SOUS LA DIRECTION DE
Marie-Claude Larouche,
Félix Bouvier et Pierre-Luc Fillion

TENSIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE ET DES SCIENCES SOCIALES

Vues québécoises et internationales

SEPTENTRION

TENSIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATIONALE ET DES SCIENCES SOCIALES

SOUS LA DIRECTION DE
Marie-Claude Larouche,
Félix Bouvier et Pierre-Luc Fillion

Tensions dans l'enseignement de l'histoire nationale et des sciences sociales

Vues québécoises et internationales

SEPTENTRION

Pour effectuer une recherche libre par mot-clé à l'intérieur de cet ouvrage, rendez-vous sur notre site Internet au www.septentrion.qc.ca

Les éditions du Septentrion remercient le Conseil des Arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC) pour le soutien accordé à leur programme d'édition, ainsi que le gouvernement du Québec pour son Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres.

Financé par le gouvernement du Canada | Canada

Coordination éditoriale : Alexandra Michaud

Révision linguistique : Aimée Lévesque

Mise en pages et maquette de la couverture : Pierre-Louis Cauchon

Si vous désirez être tenu au courant des publications
des éditions du Septentrion
vous pouvez nous écrire par courrier,
par courriel à info@septentrion.qc.ca,
ou consulter notre catalogue sur Internet :
www.septentrion.qc.ca

© Les éditions du Septentrion
86, côte de la Montagne
bureau 200
Québec (Québec)
G1K 4E3

Diffusion au Canada :
Diffusion Dimedia
539, boul. Lebeau
Saint-Laurent (Québec)
H4N 1S2

Dépôt légal :
Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2022
ISBN papier : 978-2-89791-375-5
ISBN pdf : 978-2-89791-376-2
ISBN epub : 978-2-89791-377-9

Ventes en Europe :
Distribution du Nouveau Monde
30, rue Gay-Lussac
75005 Paris

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes et tous les organismes ayant contribué à la réalisation de cet ouvrage.

Notre reconnaissance va d'abord aux auteurs qui ont accepté de prendre part à cet ouvrage en partageant avec nous leurs résultats de recherche ou leurs réflexions les plus récentes et qui ont répondu de façon favorable et rapide à nos nombreuses demandes pour la finalisation du manuscrit.

Dans le cadre de ce livre, tous les chapitres ont été soumis à une évaluation externe et anonyme par des experts du domaine. Les commentaires judicieux et les pistes d'amélioration qu'ils ont formulés ont été fortement appréciés. Il s'agit de :

Michel Allard (Université du Québec à Montréal, Québec) ;
Anderson Araújo-Oliveira (Université du Québec à Montréal, Québec);
Olivier Arvisais (Université du Québec à Montréal, Québec) ;
Denise Bentrovato (Université de Pretoria, Afrique du Sud) ;
Antonio Brusa (Université de Bari, Italie) ;
Theodora Cavoura (Université d'Athènes, Grèce) ;
Sylvain Doussot (Université de Nantes, France);
Charles Heimberg (Université de Genève, Suisse) ;
Philippe Hertig (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) ;
Lyonel Kaufman (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) ;
Virginie Martel (Université du Québec à Rimouski, Québec) ;
Anik Meunier (Université du Québec à Montréal, Québec) ;
Stéphane Minvielle (Université de Nouvelle-Calédonie, France) ;
Maria Repoussi (Université Aristote de Thessalonique, Grèce);
Paul Zanazanian (Université McGill, Québec).

Nos remerciements vont également à Traductions À la page, à Brasilis et à Paul Beaucage pour les services de traduction. Nous remercions aussi les assistants de recherche Alex Bureau, Thomas Paradis et Audrey Houle pour leur apport à l'une ou l'autre des étapes de préparation de ce projet.

Nous sommes reconnaissants de l'appui financier octroyé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada ainsi que le Département des sciences de l'éducation, le Décanat de la recherche et de la création, la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Les auteurs soulignent le précieux soutien accordé par le conseil d'administration de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales / International Research Association for History and Social Sciences Education (AIRDHSS/IRASSHE). Ils remercient Denise Bentrovato, de l'Université de Pretoria, et Karel van Nieuwenhuyse, de l'Université catholique de Leuven, respectivement présidente et vice-président/trésorier de cette association, Luigi Cajani, de l'Université de Rome « La Sapienza », directeur de la revue de l'AIRDHSS, de même que Marc-André Éthier et Alexandre Lanoix, de l'Université de Montréal, et David Lefrançois, de l'Université du Québec en Outaouais, pour leur collaboration indispensable au démarrage de ce projet de publication en lien avec le colloque tenu à l'UQTR en septembre 2022.

Nos remerciements vont enfin aux éditions du Septentrion qui nous ont accompagnés dans toutes les étapes menant à la parution de cet ouvrage.

Marie-Claude Larouche,
Félix Bouvier et
Pierre-Luc Fillion

INTRODUCTION

La classe d'histoire et de sciences sociales sous tension : vues transnationales à propos des rapports minorités et majorités

Marie-Claude Larouche et Pierre-Luc Fillion

« On est toujours la majorité ou la minorité de quelqu'un. »
Jacques Kurtness, cité dans *« C'est le Québec qui est né dans mon pays ! »*
(Dufour, 2021, p. 69)

En 2018, les membres de l'Association internationale de recherche pour la didactique de l'histoire et des sciences sociales / International Research Association for History and Social Sciences Education (AIRDHSS/IRAHSSE), réunis en assemblée générale à Paris[1], projetaient de se saisir de cette préoccupation importante pour les sociétés démocratiques : comment les tensions entre majorités et minorités façonnent-elles l'enseignement de ces disciplines au primaire et au secondaire, dans différents contextes nationaux ? Dans le creuset des nations, en particulier lorsqu'elles jouissent du pouvoir d'élaborer des politiques éducatives, se retrouvent forcément agitées nombre de questions aux incidences

1. Membre du conseil d'administration de l'AIRDHSS de 2013 à 2021, Félix Bouvier en fait la suggestion en 2017 lors de la rencontre annuelle de cette association à Leuven, Belgique. L'année suivante, l'assemblée générale de l'AIRDHSS se prononce en faveur du fait que le thème des tensions entre minorités et majorités dans divers contextes nationaux dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales devienne celui d'un prochain congrès devant se tenir à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Voir le site de l'association : http://www.irahsse.eu/en/.

territoriales, politiques, identitaires et culturelles à propos desquelles les communautés minoritaires et majoritaires s'opposent. Certes, la notion même de minorité s'apprécie de façon variable dans de multiples contextes nationaux selon les lieux et les époques (Breton, 2008). De fait, cet affrontement entre minorités et majorités n'est pas nouveau, selon l'historien de la nation Benedict Anderson (1991) ; chaque fois que les frontières étatiques ne coïncident pas avec les frontières culturelles, des mouvements nationalistes à fortes revendications politiques peuvent surgir[2]. Qui plus est, différentes minorités coexistant au sein même d'un espace national peuvent également tenter de faire valoir leur point de vue (Martel et Villeneuve, 1995 ; Schwimmer, 1995). S'y ajoutent des préoccupations liées à la diversité culturelle et à la multiperspectivité, des enjeux majeurs pour l'éducation et le vivre-ensemble. En leur cœur se trouvent ainsi des inquiétudes identitaires et communautaires pouvant engendrer des tensions au sein de différents contextes nationaux.

On le sait, depuis ses débuts, l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales est intimement lié à la construction identitaire des États-nations. Dans de nombreux contextes, au cours des XIXe et XXe siècles, un récit officiel produit par le groupe majoritaire ou dominant était transmis à la société par le truchement de l'éducation publique (Crawford, 1995 ; Fernandez, 2013 ; Nasson et Nasson, 2015 ; Salinas, Blevins et Sullivan, 2012). En ce qui a trait à l'éducation géographique, la promotion de l'identité nationale prenait la forme d'une survalorisation des richesses du territoire national et des caractéristiques culturelles du groupe majoritaire (Chevalier, 2013 ; Thémines, 2011). Les programmes d'histoire et de sciences sociales apparaissaient alors comme des instruments politiques visant à développer un sentiment d'appartenance à la nation poursuivant en ce sens des visées patriotiques évidentes (Freixa, 2013).

Mais qu'en est-il aujourd'hui ?

Panorama des questions de recherche

Il est loisible de penser que l'école constitue toujours une institution privilégiée pour bâtir et maintenir les frontières identitaires des groupes culturels dominants (McAndrew, 2016 ; Mckee-Allain, 1997). Se cristallisent dès lors, en amont de la classe, des rapports antagoniques entre groupes majoritaires et minoritaires, dans des sociétés qui, elles-mêmes,

2. Le panorama qu'en dresse un hors-série récent de la revue *La Vie* et du journal *Le Monde*, « Les peuples en cartes » (2022), est à cet égard saisissant.

s'avèrent sujettes à de profondes transformations avec la mondialisation économique et la crise climatique, lesquelles accentuent toutes deux le brassage des populations. Le pluralisme qui caractérise les sociétés du XXIe siècle exacerbe ce phénomène, alors que les classes se composent de plus en plus d'élèves issus d'autres nationalités que le groupe culturel majoritaire (Bouvier, 2013 ; Fernandez, 2013). De nos jours, bien que l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales puisse être investi de visées autres que celle d'engendrer un sentiment d'appartenance à la nation, il demeure que l'importance accordée à la construction identitaire soulève indubitablement des tensions entre les groupes majoritaires et minoritaires (McAndrew, 2010). Ces tensions peuvent se manifester dans la formulation des visées éducatives, dans le choix des savoirs à enseigner, dans les représentations culturelles véhiculées, dans la multiplicité des perspectives proposées ou encore dans l'espace accordé ou non à certains groupes culturels. La prise en compte de la diversité et des perspectives multiples constitue ainsi un enjeu à géométrie variable en classe d'histoire et de sciences sociales (Bonafoux, De Cock et Falaize, 2007 ; Den Heyer, 2009 ; Eriksen, 2018 ; Falaize, 2008 ; Krueger, 2019 ; Vinterek, Donnelly et Thorp, 2017 ; Zanazanian et Moisan, 2012).

À titre d'exemple, comme le soulève Létourneau (2013) pour le cas du Québec, comment peut-on proposer un enseignement de l'histoire qui contient des références communes permettant à tous les groupes culturels de s'y reconnaître, sans aseptiser ni diluer l'histoire nationale ? Cette question se pose d'ailleurs dans d'autres contextes nationaux, alors que des formes de contestation peuvent provenir de mouvements nationalistes, de mouvements féministes ou de mouvements ethniques, c'est-à-dire des minorités historiques, par exemple les communautés noires et les populations autochtones dans de nombreux pays des Amériques, ou encore des minorités immigrées (Helly, 2002).

Alors que certains chercheurs entrevoient une réponse à ce phénomène par l'adoption d'une perspective critique et citoyenne dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire (Barton et Levstik, 2004 ; Den Heyer et Abbott, 2011 ; Seixas, 2009), plusieurs questions demeurent à explorer. Comment les programmes scolaires, les manuels et les pratiques d'enseignement en sciences sociales permettent-ils de prendre en compte et de satisfaire les revendications des groupes culturels ? Comment l'école peut-elle devenir un espace d'apprentissage permettant de conjuguer la multiplicité des perspectives en sciences sociales ? Quelle place devrait-on accorder à la finalité de construction identitaire traditionnellement associée à l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales ?

