisée de notre société? Comment ajuster l'enseignement historique traditionnel, d'élitiste qu'il est par héritage, ayant été conçu à l'usage des aristocraties ou des bourgeoisies destinées à occuper le pouvoir — rappelons-nous Bossuet et ses *Discours sur l'histoire universelle*, ou revoyons nos propres manuels scolaires tout entiers remplis des représentants du pouvoir royal puis du pouvoir bourgeois — comment ajuster cet enseignement aux besoins des fils d'ouvriers ou d'agriculteurs qui maintenant accèdent à nos écoles? Que leur servons-nous, pourquoi et comment? Que destinerons-nous aux élèves des secteurs de métiers et des secteurs techniques? A tous ceux que les nouvelles structures sociales invitent maintenant à participer aux choix politiques fondamentaux, que faudra-t-il apprendre? Y a-t-il un minimum culturel nécessaire pour exercer un rôle socio-politique efficace? En d'autres mots, quels objectifs d'éducation civique l'enseignement historique peut-il assurer et comment? Où se situera-t-il entre la permanence et le changement? entre l'alignement idéologique et l'exercice de la fonction critique? entre l'apprentissage de la «vertu» d'obéissance et la volonté de participation sociale?

Quelle histoire enseigner?

Ne faudrait-il pas également étudier les implications pour l'enseignement de l'histoire de certaines conditions nouvelles qui obligent à repenser l'École? Lors de la négociation que l'enseignement de l'histoire devra engager avec l'envahissante école parallèle, par exemple, que revendiquera-t-il comme lui étant propre? Que déclarera-t-il pouvoir faire sinon en exclusivité du moins mieux que tout autre? Quels

objectifs nouveaux devra-t-il assumer? Dans quelle mesure ses limites spatiales traditionnelles se verront-elles modifiées, alors que Tel-Aviv et Saïgon sont parfois, le temps d'un bulletin de nouvelles, en banlieue de Québec? Qu'en est-il de la connaissance elle-même au terme des progrès exponentiels qu'elle a connus et continue à connaître? Que faire de la somme gigantesque d'informations qui maintenant envahit le savoir historique? Comment pourra-t-on alors aménager le passage de l'histoire-connaissance, objet traditionnel de nos programmes, à l'histoire-méthode? Que faudra-t-il retenir pour usage scolaire de la méthode historique?

Et les résultats de nos enseignements réajustés comment s'exprimeront-ils? Comment les réviserons-nous? Si nous considérons, par exemple, que l'histoire doit développer l'esprit de tolérance et la pensée critique, par quels moyens pourrions-nous évaluer si nos objectifs sont atteints? Que sera, en d'autres termes, l'élève qui aura suivi notre enseignement historique? Comment le reconnaitrons-nous? Pourrait-on tracer son portrait-robot?

Enseigner à quel élève?

La plupart des programmes d'études en histoire s'accompagnent d'admonitions rituelles du genre: «il faut tenir compte à la fois de l'âge des élèves, de leurs motivations, de leurs capacités intellectuelles, de leurs préoccupations personnelles». Elles font penser aux affiches des vestiaires publics: «Pas responsable des objets perdus». Par la magie des mots on croit ainsi exorciser une question fondamentale pour l'enseignement de l'histoire: à quels moments du développement intellectuel de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte correspondent les principales notions dont est tissée la conscience historique?

Pour répondre à cette question on a, jusqu'à maintenant surtout, eu recours aux enquêtes psychopédagogiques. Assez nombreuses au Québec — signalons pour mémoire la thèse récente de P. Pucella⁴ — et d'un intérêt certain, ces enquêtes ne dépassent cependant que rarement le niveau de la bonne analyse d'opinions ou d'attitudes. S'il est utile de solliciter l'avis des «usagers», il faut être également conscient de la portée limitée de ces cueillettes d'opinions qui ne sauraient se substituer à l'étude des comportements historiques eux-mêmes. Déterminer le rapport sujet-objet dans l'établissement de la catégorie historique, voilà un champ de recherche dans lequel il nous apparaît primordial que les

4. P. PUCELLA, *L'Histoire au niveau secondaire; études sur les attitudes des élèves*, Université de Montréal, 1972.

didacticiens de l'histoire s'engagent. Cette question fait surgir un nombre étonnant de problèmes ressortissant à l'épistémologie et à la psychologie génétiques. Quelles sont les étapes du développement 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? Selon quel processus s'assimilent les concepts et, partant, le vocabulaire historique? Comment se construit la pensée historique? En somme, comment accède-t-on à la dimension temporelle de l'esprit humain?

Sur cette question, de nombreuses recherches restent encore à faire. Heureusement la voie est ouverte en ce domaine par les travaux déjà réalisés de Piaget, Hallam et Jahoda, pour n'en mentionner que quelques-uns, et même jusqu'à un certain point les réflexions plus proches de nous et non sans intérêt de A. Dupont⁵ et de G. Racette⁶.

Il y a là un champ de travail dont la fécondité ne fait pas de doute mais à condition, nous semble-t-il, d'aborder ces questions par la voie de l'épistémologie et de la méthodologie de la discipline historique⁷: réflexion sur la structure de l'histoire, sur son appareil conceptuel, surtout sur la façon particulière avec laquelle elle examine les phénomènes, réflexion aussi sur les mécanismes de la pensée historique (et même sur ses raisonnements fallacieux comme sur les préjugés du sens commun que la culture historique populaire véhicule⁸). Pourrait-on arriver, par exemple, à hiérarchiser selon un ordre logique ainsi que selon les âges et les niveaux scolaires les diverses formes de la pensée historique?

