

Quelle formation pour les enseignants d'histoire? Critique et contre-critique

doi:10.18162/fp.2015.a57

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Le débat sur l'enseignement de l'histoire nationale, qui s'inscrit dans le cadre plus large de la remise en question du nouveau pédagogique, projette au premier plan la formation initiale des enseignants d'histoire. Le monde universitaire, polarisé entre didacticiens et historiens, s'accorde à dire que la formation des enseignants d'histoire est déficiente, mais chacun pour des raisons différentes, sinon opposées. Pourtant, comme le souligne Laville (2015), personne n'est capable de nommer de manière satisfaisante cet ensemble de connaissances et d'habiletés intellectuelles nécessaire à l'enseignement de l'histoire.

Connaissances historiques et pensée historienne

Un des éléments récurrents de la critique concerne le manque de connaissances historiques des enseignants. Le Rapport Beauchemin (2014) recommande à cet effet « [q]ue soient envisagées [...] diverses mesures destinées à augmenter le poids de la formation en histoire dans le cursus universitaire des maîtres » (p. 39). Il ne fait pas de doute que pour un historien, il n'y a rien de plus honteux qu'un enseignant qui se trompe de date ou qui commet des anachronismes. Mais de là à penser, à l'instar du Collectif pour une éducation de qualité (2008), qu'il suffit de transmettre des connaissances pour que les élèves apprennent et développent des habiletés intellectuelles, tout en adoptant des valeurs civiques et morales, il y a peut-être un pas à ne pas franchir. Car les valeurs associées à la transmission de connaissances, que l'élève apprend en classe d'histoire depuis un siècle déjà sans en être tout à fait conscient (Cardin, 2010), pourraient davantage ressembler à une propagande qu'à une série de valeurs qu'on propose ouvertement et dont on débat avec les élèves.

À cette première critique s'ajoute celle selon laquelle les enseignants manquent d'outils pour développer chez leurs élèves la pensée historique, qui constitue, d'après certains didacticiens, la finalité de l'enseignement de l'histoire : « En somme, nous croyons que les programmes, progressions et évaluations des apprentissages devraient être centrés sur la démarche et les concepts de la pensée historique, ainsi que sur les débats historiques permettant de s'interroger sur le Québec d'aujourd'hui » (Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie [AQDHG], 2013, p. 4). Selon cette perspective, la pensée historique prend la forme d'un processus rigoureux d'enquête mené par ceux qui étudient des traces du passé et qui proposent par la suite une interprétation. Aux yeux des didacticiens, ne pas avoir entendu parler de la démarche de Peter Seixas qui propose six étapes d'analyse de sources ou de Sam Wineburg avec ses quatre euristiques de l'histoire – constitue une grave lacune professionnelle.

Les enseignants d'histoire au carrefour de plusieurs contraintes

Parmi les nombreuses contraintes auxquelles sont appelés à répondre les enseignants d'histoire, je choisis d'aborder ici les outils mis à leur disposition, notamment le programme scolaire et les manuels, et la pression que la société québécoise exerce sur les enseignants.

Le nouveau programme d'histoire de 3^e et 4^e années du secondaire est à mon avis le reflet du rapport de forces entre les historiens et les didacticiens : les premiers ont obtenu la démarche chronologique, étayée sur deux ans, ainsi que l'adoption d'une trame nationale; les didacticiens, quant à eux, ont réussi à préserver deux des trois compétences défendues lors de la consultation publique. D'une certaine manière, les grands perdants sont les enseignants, puisqu'en renonçant à la compétence trois, qui portait sur l'éducation à la citoyenneté, on a pratiquement retiré aux enseignants la mission d'éduquer les élèves, de les rendre attentifs à l'actualité, de les former en tant que citoyens réflexifs, critiques, capables de discerner les enjeux de la société dans laquelle ils vivent.

En ce qui concerne les manuels, il n'est pas clair qu'ils facilitent l'acte d'enseigner l'histoire. Ils sont en effet trop encadrants, en précisant à tout coup la compétence en lien avec les activités proposées, en fournissant les sujets d'évaluation ainsi que le corrigé, en proposant de longs projets qui ne permettent pas de s'arrêter en cours de route, etc. Dans une recherche récente, Boutonnet (2013) montre que les manuels sont utilisés généralement intensivement et seraient intégrés dans une pratique transmissive et magistrocentrée. Je dirais même que c'est le manuel qui se sert de l'enseignant, car c'est l'outil qui s'impose comme « le plus expert ».