Si les programmes d'études présentent une stabilisation apparente de ces questions… jusqu'à la réforme suivante, différentes visions se font entendre à l'égard de ce que devraient être leurs fondements épistémologiques, axiologiques et praxéologiques. Et qui dit programme dit ensuite production de matériel didactique et mise en œuvre par des enseignants, pour des trajectoires d'apprentissage variables chez les élèves. C'est d'ailleurs ce qui rend passionnant le domaine de la didactique de l'histoire et des sciences sociales pour les chercheurs qui s'attardent à l'un ou à l'autre des éléments de cette complexe chaîne didactique. Les liens qu'ils entretiennent avec les disciplines de référence ou qu'ils établissent avec des enjeux transdisciplinaires traduisent l'influence des dynamiques politiques, sociales et culturelles présentes dans chacun des contextes nationaux.

Intentions de l'ouvrage

Nous avons voulu, par cet ouvrage, offrir un panorama impressionniste de ces questions à la lumière des réflexions et interrogations soulevées par des chercheurs de différents pays. Les textes qui composent cet ouvrage ont fait l'objet d'un appel lancé en particulier auprès des membres de l'AIRDHSS/IRAHSSE en lien avec le 6e Congrès de cette association tenu en septembre 2022 à l'Université du Québec à Trois-Rivières[3]. Ils ont été par la suite soumis à une évaluation en double aveugle et ajustés pour les besoins d'un ouvrage à caractère scientifique.

Se poser la question centrale qu'est « comment les tensions entre majorités et minorités façonnent l'enseignement de nos disciplines ? » à partir du territoire québécois n'est pas innocent. Il se trouve dans notre contexte national particulier au sein de l'ensemble confédéral canadien un microcosme des tensions sous-jacentes à la reproduction des États nationaux. Jouissant, comme toute province canadienne, des pleins pouvoirs en matière d'éducation, le Québec, dont la langue officielle est le français, à la différence du bilinguisme anglais et français pour l'État fédéral canadien, représente un terreau fertile pour soulever ces questions. En effet, le groupe majoritaire francophone, marqué par le colonialisme britannique, se trouve en situation minoritaire au sein d'une entité politique fédérale plus grande (McAndrew, 2010). Tout en se percevant comme une minorité linguistique et nationale dans l'ensemble majoritairement anglophone canadien et nord-américain, le Québec partage son histoire avec plusieurs groupes minoritaires. Il est ainsi le territoire

3. Voir le site du congrès : www.uqtr.ca/fc.airdhss2022.

de 11 nations autochtones, Premières Nations et Inuits, réparties en 55 communautés et dont la langue de plusieurs est fort vivante (Lepage, 2019 ; Binette, 2021). Ces communautés autochtones « se distinguent des autres groupes ethniques par le fait que leur assimilation à la société québécoise et canadienne est forcée plutôt que choisie librement, bien que ce processus diffère selon l'amplitude, la fréquence et la nature de leurs contacts avec la société québécoise » (Kurtness, 2009, p. 2). Ayant subi au fil des siècles l'entreprise colonisatrice à la fois de la France, de la Grande-Bretagne puis du Canada et du Québec, ces communautés ont fait les frais d'un vrai paradoxe, encarcanées en quelque sorte dans un territoire rétréci (Delâge et Warren, 2017 ; Giroux, 2021). Et comme l'expose Gérard Bouchard à l'égard de la situation qui prévaut au Québec dans un entretien accordé à Bherer (2022, p. 11), ces communautés autochtones sont « divisées par la question de savoir si elles sont québécoises ou non ». À noter, certaines d'entre elles exercent des pouvoirs en matière d'éducation (Arseneault, 2012). En outre, dans certaines communautés, l'enseignement se pratique, du moins pour quelques années scolaires, dans leur propre langue. Ainsi, sur le territoire québécois coexistent plusieurs communautés nationales (Binette, 2021) dont certaines sont en étroite relation. Évoluer dans ce contexte national particulier, au cœur des paradoxes majorités-minorités, confère une prégnance et une résonance particulières aux tensions susceptibles d'exister en lien avec l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales. Identités, communautés d'appartenance, territoire, colonisation, décolonisation : plusieurs récits et enjeux cruciaux sont ainsi susceptibles d'y être soulevés et de s'incarner dans des débats. Sans surprise, l'enseignement de l'histoire nationale constitue en soi au Québec, et de façon récurrente, un objet de tensions. Motivés par des finalités à tendance civique ou patrimoniale, certains groupes majoritaires et minoritaires ont reproché au programme d'histoire du Québec dispensé au secondaire d'être trop ou pas assez nationaliste, s'interrogeant sur la place à accorder à la diversité et à l'histoire politique et ses éléments conflictuels dans l'histoire nationale (Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013 ; Bouvier et Courtois, 2021).

Tour à tour sont abordés dans cet ouvrage des exemples des tensions qui façonnent ces réalités dans différents contextes nationaux. Les contributions permettent d'interroger ces tensions sous plusieurs angles alors que les questions d'équité, d'inclusion et de diversité font irruption dans la classe. En jeu se trouve une meilleure représentation des contributions apportées ou des réalités vécues par différents groupes ethnoculturels composant la société de référence. Un tour de piste rapide des questions

qui sont soulevées dans cet ouvrage permet d'en apprécier le caractère sensible. Ainsi, comment peut-on revisiter les fondements épistémologiques du récit national, dans une perspective interculturelle susceptible de favoriser l'inclusion du plus grand nombre ? Comment les programmes d'études pourraient-ils mieux tenir compte de l'apport des communautés autochtones ? Quelle sélection didactique les enseignants de différentes communautés ethnolinguistiques opèrent-ils dans les événements conflictuels d'une histoire nationale à étudier en classe ? Quelle place accorde-t-on, dans un cours de sciences économiques et sociales, aux questions sensibles telles que la discrimination des travailleurs issus des minorités ? Jusqu'à quel point les programmes d'études proposent-ils des outils conceptuels pour amener les élèves à réfléchir aux possibles réalités difficiles qu'ils expérimenteront par la suite ? Comment des élèves empruntent-ils la voie de la multiperspectivité pour réfléchir à des questions conflictuelles du passé national ? Quelle place est attribuée à la contribution des Premiers Peuples et des immigrants dans les collections didactiques et comment leur étude est-elle proposée ? Le caractère transnational de ces propositions pourrait inspirer plus d'un chercheur et d'un intervenant dans le milieu éducatif.

Structure de l'ouvrage

Deux parties composent cet ouvrage collectif. La première porte un regard sur l'enseignement de l'histoire nationale dans un contexte de pluralisme culturel. Intitulée « Histoire nationale, mémoire, identité et diversité », elle comprend quatre contributions.

Dans le premier chapitre, cette question est prise de front par Gérard Bouchard. Depuis le Québec, l'auteur expose les tensions que soulève le pluralisme culturel sur l'enseignement de l'histoire nationale et la constitution d'une mémoire collective. En effet, la croissance de l'immigration au cours des dernières décennies a entraîné une importante diversification des cultures nationales. Qui plus est, un contentieux aujourd'hui remis en question pèse sur différents groupes traditionnellement assujettis à l'impuissance, nommément les Autochtones, les Noirs et les femmes. De vieux arrangements symboliques associés aux majorités historiques (mémoire, identité, mythes…) se sont ainsi trouvés bousculés. L'assimilation des minorités n'étant plus praticable étant donné les exigences du pluralisme, il fallait donc reprogrammer l'identité et, tout particulièrement, la mémoire nationale. Par le modèle des vases communicants, l'auteur propose une manière de favoriser une véritable intégration des cultures,

en centrant l'opération sur les valeurs communes, en mettant en relief celles qui émergent du passé de la majorité historique, en faisant ressortir leur coefficient d'universalité et, donc, de transférabilité, et en établissant ainsi les fondements d'une véritable culture ou identité nationale qui se nourrirait d'un rapport intégré au passé. Cette méthode pourrait-elle s'appliquer dans différents contextes nationaux ? C'est à suivre !

Le deuxième chapitre aborde les revendications des groupes autochtones lors des réformes sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec depuis les années 1960. Il rappelle les demandes répétées de ces communautés afin que soit mieux prise en compte la vision autochtone. Par une analyse des mémoires déposés lors de deux moments-clés de l'histoire éducative récente, soit le rapport Parent (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1964), dont les différents volumes sont publiés à partir de 1964, et le rapport Beauchemin–Fahmy-Eid (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014), les auteurs mettent en lumière comment les Autochtones considèrent leur passé et comment ils proposent de l'actualiser dans les programmes d'études. Les années 1960 sont marquées par une tentative de rapprochement entre les Québécois et les Autochtones. Cependant, en rupture avec ces démarches, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN, 2016a et 2016b) milite aujourd'hui pour une reconnaissance des communautés autochtones comme ayant des parcours historiques différents qui ne se retrouvent plus dans ce que le théoricien de la nation Ernest Renan (1982) appelait une « communauté de destin » (p. 4). On assiste à une remise en question de l'histoire occidentale au profit d'une certaine autohistoire, c'est-à-dire d'un récit issu « de la correspondance des sources amérindiennes et non-amérindiennes [*sic*] » (Sioui, 2018, p. 5).

À l'échelle canadienne, la diversité des programmes d'histoire nationale adoptés dans chacune des provinces fournit à Catherine Duquette, Lindsay Gibson et Jacqueline P. Leighton l'occasion d'étudier la sélection par des enseignants des deux principales communautés linguistiques, francophone et anglophone, de différentes provinces canadiennes, des événements-clés du passé national. Ce texte permet d'aborder la mise en œuvre de programmes d'études au secondaire dans les provinces concernées par l'étude. Au moyen d'une recherche qualitative menée auprès de 270 participants, il fait ressortir les critères amenant les enseignants à diriger l'attention des élèves sur des événements particuliers, en s'intéressant à leur propre profil sociodémographique et culturel. Une différence importante s'observe entre les participants francophones et anglophones, tant dans l'importance attribuée aux événements que dans les critères

employés pour déterminer leur importance historique. Qui plus est, l'analyse des facteurs sociodémographiques montre que les périodes et les thématiques historiques les plus favorisées par les francophones sont celles ayant obtenu le plus faible résultat chez les anglophones et vice versa. Il appert aussi que les facteurs sociodémographiques et la perception de l'importance historique sont particulièrement influencés par les programmes d'études et les modèles narratifs socioculturels. Les « deux solitudes » (expression traduisant les écarts culturels entre francophones et anglophones au Canada) semblent ainsi se manifester dans les postures enseignantes, entre transmission d'un récit et posture critique à son égard.