Cela fait, il restera encore à observer quels sont les facteurs qui déterminent les progrès de l'enfant à travers les étapes du développement historique: conditions socio-culturelles, situations d'apprentissage, maturation, hérédité, etc.

Les réponses à ces interrogations feraient vraiment avancer la didactique de l'histoire parce qu'elles permettraient de déterminer, au-delà des nécessités

5. «Instrument de mesure. Le temps d'apprendre l'Histoire», *The Canadian Journal of History and Social Science*, volume 6, number 3, (mars-avril, 1971), pp. 49-55.

6. «La notion de passé chez des élèves de huitième et de neuvième année», dans M. Allard et A. Lefebvre (éd.), *L'Histoire et son enseignement*, (Montréal, P.U.Q., 1970), pp. 101-108.

7. Entre autres travaux riches d'intérêt sur cette question, signalons spécialement la récente thèse de doctorat de Michael J.B. Jackson, *A Philosophical Critique of the Teaching of Social Studies: an Epistemological Study of Explanation*, University of Toronto, 1970.

8. Voir à ce propos l'essai captivant de D.H. Fisher, *Historians' Fallacies, Toward a Logic of Historical Thought*, New York, Harper & Row, (1970), xxii-338 p.

administratives, contenus et formes d'enseignement qui conviennent. Les enseignants disposeraient alors de bases plus scientifiques pour l'exercice quotidien de leur métier et pourraient, entre autres, rajuster une pédagogie de l'intérêt mal conçue qui ressemble souvent plus à une démagogie de l'intérêt qu'à une attitude pédocentriste réfléchie.

Comment donc enseigner l'histoire?

Au nom de la négociation souhaitable, essentielle, entre la recherche et la pratique didactique, ne faudrait-il pas en même temps entreprendre des travaux méthodiques sur les formes connues d'enseignement de l'histoire pour en déterminer le bon usage et en évaluer l'efficacité? Même le cours magistral, dont on a fait peut-être trop rapidement le procès sans tenter d'en renouveler les formes, devrait être soumis à l'analyse. Nous savons par ailleurs peu de chose de l'art d'interroger, de poser «la bonne question», juste, pertinente, provocante... Pourtant ce type d'échange pédagogique ne reste-t-il pas le plus courant?

D'autre part, dans la séduisante variété des nouveaux moyens d'enseignement, nos études devraient porter principalement, nous semble-t-il, sur ceux dont les voisinages avec la discipline historique sont le plus marqués, et en particulier sur les activités pédagogiques qui empruntent à la théorie des modèles: les études de cas, les jeux de rôle et les jeux de simulation.

Enfin, au-delà des moyens et des tactiques nous ne savons presque rien des fondements stratégiques de l'enseignement de l'histoire. Bien que l'histoire chronologico-synchronique s'enseigne formellement dans les écoles occidentales depuis des générations, il n'existe toujours pas de théorie satisfaisante de cette forme d'enseignement. Et il ne vaut sans doute plus la peine de l'élaborer maintenant que la tradition de l'histoire thucydéenne, «histoire d'un peuple» est profondément remise en question par les orientations nouvelles de la science historique qui n'hésite plus, après Weber, à faire «l'histoire d'un item».

En ce domaine des fondements, le filon le plus prometteur nous paraît encore être la méthodologie même de l'histoire. Il faudrait étudier toutes les richesses de l'isomorphisme existant entre la méthode d'invention de l'histoire et sa traduction scolaire. Comment l'historien élabore-t-il une hypothèse? Quelles questions analytiques pose-t-il? Comment vérifie-t-il son hypothèse? Quels types de conclusions sont les siennes? Ce faisant, a-t-il étudié des problè-

mes ou des périodes? Quels ont été ses outils? Ses matériaux? Les réponses à ces questions alimenteraient substantiellement la pédagogie de la redécouverte et de la créativité que tous souhaitent mais que peu de maîtres encore sont en mesure d'exploiter.

Quelle est, par ailleurs, la valeur des méthodes déductive, hypothético-déductive et inductive? Il faudrait se pencher en toute hâte sur la méthode inductive en particulier, qui inspire depuis une décennie la plupart des tentatives prometteuses de rénovation de l'enseignement de l'histoire en Occident.

Voilà bien des avenues de recherche – choisies parmi des dizaines d'autres – dont on peut espérer qu'elles nous feront déboucher sur les clairières mieux débroussaillées des programmes d'études et des méthodes d'enseignement. Contenus et contenant, matière et manière, réalités indissociables dans l'unité de l'acte d'enseignement. Mais la voie royale, selon nous, ne pourra partir que de la discipline historique: pour avoir trop longtemps négligé la manière, il serait fâcheux aujourd'hui d'ignorer la matière.

Lorsqu'en 1966 l'historien Marcel Trudel publiait ses désormais fameux «sujets de recherche pour un siècle ou deux»⁹, il insufflait aux études sur la Nouvelle-France un essor neuf et vigoureux qui se poursuit toujours aujourd'hui et durera probablement encore longtemps. Cependant, il n'y avait, en ce domaine, qu'une urgence relative. Le professeur Trudel en était conscient en proposant un siècle ou deux. En enseignement de l'histoire, il n'est pas possible d'attendre aussi longtemps les résultats des principales recherches. Des milliers d'élèves fréquentent annuellement les classes d'histoire des écoles québécoises. Ils y ont droit à un enseignement de la plus haute qualité. Il serait dommage, à trop remettre à demain, de le leur refuser. En didactique de l'histoire, notre siècle de recherche devrait s'effectuer en un an ou deux. ▼

9. «Des sujets de recherches pour un siècle ou deux...», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 20, n° 2, (septembre 1966), pp. 228-235.