En outre, les enseignants d'histoire doivent satisfaire une attente sociale majeure : contribuer, par leur enseignement, à la construction de l'identité nationale chez les élèves, bref, assurer le développement d'une conscience historique orientée vers un projet politique : « c'est le propre de la conscience historique d'articuler [...] une lecture du passé susceptible de servir les impératifs du présent et les projets futurs » (Beauchemin, 2002, p. 176).

Il faut reconnaître que les enseignants rencontrent ici une grande difficulté, car la définition du projet politique est conflictuelle. Selon Beauchemin (2002), « il faut reconnaître clairement la réalité sociopolitique qui veut que ce soit le collectif francophone qui porte cet idéal de souveraineté » (p. 169). En raison de l'ambivalence des Québécois, Lamonde (2001) considère, quant à lui, qu'il faut

proposer une autre solution que le projet souverainiste : « [p]enser les ruptures, [...] ce n'est pas penser uniquement une rupture qui serait la souveraineté [...] c'est aussi prendre conscience des ruptures et décider d'un autre scénario que la souveraineté » (p. 112). Enfin, Létourneau (2000) propose la canadienité comme façon d'inclure l'Autre dans le récit historique et souligne la nécessité de faire un travail de deuil du récit structurant de la Conquête.

Quelle formation pour les enseignants d'histoire?

Comme l'explique si bien Laville (2015), il est hasardeux de cibler des connaissances précises à transmettre aux élèves (et aux enseignants) qui perdront sans doute leur pertinence et leur prétention de « vérité » d'ici quelques années, en raison d'une historicité à laquelle ni les humains ni les connaissances n'échappent. Il resterait donc la pensée historique.

Quelle formation, alors, pour les enseignants d'histoire, devant les positions antagoniques des universitaires, qui, dans leur quête de légitimité, contribuent à « décrédibiliser » les enseignants d'histoire par leur faux débat opposant les connaissances et les compétences? Quel savoir, quel savoir-faire et quel projet politique prendre en compte devant le relativisme scientifique, d'un côté, et l'impasse politique de la société québécoise, de l'autre?

Ce sont là sans doute de grandes questions auxquelles je n'ai pas la prétention de répondre. Je suis toutefois convaincue que la formation universitaire, aussi bien celle dispensée par les didacticiens que celle des historiens, demeure incomplète sans une volonté et une démarche personnelle d'apprendre de la part de l'étudiant. Je partage sans réserve sur ce point la conception de Rogers (1976) sur ce que signifie le fait d'avoir une formation valable dans la durée : « Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que la seule capacité *d'acquérir* des connaissances peut conduire à une sécurité fondée » (p. 102). Loin de nier l'importance de connaître à fond les grands événements qui ont façonné la société québécoise et canadienne, de s'approprier le *credo* de didacticiens que l'histoire est un construit issu de la contemporanéité des historiens et qu'il faut, par conséquent, investiguer, remettre en question les sources, bref, loin de nier que l'histoire peut être comprise comme un processus de raisonnement, je pense que les enseignants devraient davantage se faire confiance et puiser dans leurs propres forces pour innover et développer une pratique pédagogique adaptée aux nécessités éducatives du présent. Je tiens à rappeler que la pédagogie fut inventée par les praticiens du XVII^e siècle. Et dans le prolongement de leurs modestes prédécesseurs, les enseignants d'aujourd'hui pourront très bien contribuer et enrichir la pédagogie, notamment en s'appropriant et en mettant à profit les recherches conduites en milieu universitaire.

Références

- Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG). (2013). *Compte-rendu de la position de l'AQDHG à propos de la consultation pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*. Repéré à <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/12/AQDHG.-Compte-rendu-de-la....pdf>
- Beauchemin, J. (2002). *L'histoire en trop : la mauvaise conscience des souverainistes québécois*. Montréal, QC : VLB.
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*. MELS. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Cardin, J.-F. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 191-219). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Collectif pour une éducation de qualité. (2008). Transmettre adéquatement un patrimoine culturel et historique. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (p. 267-285). Montréal, QC : VLB.
- Lamonde, Y. (2001). *Allégeances et dépendances : l'histoire d'une ambivalence identitaire*. Québec : Nota Bene.
- Laville, C. (2015). Après *Le sens de l'histoire* : quelques exigences d'une éducation historique en accord avec notre époque. *Enjeux de l'univers social*, 10(3), 17-22.
- Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal, QC : Boréal.
- Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris : Dunod.

Pour citer cet article

- Stan, C. A. (2015). Quelle formation pour les enseignants d'histoire? Critique et contre-critique. *Formation et profession*, 23(2), 73-76. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a57>