Le quatrième chapitre nous transporte en Grèce, où le pluralisme culturel met en quelque sorte au défi l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et l'éducation citoyenne. Préoccupée de la présence de plus en plus importante d'enfants issus de l'immigration dans les classes, Stratigoula Pantouvaki met en lumière la trame narrative officielle et s'interroge sur la construction possible de l'identité citoyenne. S'appuyant sur l'analyse du programme d'études, elle s'attarde aux objectifs, au contenu prescrit et aux activités suggérées. Elle dirige l'attention sur les éléments narratifs qui favorisent la formation d'une identité nationale, laquelle semble exclure de la citoyenneté grecque les personnes ayant une origine ethnique différente. Le cœur de cette trame narrative est de fait constitué de trois mythes historiques : 1) la nation grecque prend racine chez les Grecs antiques ; 2) son histoire est continue et ininterrompue ; 3) et, au fil du temps, elle a préservé l'homogénéité de ses caractéristiques culturelles uniques. Il appert que le programme reproduit essentiellement le récit historique national grec forgé au XIXe siècle. Ainsi, de nature ethnocentrique, ce récit national rend difficile, selon la chercheuse, l'identification et l'attachement des élèves immigrants des écoles primaires à la nation grecque.

Portant sur le recours à des perspectives multiples dans l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales, la deuxième partie de l'ouvrage propose trois contributions.

Alors que les difficultés posées à l'intégration des minorités issues de l'immigration en France sont notables, Yves-Patrick Coléno et Hervé Blanchard se demandent, dans le cinquième chapitre, jusqu'à quel point les cours de sciences économiques et sociales procurent aux élèves des outils conceptuels pour réfléchir aux réalités difficiles qui attendent nombre d'entre eux au terme de leur formation. Focalisant leur attention sur les programmes d'études, leur évolution, les ressources d'accompagnement à la disposition des enseignants et les manuels scolaires depuis la décennie 2010, ils mettent en évidence que les contenus notionnels,

qui font essentiellement référence au savoir académique, sont issus d'un seul modèle théorique, le modèle néoclassique, ne pouvant prendre en compte la question sensible de l'intégration économique des minorités nationales. Outre l'hégémonie de la référence au modèle standard, la séparation instituée aujourd'hui en sciences économiques et sociales entre les sciences sociales de référence et la perte de la dimension historique de cet enseignement empêche d'expliquer la discrimination dans l'emploi que peuvent connaître des personnes identifiées comme membres de telles minorités. L'état des savoirs théoriques, en économie politique et en sociologie notamment, permettrait pourtant d'en chercher l'explication dans une dynamique de l'accumulation du capital qui, à la fois, ouvre les frontières à l'immigration de la force de travail et introduit une hiérarchisation au sein même des forces de travail *nationales*.

Une incursion du côté du Portugal fournit à Glória Solé et Márcia Vasconcelos, dans le sixième chapitre, l'occasion d'étudier si et comment les élèves de classes du secondaire recourent à la multiperspectivité pour interpréter des réalités historiques sensibles du passé national. En toile de fond de ce sixième chapitre se trouve la période de l'*Estado Novo*, régime autoritaire en place de 1933 à 1974, en faveur du maintien des colonies africaines en dépit du mouvement de décolonisation ayant pris son essor dans les années 1960. Dans une étude qualitative menée auprès d'élèves de 14 et 15 ans sur le recours à des perspectives multiples pour la formulation d'une explication historique, les chercheuses s'intéressent à la manière dont les élèves réfléchissent à l'instauration de la politique coloniale. L'analyse des données laisse entrevoir des niveaux de progression dans l'explication historique à l'aide de perspectives multiples, allant de la neutralité ou de l'absence de perspective à des attitudes dogmatiques, où aucune place n'est laissée à la discussion, ou à des postures plus flexibles, s'ouvrant sur différentes pistes interprétatives. Des écarts se constatent également quant à la posture de l'explication historique, à laquelle les élèves accordent soit un statut de vérité, soit un caractère provisoire.

Enfin, le rétablissement de la démocratie en Argentine en 1983 après des années de dictature militaire procure l'occasion à Graciela M. Carbone, dans le septième et dernier chapitre de cet ouvrage, d'étudier le traitement des peuples autochtones et des immigrants par les manuels et autres livres de textes destinés aux classes d'histoire de la fin du primaire et du début du secondaire. Les questions de l'altérité et de la formation citoyenne l'interpellent particulièrement. Elle s'intéresse plus spécifiquement à l'évolution des références et des omissions quant aux peuples autochtones et aux migrants dans les ressources didactiques développées depuis les dernières

décennies en Argentine. L'analyse se divise en trois périodes historiques : 1) la transition vers la démocratie (1987 à 1993) ; 2) la production éditoriale à la suite de la réforme des programmes d'études (1994 à 2005) ; ainsi que 3) la *Loi nationale sur l'éducation* et les noyaux d'apprentissage prioritaires (2006 à 2018). Les résultats témoignent d'une mise à jour progressive des approches disciplinaires en accord avec les disciplines de référence des sciences sociales, dans une perspective critique, tant par les explications et l'utilisation des techniques de ce domaine que par l'illustration de la présence des acteurs sociaux étudiés. Selon la chercheuse, cette évolution est de bon augure pour la formation citoyenne.

Offrant une exploration des tensions latentes ou explicites animant l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales dans quelques pays, notre ouvrage contribue à proposer quelques concepts pour réfléchir à leur façonnement. Si, pour reprendre les propos humanistes de Reboul (1989, p. 117), « l'éducation est ce qui unit et ce qui libère » tout à la fois, à l'échelle individuelle[4], elle demeure forcément tributaire des conditions politiques, sociales et culturelles particulières à l'échelle des sociétés dans différentes configurations étatiques. Considérant que l'éducation à l'histoire et aux sciences sociales demeure un outil répondant à des visées d'asservissement, d'assimilation ou, au contraire, d'émancipation des minorités de par le monde (De Cock, Larrère et Mazeau, 2019), cet ouvrage laisse transparaître certains de leurs combats pour mieux faire valoir leur perspective sur les questions jugées essentielles pour leur survie identitaire.

Références

Anderson, B. (1991), *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso.

Arsenault, G. (2012), « L'enseignement de l'histoire nationale dans les 55 communautés autochtones du Québec », dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*, Septentrion, p. 451-473.

Barton, K. C. et L. S. Levstik (2004), *Teaching History for the Common Good*, L. Erlbaum Associates.

Bherer, M.-O. (2022), « Le peuple selon Gérard Bouchard », *Les peuples en cartes. Hors-série* de La Vie *et* Le Monde, 11.

4. « Si l'éducation est ce qui permet à l'enfant humain d'accéder à la culture, elle est tout à la fois le respect d'un héritage et l'éveil d'une conscience. L'un ne va pas sans l'autre » (Reboul, 1989, p. 117).

Binette, A. (2021), *Le Québec et ses nations : réflexions sur les nations autochtones et québécoises*, Éditions du Renouveau québécois.

Bonafoux, C., L. De Cock et B. Falaize (2007), *Mémoires et histoire à l'École de la République : quels enjeux ?*, Armand Colin.

Bouvier, A. (2013), « Préparons l'École de 2030 », *Futuribles,* 388, p. 51-72.

Bouvier, F. et C.-P. Courtois (2021), *L'histoire nationale du Québec : entre bon-ententisme et nationalisme, de 1832 à nos jours*, Septentrion.

Breton, R. (2008), *Atlas des minorités dans le monde*, Autrement.

Chevalier, J.-P. (2013), « La géographie scolaire et l'idée de nation en France au XIXe siècle », dans B. Falaize, C. Heimberg et O. Loubes (dir.), *L'école et la nation*, ENS Éditions, p. 129-136.

Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN] (2016a), *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3 : analyses et recommandations*. https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/MemoireHistoireIII-FR.pdf.

Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN] (2016b), *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 4 : analyses et recommandations*. https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/MemoireHistoireIV-FR.pdf.

Crawford, K. (1995), « A History of the Right : The Battle for Control of National Curriculum History 1989-1994 », *British Journal of Educational Studies,* 43(4), p. 433-456.

De Cock, L., M. Larrère et G. Mazeau (2019), *L'histoire comme émancipation*, Agone.

Delâge, D. et J.-P. Warren (2017), *Le piège de la liberté : les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux*, Boréal.

Den Heyer, K. (2009), « Sticky points : Teacher educators re-examine their practice in light of a new Alberta social studies program and its inclusion of Aboriginal perspectives », *Teaching Education,* 20(4), p. 343-355.

Den Heyer, K. et L. Abbott (2011), « Reverberating echoes : Challenging teacher candidates to tell and learn from entwined narrations of Canadian history », *Curriculum Inquiry*, 41(5), p. 612-635.

Dufour, E. (2021), « *C'est le Québec qui est né dans mon pays* ! », Éditions Écosociété.

Eriksen, K. G. (2018), « Teaching About the Other in Primary Level Social Studies : The Sami in Norwegian Textbooks », *Journal of Social Science Education,* 17(2), p. 57-67.

Éthier, M.-A., J.-F. Cardin et D. Lefrançois (2013), « Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation,* 25(2), p. 87-107.

Falaize, B. (2008), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Institut national de recherche pédagogique.

Fernandez, A. S. (2013), « Le traitement de la diversité à l'école dans l'enseignement des sciences sociales, de l'histoire et de la géographie », dans B. Falaize, C. Heimberg et O. Loubes (dir.), *L'école et la nation*, ENS Éditions, p. 185-194.

Freixa, M. O. (2013), « Le curriculum de sciences sociales de la Catalogne et la construction identitaire », dans B. Falaize, C. Heimberg et O. Loubes (dir.), *L'école et la nation*, ENS Éditions, p. 167-174.

Giroux, D. (2021), *L'œil du maître : figures de l'imaginaire colonial québécois*, Mémoire d'encrier.

Helly, D. (2002), « Minorités ethniques et nationales : les débats sur le pluralisme culturel », *L'Année sociologique,* 52(1), p. 147-181.

Krueger, J. (2019), « To Challenge the Settler Colonial Narrative of Native Americans in Social Studies Curriculum : A New Way Forward for Teachers », *The History Teacher,* 52(2), p. 291-318.

Kurtness, J. (2009), *Les Autochtones et la société québécoise. Texte présenté au Conseil de la langue française*, manuscrit inédit. https://gitpa.org/Dvd/pj/QUEBEC/QUEC1_3.pdf

La Vie – Le Monde, « Les peuples en cartes », numéro hors série, 2022.

Lepage, P. (2019), *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (3e édition), Institut Tshakapesh et Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/Mythes-Realites.pdf

Létourneau, J. (2013), « L'enseignement de l'histoire et l'avenir de la nation », dans B. Falaize, C. Heimberg et O. Loubes (dir.), *L'école et la nation*, ENS Éditions, p. 33-43.

Martel, A. et D. Villeneuve (1995), « Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le "bénéfice du locuteur" majoritaire ou minoritaire », *Revue canadienne de l'éducation,* 20(3), p. 392-406.

McAndrew, M. (2010), *Les majorités fragiles et l'éducation*, Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. (2016), « L'accès aux institutions scolaires des communautés dont la langue est fragile : une perspective canadienne », *Brussels Studies,* 95(1), p. 1-10.

Mckee-Allain, I. (1997), « Une minorité et la construction de ses frontières identitaires : un bilan sociohistorique du système d'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue des sciences de l'éducation,* 23(3), p. 527-544.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] [rapport Parent] (1964), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] [rapport Beauchemin–Fahmy-Eid] (2014), *Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*, Gouvernement du Québec.

Nasson B. et L. Nasson (2015), « Après l'apartheid, enseigner l'histoire », *Revue internationale d'éducation*, 69(1), p. 97-106.

Reboul, O. (1989), *La Philosophie de l'éducation*, « Que sais-je ? », PUF.

Renan, E. (1982), *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Le mot et le reste.

Salinas, C., B. Blevins et C. C. Sullivan (2012), « Critical Historical Thinking : When Official Narratives Collide With *Other* Narratives », *Multicultural Perspectives,* 14(1), p. 18-27.

Schwimmer, É. (1995), « Les minorités nationales au Québec et en Nouvelle-Zélande », *Anthropologie et Sociétés*, 19(3), p. 127-150.

Seixas, P. (2009), « National History and Beyond », *Journal of Curriculum Studies,* 41(6), p. 719-722.

Sioui, G. (2018), *Pour une autohistoire amérindienne*, Presses de l'Université Laval.

Thémines, J.-F. (2011), *Savoir et savoir enseigner* : *le territoire*, Presses universitaires du Mirail.

Vinterek, M., D. Donnelly et R. Thorp (2017), « Tell us about your nation's past : Swedish and Australian pre-service history teachers' conceptualisation of their national history », *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture,* 38(1), p. 51-72.

Zanazanian, P. et S. Moisan (2012), « Harmonizing Two of History Teaching's Main Social Functions : Franco-Québécois History Teachers and Their Predispositions to Catering to Narrative Diversity », *Education Sciences,* 2(1), p. 255-275.

PARTIE I

Histoire nationale, mémoire, identité et diversité

CHAPITRE I

L'intégration de la diversité ethnoculturelle à la mémoire nationale : le modèle des vases communicants

Gérard Bouchard

Ce chapitre propose une réflexion sur un défi auquel est partout confrontée une histoire nationale qui se veut pluraliste et sur les difficultés qui s'y rattachent, principalement la nécessité d'intégrer dans le récit la diversité associée aux minorités sans vider de sa substance la mémoire de la majorité[1]. Il soumet aussi une voie pour y arriver, en accord avec ce que j'appelle une histoire intégrante. Enfin, il signale quelques exigences qui en découlent pour l'enseignement de l'histoire nationale.

De tout temps, le rapport entre majorités et minorités au sein des sociétés a suscité des tensions qui étaient une source fréquente de violence. Dans d'autres cas, des aménagements de nature politique, économique ou autre apaisaient ces tensions et assuraient, au moins pour un temps, une cohésion collective. Il est toutefois un domaine où la pluriethnicité n'a jamais cessé de faire problème : c'est celui de l'identitaire et de ses composantes, tout spécialement la mémoire. D'où la question qui fait l'objet de ce chapitre : comment constituer une identité englobante qui intègre en toute équité les mémoires minoritaires tout en préservant

1. Ce texte est une version abrégée et remaniée d'un chapitre faisant partie d'un ouvrage à paraître en 2022 chez Boréal (*Pour l'histoire nationale*, chapitre 4).

l'essentiel du passé majoritaire[2] ? On aura reconnu ici l'énorme difficulté à laquelle est présentement confrontée l'histoire nationale face au défi de la diversité.

Je présente ici une voie peut-être prometteuse qui table sur les valeurs fondamentales. Elle comporte un double avantage. D'abord, il semble possible d'établir à ce niveau des passerelles entre la majorité et les minorités. En outre, les valeurs fondamentales ont la propriété de transcender la grande diversité des attributs culturels plus superficiels. Cette voie me semble prometteuse, mais à deux conditions : d'un côté, tabler sur des valeurs de portée universelle que tous les citoyens peuvent donc s'approprier – ce sont celles qui soutiennent le contenu de la plupart des chartes des droits ; de l'autre, s'assurer que ces valeurs s'enracinent d'une façon ou d'une autre dans la singularité du passé majoritaire, évitant ainsi d'en faire des horizons abstraits, désincarnés. En conséquence de cette opération, le passé de la majorité devrait se trouver non pas sacrifié ou appauvri, mais valorisé et mobilisé dans son intégralité. Il en va de même avec le passé des minorités.

L'intégration de la diversité dans le récit national est une question chargée d'un enjeu dont on ne saurait surestimer l'importance. Il s'agit en effet d'aménager la diversité ethnoculturelle qui, selon toute probabilité, est appelée à s'accroître dans les années et les décennies à venir. Par ailleurs, il faut s'assurer que les fondements symboliques des sociétés d'accueil resteront suffisamment fermes et cohérents pour maintenir la cohésion sociale tout en favorisant l'intégration des arrivants.

C'est donc une question d'actualité, mais aussi une question complexe qui reste pour l'instant sans réponse satisfaisante[3]. Je ne prétends pas la résoudre ; j'aimerais seulement ajouter une pièce utile à ce dossier en prenant le Québec comme terrain de réflexion.

---

2. Je n'aborderai pas un autre volet de l'identitaire qui touche à la représentation de l'ensemble d'une société ou d'une nation sous forme de traits (présumément) distinctifs : langue(s), traditions et coutumes, genre de vie, mentalité, religion(s), vision du monde, et le reste.

3. Pour un aperçu concret des difficultés inhérentes à cette opération telles que révélées par une étude de terrain, voir Zanazanian et Moisan (2012). Pour une réflexion générale sur le problème de la diversité, de la mémoire et de l'identité en rapport avec l'histoire nationale, voir l'ouvrage collectif dirigé par Tutiaux-Guillon et Nourisson (2003, notamment le chapitre de Robert Martineau, p. 83-99).

Le rapport majorité-minorités et l'héritage des valeurs

Écartons d'abord une objection. Certains analystes soutiennent qu'il n'existe pas de rapport majorité-minorités au Québec. Cette thèse est souvent soutenue par des esprits très libéraux qui considèrent la société sous un angle individualiste, exclusivement civique. Il suffirait alors d'assurer l'égalité des droits de chacun pour assurer l'intégration et la cohésion de la société. Or, il se trouve que cette dualité est inscrite de diverses façons dans la réalité québécoise, notamment sous la forme d'un rapport de pouvoir qui est fréquemment une source de discrimination dirigée contre les minoritaires. C'est l'une des raisons pour lesquelles elle doit être prise en compte[4].

Cela dit, l'histoire nationale est-elle capable d'intégrer la diversité sans se dénaturer ? Des analystes en doutent, d'autres font de cet objectif même une critique assez sévère (*infra*). D'autres encore ne semblent pas y accorder une grande attention. Divers programmes d'histoire nationale depuis les années 1960 en ont pourtant souligné la nécessité et même l'urgence, mais sans indiquer de voie précise pour y arriver. Pour l'instant, c'est donc un défi à relever[5].

Trois avenues

Je vois essentiellement trois procédés pour y arriver. Le premier est de nature strictement pragmatique. Il consiste à faire une place à chacun des groupes ethnoculturels, minoritaires et majoritaire, mais sans véritable intégration, en juxtaposant simplement leur culture, et tout spécialement leur mémoire, à la manière d'un collage. Il en résulte une pluralité d'histoires qui ne se parlent pas vraiment, étant disposées sur le mode des silos. Elles sont donc impropres à former un véritable « nous » et à produire une image intégrée de la nation[6]. C'est ce que j'appelle une mosaïque des mémoires, et c'est une voie qui ne nous avance pas beaucoup.

La deuxième voie est ce que j'appelle l'histoire-contribution. Dans sa conception originelle, cette formule invite à octroyer aux minorités une reconnaissance justifiée par le rôle qu'elles ont joué dans le passé de la nation ou par la contribution qu'elles lui ont apportée. On lit parfois aussi, plus explicitement : en raison de *l'importance* de leurs réalisations

4. Voir sur ce sujet Bouchard (2012, p. 157-161).

5. Voir sur ce sujet Grever (2007, 2009) ainsi que Moisan et Lebrun (2018).

6. J'utiliserai le concept de nation de préférence à celui de société – il s'agit bien ici d'histoire nationale.

et de leur apport à la vie de la société. Cette voie me semble elle aussi devoir être évitée. D'abord, elle reproduit le modèle des silos en invitant à traiter séparément les composantes de la nation. D'autre part, elle consiste à évaluer les minorités en les hiérarchisant sur la base de leur mérite. Mais il est évident qu'une minorité privilégiée ayant longtemps occupé une position sociale dominante se caractérisera par une importante « contribution ».

Ainsi, suivant cette logique, les francophones québécois, qui ont contrôlé les institutions publiques depuis plusieurs décennies, ont joué un rôle plus important que la plupart des minorités. De même, la grande bourgeoisie anglophone, minoritaire, a fortement influé sur le destin économique et social des Canadiens français. Le même argument pourrait s'appliquer au clergé, etc.

À l'inverse, les groupes qui ont été assujettis ou réduits à l'impuissance (par exemple, les femmes, les Autochtones ou les Noirs) ne méritent évidemment pas moins d'attention. De même, une communauté marginalisée, réduite à la pauvreté et longtemps soumise à un régime de discrimination risque de ne pas bien paraître sur cette échelle. Dans une autre perspective, cependant, elle devrait retenir l'attention à cause précisément des injustices dont elle a été victime. Enfin, on n'imagine évidemment pas l'historien soupesant le mérite de chaque collectivité.

Au lieu de s'en remettre à ce genre de hiérarchie, il est plus réaliste et surtout plus équitable d'établir au départ que, dans une démocratie, tous les citoyens ont un droit égal à la reconnaissance et à la mémoire indépendamment de leur « contribution ». C'est l'un des corollaires d'une société de droit en même temps que le prolongement naturel du pluralisme qui lie les sociétés d'aujourd'hui.

Cette règle, cependant, ne signifie pas que toutes les composantes ou tous les acteurs de la société ont pesé d'un même poids sur les grands choix qu'elle a faits et sur le parcours qu'elle a suivi. En conséquence, l'analyse peut légitimement accorder plus de place à ces acteurs, mais pour des raisons qui n'ont rien à voir avec leur « apport ».

Pour une mémoire de la pluralité

Plus équitable, la formule à préconiser est aussi la plus exigeante. Elle consiste à concevoir non pas une pluralité ou une mosaïque des mémoires, mais une mémoire intégrée de la diversité sans recourir à l'assimilation. Cette formule vise à insérer chaque composante ethnoculturelle dans une totalité sociétale ou nationale. Elle invite donc à concevoir des

passerelles, des liens entre les entités constituantes tout en préservant leur spécificité culturelle, leurs droits et leurs attentes.

Il est surprenant que cette proposition d'intégration ait déjà été condamnée sous prétexte qu'elle risquerait d'entraîner un émiettement de l'histoire nationale alors même qu'elle vise le contraire. C'est une opinion qui a été émise par des enseignants interrogés dans le cadre d'une enquête réalisée par Moisan, Warren, Zanazanian, Hirsh et Maltais-Landry (2020). Comme nous le verrons plus bas, elle a déjà été exprimée aussi par divers intervenants dans le débat sur ce sujet.

Donc, comment construire un ensemble cohérent à partir d'une pluralité de communautés, de cultures, de mémoires et d'appartenances ? C'est tout le défi que représente une histoire intégrante[7]. Je signale que, sur de nombreux points, ma réflexion sur ce sujet rejoint celle de Sabrina Moisan telle qu'elle l'a résumée dans un texte récent (Moisan, 2019b). On y trouve une invitation à étudier les lieux de « rencontre », entre autres par le biais des rapports sociaux (*infra*[8]).

Plusieurs historiens et intellectuels ont reconnu la pertinence et même l'urgence de cet objectif et en ont souhaité la réalisation. Plusieurs aussi ont évoqué des procédés dont on pourrait s'inspirer, mais sans aller beaucoup plus loin. L'avenue la plus fréquemment mentionnée est celle d'une histoire pluraliste consistant à rallier la diversité autour d'un projet collectif ou de quelques valeurs communes de portée universelle, telles la liberté, la démocratie, la solidarité, la justice ou l'égalité, mais sans préoccupation pour un ancrage dans le passé de la société.

D'autres auteurs ont exprimé leur scepticisme, dont Létourneau (2000, p. 88), pour qui « l'histoire pluraliste soumet la matière du passé à l'empire d'une fausse rectitude scientifique de même qu'à une philosophie plate de la connaissance ». Selon Beauchemin (2009), le pluralisme risque d'entraîner l'érosion de l'identité et même de la nation. Les Franco-Québécois auraient poussé si loin le pluralisme qu'ils en seraient venus à délaisser leur statut comme sujets de leur histoire[9]. En définitive, les sociétés humaines peuvent certes entrer en dialogue les unes avec les autres parce qu'elles sont solidaires de l'universel, mais elles demeurent « irréductibles l'une à l'autre » (p. 32-33). Il s'ensuivrait un fractionnement

7. C'est le titre que j'ai donné à une conférence au Congrès annuel de l'Institut d'histoire de l'Amérique française en 2013 et à la publication qui a suivi (Bouchard, 2013).

8. Sur le même sujet, voir aussi Moisan (2019a).

9. « Ce que nous sommes devenus incapables de déceler, tant nous aveuglent les préceptes de la citoyenneté pluraliste, tient en ceci que l'identité est toujours affaire de mémoire et de singularité » (p. 31).

qui empêcherait la mobilisation autour d'un projet politique. Le pluralisme individuel exercerait donc un effet dissolvant sur la solidarité nationale. On connaît pourtant des exemples récents de mobilisation collective au Québec. C'est le cas de l'appui à la loi sur la laïcité du gouvernement Legault, du combat pour la langue française, du mouvement féministe et du combat écologiste. Dans chaque cas, le soutien populaire déborde la composante majoritaire.

De son côté, Angenot (2001, p. 15) voit dans le projet de conciliation mémoire-diversité un défi mal inspiré qui n'aurait qu'une issue possible, celle conduisant à un étouffement du « projet national » – dans lequel, du reste, l'auteur ne croit pas. D'autres objections ont été soulevées : l'histoire nationale serait incapable d'intégrer la diversité sans compromettre l'histoire de la majorité ; il serait impossible à une nation diversifiée de se donner une identité ; une nation n'a pas besoin d'identité…

Les valeurs fondamentales : critique et défense

Ce que le passé a de plus précieux à léguer et à quoi l'histoire nationale devrait donner priorité, ce sont les valeurs que les ancêtres se sont efforcés de promouvoir, pour lesquelles ils ont combattu avec succès ou non. Il n'est pas exclu que ces valeurs aient été négligées ou même trahies à l'occasion. Elles n'en faisaient pas moins partie de rêves collectifs. On peut aller plus loin. Les valeurs héritées du passé peuvent même s'enraciner fortement dans l'expérience, parfois prolongée, de leur transgression systématique, et parfois au plus haut niveau, sans perdre leur actualité, bien au contraire – j'y reviendrai.

Les valeurs du passé ne présentent pas toutes la même pertinence ; il y a un choix à faire. Comment procéder ? Je pense que, dans un premier temps, il faut partir de l'actuel et s'en remettre aux valeurs célébrées dans la société. Ce sont donc principalement (mais non exclusivement) celles qui sont consignées dans des lois ou des chartes, dictent l'esprit des lois et s'adressent à l'ensemble de la nation. À caractère humaniste et de portée universelle, elles font partie du fondement symbolique de toute nation et correspondent à l'idée que l'on se fait aujourd'hui d'une société juste. Ce sont les repères dont on s'attend à ce qu'ils président à son devenir. Introduire ces valeurs dans l'enseignement ne relève donc pas de la propagande ni de l'idéologie partisane, mais d'un choix légitime. Or, ces valeurs participent toujours de l'héritage collectif, soit par continuité avec le cours de l'histoire, soit sur un mode réactif pour le corriger.

On pourrait objecter que ces valeurs fondamentales correspondent en réalité à la seule culture de la majorité, qu'elles ne sont donc pas représentatives. Cette objection ne tient pas pour les valeurs visées ici. En plus d'être sanctionnées par l'ONU (Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), elles ont reçu la sanction de la démocratie parlementaire et elles correspondent à un idéal humaniste très largement partagé par la grande majorité des pays du monde.

En plus, pour s'en tenir à l'exemple québécois, au moins deux études[10] ont montré que la plupart des valeurs officielles (l'égalité homme-femme n'y était toutefois pas prise en compte) sont très répandues parmi les membres de toutes les minorités ; il arrive même qu'ils y adhèrent plus intensément que les membres de la société d'accueil.

À la lumière de ce qui précède, il n'y a donc pas grand risque à parler de valeurs communes, à la condition de ne pas postuler qu'elles font l'unanimité et que tous les citoyens y adhèrent avec la même ferveur.

Cela dit, dans un deuxième temps, au-delà des valeurs fondamentales consignées dans la charte des droits du Québec, on doit aussi se montrer attentif à accueillir et promouvoir d'autres valeurs communes dont le statut est informel, tels l'entraide, la solidarité communautaire, un rapport harmonieux avec l'environnement, le respect pour les aînés, pour les enfants et pour la famille proche ou étendue. On notera que ces valeurs sont présentes au sein de la majorité, et plus encore peut-être chez les Autochtones et parmi les minorités. Mais il faut aller plus loin en faisant revivre le passé qui s'y rattache, souvent un passé de pauvreté, d'exploitation et de discrimination. Ce sont donc des mémoires entières qu'il est possible de conjuguer, encore une fois sans en sacrifier les bassins culturels, et en les mettant plutôt en valeur.

Le témoignage du passé

Le but principal du recours au passé est de donner aux idéaux universels plus de substance, une vie plus concrète, en montrant qu'ils ne sont pas orphelins, mais qu'ils appartiennent au contraire à une filiation longue, singulière, dans le passé de la nation, une filiation de combat qu'on

10. Il s'agit, en premier lieu, d'un sondage effectué à l'échelle canadienne par Environics Research Group, à l'initiative de la Fondation Pierre-Elliott-Trudeau et de l'Université Dalhousie en novembre 2011 ; ses résultats ont été dévoilés lors d'un colloque de la fondation (17-19 novembre 2011) à Halifax. C'est, en deuxième lieu, une étude réalisée au Québec par le politologue Bilodeau (2011).

voudra intérioriser et prolonger. En d'autres mots, une tâche importante de l'historien et de l'histoire nationale est de faire l'archéologie de cet héritage et de le faire revivre dans des situations, des épisodes, des personnages dont les descendants peuvent s'inspirer. Mais cet héritage de valeurs, ce sont aussi les tensions, les rapports de pouvoir, les conflits au sein desquels (et grâce auxquels) il a pris forme. Tout cela obéit à des objectifs authentiquement citoyens. Il s'agit de faire en sorte que le passé serve le présent dans ce qu'il a de plus déterminant, à savoir la conception d'une vision du monde et la poursuite d'idéaux sur lesquels on voudrait modeler la société. Le but, en quelque sorte, est d'articuler l'universel à un passé singulier, familier, qui est « le nôtre ».

Ordinairement, les valeurs officiellement adoptées et promues par une société ne résultent pas de choix arbitraires. Elles entretiennent, d'une façon ou d'une autre, un lien plus ou moins ancien avec son passé, ce qui établit un minimum de continuité et assure des formes de correspondance avec l'histoire. Il est aisé d'en trouver des manifestations dans le passé québécois. En voici quelques exemples :

- Le long mouvement d'émancipation collective des francophones à partir des débuts du colonialisme britannique ;
- Les luttes pour la reconnaissance des droits chez les francophones, les Autochtones et les immigrants ;
- L'union des travailleurs pour une répartition plus équitable de la richesse ;
- Les luttes pour l'avancement de la démocratie ;
- Les luttes pour la protection de la langue et la survie de la culture minoritaire ;
- Les luttes pour l'égalité homme-femme ;
- La lutte des Noirs, des Juifs et d'autres minorités racisées contre l'exclusion et la discrimination.

Selon un scénario opposé et non moins efficace du point de vue qui nous occupe, il est arrivé également, comme je l'ai indiqué, que les valeurs fondamentales soient bafouées. La logique reste la même sauf que, cette fois, au lieu de se manifester dans des actes vertueux ou héroïques, les valeurs se signalent pour ainsi dire par défaut : un régime politique autoritaire, diverses formes de censure, des hiérarchies sociales rigides ou des simulacres de justice vont inspirer un désir d'égalité, d'équité et de démocratie. La privation de ces droits peut donc agir comme un puissant ressort pour leur promotion. Cette voie (« par défaut ») peut emprunter

une autre forme, là où des valeurs étaient présentes dans la culture populaire sans être célébrées à titre de mythes dans la culture des élites. Ce fut le cas au Canada français avec l'égalité sociale et la démocratie.

Les exemples de ce genre fourmillent dans l'histoire des nations. Celles qui ont vécu la dure expérience d'un État ou d'élites racistes en viennent à développer un culte pour l'égalité raciale. C'est ce qui s'est produit en Afrique du Sud avec l'apartheid, en Allemagne après l'expérience du régime hitlérien et aux États-Unis au sein des Afro-Américains. Des sociétés qui ont longtemps souffert sous une dictature vont rêver de liberté et de justice. Celles qui ont connu un régime de privilèges vont aspirer à l'équité et à l'égalité, etc. En somme, une nation chérit une valeur soit parce qu'elle a pu en jouir, soit parce qu'elle en a été privée.

Encore une fois, on en trouve l'équivalent dans le passé québécois. La société canadienne-française a longtemps souffert d'inégalités. Aujourd'hui, l'égalitarisme est devenu l'une des valeurs les plus chères aux citoyens. On pourrait en dire autant des libertés individuelles après une longue période d'un régime clérical qui a fait régner l'autoritarisme, la censure et l'excommunication, à quoi s'ajoutaient les brimades en provenance de l'État et l'iniquité du droit (envers les femmes, par exemple). La mémoire de ces vexations a sûrement quelque chose à voir aussi avec le régime très ferme de laïcité qu'une très forte majorité de Québécois appuient. Le vieux combat pour l'autonomie politique et l'affirmation collective, né dans le giron de l'impérialisme britannique, en fournit un autre exemple.

Historisation et universalisation des valeurs

À la formule qui vient d'être esquissée, des intellectuels québécois (sociologues, historiens et autres) ont objecté que les valeurs universelles consignées dans les chartes avaient un caractère abstrait, emprunté, aliénant même ; elles n'auraient pas de racines vivantes dans notre histoire. Empruntées au droit international, elles seraient désincarnées et donc inaptes à susciter une adhésion profonde trempée dans la mémoire, l'émotion et une éthique de la fidélité. Elles seraient aussi impropres à s'incorporer à la dynamique identitaire. La réponse, comme je viens de l'indiquer, se trouve du côté de l'histoire. J'y reviens en précisant ma pensée.

Historisation et universalisation des valeurs

Dans chaque société, un travail d'appropriation des valeurs universelles s'effectue en vertu d'un processus d'historisation. Des valeurs

intrinsèquement universelles comme la liberté, l'égalité ou la démocratie en viennent à s'intégrer à l'imaginaire national en s'incarnant dans des contextes singuliers, en s'imprégnant de sensibilités issues d'expériences familières, de personnages et de symboles qui appartiennent au passé et à la mémoire de la nation. Dès lors, les citoyens ne perçoivent plus ces valeurs universelles comme importées ou artificielles, mais comme surgies naturellement de leur histoire et parties intégrantes de leur identité. La société les ayant en quelque sorte métabolisées, elles ont acquis une nouvelle existence en se moulant dans ses particularismes. Il y a articulation du singulier et de l'universel.

Ceci vaut pour l'appropriation ou la domestication des valeurs universelles. Dans la direction opposée, on peut aussi observer un travail d'universalisation des valeurs singulières, soit un mouvement d'émancipation qui va des expériences propres à une nation, qui nourrit sa mémoire, vers un rayonnement à caractère supranational. Ici encore, c'est le processus d'historisation qui opère, mais en sens contraire, au service de l'universalisation. Dans toute société, il arrive que des sensibilités, des aspirations ou des idéaux forgés dans le passé prennent progressivement la forme de valeurs fondamentales, à vocation civique (ou sociétale) et universelle. Au terme de ce travail d'émancipation, les valeurs gardent toutes les traces de leur naissance et les sensibilités qui les ont façonnées, mais elles accèdent néanmoins à une autre sphère : elles acquièrent un statut élargi. C'est ce qui les qualifie comme valeurs civiques ou nationales. Elles rejoignent ainsi la majorité et les minorités, et les clivages s'effacent.

Les valeurs dites communes qui prévalent dans une société donnée sont rarement spécifiques dans leur principe puisqu'on les retrouve souvent d'une société à l'autre. Leur caractère distinctif vient de leur histoire, du processus singulier d'historisation qui leur est associé, de la mémoire à laquelle elles sont soudées. C'est ce qui leur donne une résonance familière. Sinon, elles risquent en effet de demeurer des repères froids, désincarnés. Ces remarques font ressortir toute l'importance qu'il faut accorder aux « enracinements » (ou aux ancrages) qui donnent vie aux normes d'une société et soutiennent son identité.

En résumé, dans les deux directions (historisation et universalisation), majorité et minorités se trouvent liées dans une démarche commune, avec la conséquence que leur mémoire en sort non pas altérée, mais enrichie.

Un étouffement du récit majoritaire ?

On a objecté que l'intégration des minorités dans l'histoire nationale – sur le mode que j'ai décrit – conduirait à priver celle-ci de sa cohérence. On opèrerait même une « fissuration du sujet politique » tout en inspirant une « mauvaise conscience » à la majorité fondatrice (Beauchemin, 2002, p. 20). Selon cet auteur, l'adhésion au pluralisme enlèverait toute légitimité au récit majoritaire et, dans le cas du Québec, compromettrait le projet de souveraineté politique. Il existerait une incompatibilité entre la mémoire canadienne-française et un nationalisme « civique et donc universaliste » (p. 18). Ainsi, l'éthique pluraliste signifierait « l'histoire en trop » (p. 13) ; elle obligerait à renoncer à « notre » mémoire, à ce que nous sommes. Ce serait le « refus de soi » (p. 18).

Mais comment pourrait-il en être ainsi du moment que les valeurs à célébrer sont tirées du présent et enracinées dans le passé de la majorité elle-même ? En plus, leur traitement se nourrit de la mémoire des épisodes, personnages et symboles les plus déterminants de l'histoire canadienne-française. Il s'agit simplement d'extraire de leur singularité ce que ces valeurs portent d'universel et d'exportable à d'autres cultures. Comment l'épanouissement que leur confère l'universalisation les dénaturerait-il ? Plusieurs épisodes du passé québécois illustrent parfaitement cette thèse. Je pense tout particulièrement à la Conquête, aux Rébellions de 1837-1838, à la lutte pour la survivance.

En fait, c'est l'ensemble des principales expériences vécues dans le passé qui peuvent être traitées sous le double éclairage de l'universel et du singulier. L'objectif, encore une fois, est de décloisonner ces épisodes marquants et de leur procurer un éclairage, une émancipation qui enrichit leur compréhension. C'est aussi une manière de leur donner plus d'intensité.

J'insiste en terminant sur le rôle central de l'histoire et l'importante responsabilité qui échoit aux historiens. Ils sont au premier rang de ce travail d'excavation des valeurs propres à nourrir une mémoire authentiquement québécoise, pour le double profit de la majorité et des minorités. Du point de vue de la thèse défendue ici, nous souffrons moins d'une histoire en trop que d'un déficit d'histoire.

Le rôle de l'histoire nationale

J'ai voulu montrer dans ce texte comment une nation peut s'ouvrir au pluralisme tout en restant légitimement fidèle à sa culture, à sa mémoire.

J'ai tenté également de montrer que l'inverse est tout aussi vrai : on peut œuvrer au maintien et au développement de la culture nationale sans verser nécessairement dans le repli et l'exclusion[11].

Une histoire nationale soucieuse des enjeux du présent devrait avoir comme objectif principal de mettre au jour, pour les activer, les valeurs communes à vocation sociale, identitaire et civique. Elle devrait aussi mettre en relief les expériences qui les ont engendrées, les acteurs et les institutions qui les ont soutenues et perpétuées, les symboles qui les incarnent, les divisions, les conflits qui ont jalonné leur essor, les épisodes illustrant leurs transgressions, les promesses qu'elles représentent pour l'avenir et les éléments de continuité qui s'établissent ainsi dans le devenir d'une société.

Elle devrait aussi se montrer particulièrement attentive à étendre la portée d'épisodes dont les symboles sont porteurs. En tant que productrice de savoir et de sens, l'histoire nationale demeure plus que jamais un lieu de rapprochement interculturel, un foyer d'échange et de réflexion sur le passé et sur le présent, en même temps qu'une source de réflexion sur les valeurs et les idéaux que les citoyens désirent promouvoir ensemble. En ce sens, elle se pose comme un important outil d'intégration de notre société en même temps qu'une source de mobilisation civique et culturelle. Mais elle ne peut s'acquitter de ces fonctions qu'au prix d'une vision de la nation qui accorde à toutes ses composantes les mêmes droits. Enfin, un enseignement de l'histoire nationale qui s'adonnerait à ces tâches ramènerait l'humanisme à une place qui est aujourd'hui négligée[12].

Mais, pour y arriver, il lui faudra se réconcilier avec la nation et l'identitaire comme sources d'appartenance et de solidarité, redécouvrir le sens des symboles, ne plus bouder le rappel des actes et des acteurs remarquables pour en imprégner l'imaginaire des élèves, pour les ouvrir à des expériences, à un savoir dont ils se souviendront et voudront se nourrir. Et, surtout, elle devra accueillir dans ses procédés tout ce qui relève de l'émotion, ce moteur essentiel de la connaissance, de la mémoire et de l'inspiration. Tout cela au service d'une éducation à la citoyenneté nourrie de sensibilité et d'humanisme.

C'est dire que l'histoire nationale devra s'élever au-dessus de l'écriture desséchée, strictement événementielle et factuelle qu'elle pratique trop souvent. C'est dire aussi qu'elle devra s'appliquer à articuler plus

11. Dans la même veine : Brett et Moran (2011).

12. Sur ce point et ce qui suit, je m'appuie sur l'étude d'un corpus de manuels commenté dans mon livre *Pour l'histoire nationale*.

efficacement l'articulation du présent et du passé ainsi que la navigation entre l'un et l'autre. C'est un objectif toujours proclamé depuis plusieurs années par les programmes, mais dont la poursuite est étrangement déficiente. Enfin, elle devra se montrer attentive à donner une place équitable, soigneusement calibrée, à la majorité et aux minorités.

Références

Angenot, M. (2001), « Questions à Jocelyn Létourneau : quel avenir ? / Jocelyn Létourneau. Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui », *Spirale*, 180, p. 14-15.

Beauchemin, J. (2002), *L'histoire en trop : la mauvaise conscience des souverainistes québécois*, VLB éditeur.

Beauchemin, J. (2009), « L'identité franco-québécoise d'hier à aujourd'hui : la fin des vieilles certitudes », *Liberté*, 50(3), p. 1833.

Bouchard, G. (2012), *L'interculturalisme : un point de vue québécois*, Boréal.

Bouchard, G. (2013), « Pour une histoire intégrante : la construction de la mémoire dans une société diversifiée », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 66(3-4), p. 291-305.

Brett, J. et A. Moran (2011), « Cosmopolitan nationalism : ordinary people making sense of diversity », *Nations and Nationalism*, 17(1), p. 188-206.

Grever, M. (2007), « Plurality, narrative and the historical canon », dans M. Grever et S. Stuuman (dir.), *Beyond the Canon : History for the Twenty-first Century*, Palgrave McMillan, p. 31-47.

Grever, M. (2009), « Fear of plurality : Historical culture and historiographical canonization in Western Europe », dans A. Epple et A. Schaser (dir.), *Gendering Historiography : Beyond National Canons*, Campus Verlag, p. 45-62.

Létourneau, J. (2000), *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Boréal.

Moisan, S. (2019a), « Intégrer les expériences et perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours Histoire du Québec et du Canada », *Enjeux de l'univers social*, 15(1), p. 31-34.

Moisan, S. (2019b), « La prise en compte de la pluralité sociale dans l'enseignement de l'univers social : portraits, méthodes et ressources », *Enjeux de l'univers social*, 15(1), p. 45.

Moisan, S. et J. Lebrun (2018), « Conceptions de la diversité et de sa prise en compte dans les rapports sur l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec », *Revue française d'éducation comparée*, 17, p. 87-104.

Moisan, S., J.-P. Warren, P. Zanazanian, S. Hirsch et A. Maltais-Landry (2020), « La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada : le point de vue des historiennes et historiens universitaires », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 12(74), p. 103-127.

Tutiaux-Guillon, N. et D. Nourrisson (dir.) (2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, Presses universitaires de Saint-Étienne.

Zanazanian, P. et S. Moisan (2012), « Harmonizing Two of History Teaching's Main Social Functions : Franco-Québécois History Teachers and Their Predispositions to Catering to Narrative Diversity », *Education Sciences*, 2, p. 255-275.

CHAPITRE 2

Enseigner l'histoire au Québec en prenant en compte la vision autochtone : étude de cas sur des propositions des associations autochtones depuis les années 1960

Julien Vallée-Longpré et Catinca Adriana Stan

Depuis une dizaine d'années, les revendications autochtones connaissent un nouvel essor (Janssen, 2018). Dans le sillage de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), les acteurs éducatifs s'interrogent davantage sur la manière dont des perspectives autochtones peuvent être intégrées dans l'enseignement de l'histoire, notamment au niveau secondaire. Cependant, comme le montre Arsenault (2012, p. 452), « allochtones et Autochtones ne semblent pas avoir la même priorité. Pour les premiers, il s'agit surtout de bonifier le contenu sur les Autochtones dans la classe d'histoire. Pour les deuxièmes, l'important est surtout de laisser aux communautés autochtones le soin d'enseigner leur propre version de l'histoire nationale ». Les communautés autochtones revendiquent au fil du temps la possibilité de proposer leur propre perspective dans l'interprétation de l'histoire. En effet, comme nous le détaillerons dans les sections suivantes, les revendications autochtones en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire ont évolué, allant du statut d'« égal au Québécois » jusqu'à la célébration de la différence culturelle.

Aperçu concernant l'étroite place accordée aux Autochtones dans les grands récits québécois et canadien

Comme nous l'avons exposé dans une étude longitudinale de manuels scolaires utilisés au Québec (Stan, 2015), l'image des Autochtones[1] n'est pas homogène : au début du XXe siècle et jusque dans les années 1960, il y a eu les « bons » Autochtones, notamment les Algonquiens, alliés des Français, et les « mauvais », notamment les nations iroquoiennes, alliées des Anglais et (à l'exception des Hurons) peu enclines à se convertir. Alors que, sur le plan historiographique, les recherches présentent un portait beaucoup plus complexe, hétérogène et nuancé[2] quant aux alliances entre les Européens et les Autochtones, parsemées de ruptures et de discontinuités (Cohen, 2019 ; Delâge, 1991), cette vision manichéenne a cristallisé une image négative des communautés iroquoiennes, qui ont été présentées, jusqu'à dans les années 1980, comme des « ennemis héréditaires » (Moal, 2001). En ce qui concerne les manuels des années 2010, on remarque une inversion des héros négatifs : alors que les Iroquoiens étaient accusés d'avoir torturé et tué les missionnaires (discours qu'on retrouve, par exemple, dans le manuel *L'épopée canadienne* de 1954), peu à peu, on constate que ce sont ces hommes de foi qui instituent à l'époque de la Nouvelle-France certaines restrictions qui vont ouvrir la voie aux abus des pensionnats dont traiteront les tout nouveaux manuels de 2018. Ainsi, dès les années 2010, les nations iroquoiennes jouissent généralement d'une image positive :

> L'accent est mis maintenant non sur l'hostilité des Amérindiens face aux Français, mais sur […] la traite de fourrures avec les Français. Le lecteur découvre que les Amérindiens ont des valeurs, comme le respect envers la nature et envers les aînés. Ils sont aussi doués d'une grande

1. Nous avons choisi d'utiliser le terme « Autochtone » afin d'uniformiser le texte. Nous sommes conscients de l'anachronisme que ce terme nouveau, désignant les Premières Nations, peut causer. Les Autochtones se définissent eux-mêmes comme « Indiens » dans le texte déposé en 1962 à la commission Parent, puis comme « Amérindiens » dans les documents cités jusqu'en 2016, alors que le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) signale l'importance d'adopter un autre terme, celui d'« Autochtone », ayant comme synonyme l'expression « Premières Nations ».

2. À titre d'exemple, les Franco-Canadiens n'auraient pas su conserver pendant un siècle et demi (1610-1760) – avec le déficit démographique qui était le leur face aux Anglo-Britanniques – un contrôle sur un si grand territoire en Amérique du Nord sans de solides alliances et de bons rapports avec de nombreuses nations autochtones (Hackett-Fischer, 2012).

> intelligence et créativité : avec des moyens rudimentaires, ils réussissent à faire de l'agriculture, à extraire la sève d'érable, à se confectionner des raquettes et des toboggans (Stan, 2015, p. 240).

Cependant, il reste un long chemin à faire pour redorer l'image des Autochtones. Les observations faites par les chercheures Danielle Forget et Boriana Panayotova lors de leur analyse des manuels d'histoire de secondaire des années 1990 restent, selon nous, valables pour les manuels contemporains :

> Les Autochtones […] sont hors du temps et de l'espace québécois. Ils n'appartiennent pas à l'histoire du « Nous Québécois », parce qu'ils la précédent. Ils ne disposent pas d'une histoire écrite, ce qui les met hors de l'histoire et les confine à une description ethnographique […] Les manuels soulignent leurs apports à la culture matérielle des premiers Canadiens, mais ils excluent la possibilité d'une participation à la construction sociale, d'autant plus que les ouvrages des années 1990 les associent à de graves problèmes comme la pauvreté, le chômage, la drogue, l'alcoolisme, etc. (Forget et Panayotova, 2003, p. 118).

Ces quelques exemples nous permettent d'affirmer que l'image des Autochtones reste tributaire du récit canadien-français, diffusé notamment à partir du manuel de François-Xavier Garneau, paru en 1845 (Stan, 2017) et qui perdure durant la première partie du XXe siècle dans une version patriotique et nationaliste (Bouvier *et al.*, 2012) ; ce récit sera remis en question dans les années 1960 par le rapport Parent (Lemieux et Stan, 2021).

Selon Létourneau et Moisan (2014), le récit centré sur les Canadiens français comporte quatre « nœuds d'intrigue » de l'histoire du Québec. Le premier serait celui de l'âge d'or : la période de la Nouvelle-France, caractérisée par une relative paix interne et par le commerce avec les Autochtones. Puis, dans un deuxième temps, la Conquête surviendrait comme un « retournement de destin » à partir duquel les Canadiens français seraient confrontés aux tentatives d'assimilation des Anglais. Le troisième temps, celui du « recommencement », coïnciderait avec les années soixante et la Révolution tranquille. Ce temps de l'histoire du Québec serait celui de l'émancipation culturelle des Québécois face aux anglophones. Finalement, le quatrième temps de l'histoire du Québec serait celui de « l'hésitation », alors que le Québec remet en question son futur politique à l'intérieur du Canada (*ibid.*).

Pendant que le récit canadien « s'approprie fréquemment les minorités ethnoculturelles du Canada et les caractérise comme instables jusqu'à ce qu'elles s'intègrent dans le récit canadien[3] » (Anderson, 2017, p. 19, trad. libre), le récit québécois postule une certaine conception unitaire de la nation, à l'intérieur de laquelle les Autochtones occupent un rôle minime, la grande place revenant au colonisateur. Tout comme dans le grand récit canadien, les Autochtones n'ont véritablement d'autre choix que de s'intégrer à la majorité, se fondant ainsi dans l'identité nationale.

Cependant, des initiatives prises par différentes communautés autochtones sont en cours afin de faire connaître leur vision du passé, comme c'est le cas de la communauté attikamek[4]. Déjà, comme le montre bien Arsenault (2012), certaines communautés (notamment les communautés iroquoiennes) écrivent leur propre programme d'histoire. En effet, depuis les années 1960, il y a 3 voies que les 55 communautés autochtones du Québec peuvent suivre : appliquer le programme d'études du Québec ; élaborer localement un programme ; ou adopter le programme d'une autre province canadienne (*ibid.*, p. 454). Nous y reviendrons.

En quête de prises de parole

Notre réflexion concernant l'évolution des demandes autochtones en matière d'enseignement de l'histoire a débuté avec la lecture du mémoire déposé en 1962 par le Comité de survivance indienne lors des consultations entourant la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, la commission Parent. À notre connaissance, il s'agit de la première prise de position officielle des nations autochtones à propos de l'enseignement de l'histoire au Québec auprès des élèves autochtones de niveaux primaire et secondaire. Comme le mémoire critique les manuels qui étaient utilisés autant dans des communautés autochtones que dans d'autres écoles qu'on qualifierait aujourd'hui de « non autochtones », il n'est pas clair pour nous si la prise de position du Comité concerne seulement l'enseignement destiné aux élèves autochtones. Toutefois, il nous apparaît que le Comité met au centre de son

3. « National narrative frequently appropriates Canada's ethno-cultural minorities by characterizing them as unstable until they have been subsumed into the nation-building narrative as hyphenated Canadians » (Anderson, 2017, p. 19).

4. Nous pouvons citer par exemple l'étude de C. Coocoo, D. Gascon et D. Studnicki-Gizbert (soumis), « Building the Kiskinohamasowin Atisokana : Atikamekw pedagogy and knowledges in an indigenized history and social studies programme », *Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, http://www.irahsse.eu/revue/.

mémoire les élèves autochtones, car ce sont surtout eux, selon le Comité, qui se sentent stigmatisés et dévalorisés par ces manuels. À la lecture de ce texte, nous avons été frappés par le discours utilisé par les nations autochtones des années 1960. Les appels à la solidarité avec le peuple québécois et la référence au mouvement souverainiste tranchaient avec un discours contemporain qui utilise les concepts de colonialisme et d'appropriation culturelle (Ng-A-Fook et Smith, 2017 ; Sioui, 2018).

Face à ce contraste, nous souhaitions comprendre comment le discours autochtone concernant l'enseignement de l'histoire avait évolué depuis le mémoire du Comité de survivance indienne. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés aux consultations entourant la préparation, pour le ministère de l'Éducation, des divers rapports et énoncés de politique comme le rapport Parent (1964), les Livres vert et orange (1977-1979), les États généraux de l'éducation (1996), le rapport Lacoursière (1996) et le rapport Beauchemin–Fahmy-Eid (2014).

Le principal constat fut le très petit nombre de mémoires déposés par des communautés ou des associations autochtones lors des différentes consultations portant sur l'enseignement général, et celui de l'histoire en particulier. Nous avons retenu pour l'analyse les six documents qui abordaient directement l'enseignement de l'histoire, et non pas simplement l'organisation du système scolaire, sa gestion ou son financement. De plus, ces documents devaient émaner d'organismes reconnus, et non pas d'individus. Cela a considérablement restreint notre corpus et nous a fait prendre en considération deux nouveaux mémoires écrits en 2016 par le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN, 2016a et 2016b), postérieurs au rapport Beauchemin–Fahmy-Eid (2014), mais en lien étroit avec le programme qui a découlé de ce rapport.

Les textes que nous avons étudiés correspondent à la définition de ce qu'est un discours, dans le sens où il s'agit d'une expression méthodique (Utard, 2004) de la pensée. Ces textes ont un objectif performatif, souhaitant agir sur celui qui le lit. Ils sont porteurs de représentations sociales (Negura, 2006). Nous avons appliqué une analyse thématique émergente. Elle a permis de dégager trois thèmes : la manière dont les Autochtones se définissent, le rapport au récit historique québécois et la place des Autochtones dans la société. Pour utiliser de façon optimale les pages qui nous sont accordées, nous présentons de façon approfondie les revendications de deux organismes autochtones, le Comité de survivance indienne et le Conseil en éducation des Premières Nations. Nous écartons de cette analyse, entre autres, le mémoire de la Fraternité des Indiens du Canada, écrit en 1972.

Le Comité de survivance indienne, représentant des Premiers Peuples

Le Comité de survivance indienne a déposé, en mars 1962, un mémoire lors de la vaste consultation de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Le Comité a parlé au nom de plusieurs réserves autochtones du Québec et s'est donné le statut de représentant officiel des Premières Nations du Québec. Les textes regroupés dans son mémoire sont entièrement écrits par des non-Autochtones, notamment des membres des communautés religieuses, autrefois responsables de l'enseignement dans la province. Ceux-ci agissent alors à titre de porte-paroles des communautés autochtones. À travers ce riche document de 38 pages, les auteurs plaident pour un redressement de l'image de l'Autochtone au sein de la société québécoise, grâce au renouvellement de l'histoire scolaire (Comité de survivance indienne, 1962).

Critique de la représentation des Autochtones dans les manuels

Les auteurs du mémoire du Comité de survivance indienne (ci-après CSI) critiquent fortement le langage des manuels qui sont utilisés dans les classes d'histoire du secondaire : « Nos manuels en général renferment trop de termes offensants ou injurieux envers la race indienne tout aussi bien que la race anglaise et sont jusqu'à un certain point, déformateurs pour nos propres enfants » (CSI, p. 2). Cette nécessité de renouveler le langage utilisé dans les manuels de l'époque a été soulevée également dans l'étude de Vincent et Arcand (1979).

Selon le Comité, les récits présentés ne permettent pas d'interpréter les guerres franco-autochtones dans une nouvelle perspective : « L'indien [*sic*] étant le premier occupant du pays, devrait dans la plupart des cas être montré comme le défenseur, et le Blanc, d'origine française ou anglaise, comme l'assaillant, pour ne pas dire l'usurpateur » (CSI, p. 2). Les auteurs semblent admettre que, dans le passé, les Autochtones ont été à la fois agresseurs et agressés (Cohen, 2019), mais suggèrent de « ne pas mettre tout le tort uniquement du côté indien » (CSI, p. 3). Au contraire, selon eux, il faudrait faire preuve d'empathie historique et comprendre la légitimité de leurs quelques attaques : « On oublie de se mettre à la place des Indiens [et] de penser qu'eux-mêmes étaient patriotes, avaient une patrie à défendre » (CSI, p. 5). Précisons que l'idée de patrie ne fait pas consensus parmi les chercheurs. Alors que Delâge (1991) fait état des alliances politiques préexistantes au moment de la colonisation, voire d'un véritable « pays [qui fut] renversé »

au temps de la Nouvelle-France, Sioui (2018), en s'appuyant sur les écrits de Lahontan, propose l'idée d'un monde « sans patries ni religions » (p. 110).

Afin de remédier à cette image négative des Autochtones, le Comité propose de retirer certains éléments des manuels et d'en ajouter d'autres. Par exemple, les auteurs du mémoire suggèrent que « les mots sauvages, massacre, barbare, devraient être bannis et remplacés par des expressions plus réalistes, telles que batailles, culture différente, Indiens ou non-Indiens, etc. » (CSI, p. 8). Aussi, le Comité souhaite passer sous silence les épisodes touchant à la consommation excessive d'alcool, ce qui ne fait que présenter sous un mauvais jour les Autochtones d'autrefois. De manière générale, il propose de retirer des manuels tout passage qui porte atteinte à la dignité des Autochtones ou qui tend à présenter les événements de manière trop européocentriste.

En outre, les auteurs du mémoire proposent de suivre les Autochtones, période par période, et ce, autant sur le plan social que sur le plan économique. Ils dénoncent l'absence des Autochtones dans une grande partie du récit historique présenté aux élèves et déplorent que ces derniers soient surpris d'apprendre que les Autochtones du XXe siècle fréquentent les mêmes classes qu'eux et s'habillent et se nourrissent à peu près comme les Blancs. Cette discontinuité des peuples autochtones dans l'histoire sera soulevée, soixante ans plus tard, par Bories-Sawala et Thibault (2020).

De manière globale, le Comité de survivance indienne insiste sur la nécessité de présenter la contribution de chaque « race » (terme désignant alors une communauté) au sein des manuels. En d'autres mots, lorsque c'est pertinent, les programmes d'histoire et les manuels doivent présenter l'influence bienfaisante de l'Autochtone dans l'histoire canadienne, sa contribution au développement de la société en général, ainsi que l'impact des Blancs sur son mode de vie.

Changer les mentalités envers « l'Indien »

Comme mentionné précédemment, les auteurs du mémoire affirment que la majorité de la population blanche connaît mal les Autochtones. On insiste sur le caractère folklorique de l'image des Autochtones, ceux-ci étant perçus comme des « sauvages » vêtus de peaux, coiffés de plumage, vivant de chasse et de pêche et habitant des tentes. Véhiculée par les films, les livres et le théâtre, cette vision se retrouve à l'école. Les jeunes y apprennent à voir les Autochtones comme des êtres cruels et barbares.

Selon le Comité, avant même l'installation des premiers établissements français, les Européens d'alors considéraient leur culture comme supérieure

à celle des populations qu'ils appelaient « sauvages ». Cette mentalité aurait été confirmée lorsque les explorateurs français ont rencontré les Autochtones nomades, dont le mode de vie était jugé « barbare ». Ont donc commencé l'exploitation et l'accaparement des connaissances autochtones par le Blanc. Celui-ci finit par oublier que nombre de ses activités découlaient du mode de vie autochtone.

De nombreuses pages du mémoire tentent de rectifier ce récit historique alors dominant en proposant une version alternative, dans laquelle la place des Autochtones correspond à leur importance historique. Les auteurs rappellent aussi l'influence des Autochtones sur la manière de vivre des Blancs. À titre d'exemple, les Blancs s'approprient les méthodes de pêche, ainsi que toutes les connaissances autochtones en matière de transport dans les bois, de confection de canots, de raquettes et de traînes, d'orientation, de campement, etc. Le Comité de survivance indienne rappelle donc que les Européens ont extrait de la culture indigène toute la richesse de ses connaissances millénaires.

Le récit historique autochtone : le manuel autochtone

Afin de proposer un récit alternatif à celui en place dans les écoles du Québec des années 1960, les auteurs du mémoire présentent un manuel d'histoire idéal. Ainsi, les auteurs proposent d'analyser objectivement les sources afin d'en arriver à des conclusions différentes ou opposées à celles se trouvant dans les manuels d'histoire. Par exemple, ce manuel autochtone devrait présenter des extraits de journaux et des témoignages qui montrent tout le savoir-faire des Autochtones du début de la colonisation. Sans dénigrer les non-Autochtones, il devrait rappeler les faits concernant la connaissance intime que les Autochtones avaient du territoire et la manière dont ceux-ci ont permis aux Français de passer à travers les famines qui ont frappé durant les premières années de la colonisation. Le manuel insisterait aussi sur les exploits militaires de l'Autochtone. Il rappellerait que les Français se sont grandement inspirés de l'embuscade indienne.

Le manuel reviendrait également sur des moments clés de l'histoire canadienne, notamment l'épisode de Dollard. Tout en admettant le caractère éclatant de l'exploit de Dollard[5], le manuel rendrait hommage aux Algonquins qui ont péri avec lui et rétablirait l'honneur des Hurons

5. Finalement, ce personnage historique élevé en héros s'est révélé « avoir sauvé la Nouvelle-France » de manière involontaire (Groulx, 1998, p. 132). Par ailleurs, au Québec, la fête de Dollard, jour férié, a été remplacée par l'actuelle Journée nationale des patriotes.

qui étaient à l'extérieur du fort. À propos du massacre de Lachine, le manuel insisterait sur le rôle important du marquis de Denonville[6]. Puis, afin de montrer l'apport indéniable des Autochtones dans l'histoire du Canada, le manuel autochtone présenterait des aspects de la société occidentale qui découlent de la culture autochtone. On insisterait notamment sur la passion de la liberté que le Blanc a héritée de l'Autochtone et qui a été à la base de la Révolution américaine et des mouvements démocratiques (qui s'inspirent largement, selon le Comité, du modèle du conseil de bande et de la prise de décisions chez les Autochtones), ainsi que sur l'influence des modèles confédératifs autochtones dans la formation du Canada et des États-Unis modernes. De manière générale, le « manuel indien » servirait à montrer le rôle central qu'ont joué les Premières Nations dans le développement de la civilisation canadienne en Amérique. Selon les auteurs, c'est uniquement en valorisant le patrimoine historique autochtone que l'Autochtone du XXe siècle arrivera à retrouver sa dignité d'autrefois et à participer, comme ça a été le cas pendant longtemps, à la société canadienne.

Précisons ici que, quelques années plus tard, un manuel autochtone a vu le jour et a été adopté par plusieurs communautés de Mohawks. Il s'agit du manuel de David Blanchard, *Seven Generations : A History of the Kanienkehaka,* publié en 1980 :

> En clair, les découpages historiques y sont très différents de ceux du manuel typique en vigueur dans le reste de la province. Ainsi, on ne s'attarde pas sur la Première Guerre mondiale ou sur la Révolution tranquille, mais il est davantage question de la guerre de 1812 ou de la *Loi sur les Indiens*. Aussi, lorsque le thème à l'étude est un « temps fort » de l'histoire du Québec et du Canada, le point de vue demeure celui de Kahnawake (Arsenault, 2012, p. 455).

Ce souhait de faire une place plus grande aux Autochtones ne nuit aucunement, selon le Comité, aux relations minorités-majorité. En effet, un des auteurs du texte du Comité de survivance rappelle la légitimité de la lutte nationale des Québécois et affirme que, pour être conséquent, « on ne peut refuser à la minorité indienne de cette province, le respect

6. Gouverneur de la Nouvelle-France, il a arrêté en 1667, sous prétexte de les inviter à négocier la paix, environ 45 chefs iroquoiens et les a envoyés à Marseille, sur les galères. Le massacre de Lachine, en 1689, durant lequel environ 200 villageois français ont été tués par les guerriers iroquoiens, a alors été une manière de venger ces chefs.

ethnique, auquel elle aussi a droit » (CSI, p. 32). Ce respect permettrait ainsi d'insister sur « la contribution que chacune des races a apportée à l'édification et au développement de notre pays » (CSI, p. 2). Soulignons cette fraternité souhaitée par le Comité, d'autant plus qu'elle n'est présente qu'à cette époque : « l'Indien, se sentant l'égal de son frère blanc[, peut] davantage songer à s'intégrer à la nation et tout comme il le faisait autrefois, contribuer au progrès du pays » (CSI, p. 9).

Le Conseil en éducation des Premières Nations : des pas vers une nouvelle histoire

Le Conseil en éducation des Premières Nations (ci-après CEPN), fondé en 1985, est une association indépendante qui appuie les 22 communautés qui se sont dotées d'un organisme régional de défense des intérêts autochtones en matière d'éducation. Le CEPN a déposé deux mémoires sur le nouveau programme d'histoire nationale proposé en 2016 dans la foulée du rapport Beauchemin–Fahmy-Eid. Les deux mémoires, l'un par rapport au programme de troisième secondaire (CEPN, 2016a) et l'autre par rapport au programme de quatrième secondaire (CEPN, 2016b), traitent des questions de langage et de vocabulaire, et proposent des modifications au contenu enseigné afin que celui-ci corresponde à la vision autochtone des passés québécois et canadien.

Le langage utilisé : des mots qui oppriment

Bien qu'en 2016, le vocabulaire ait évolué par rapport à celui en vigueur dans les manuels des années 1960, le CEPN affirme que le langage utilisé pour décrire les Peuples autochtones n'est pas adéquat. Le programme de troisième secondaire utilise le terme « Amérindien », ce qui constitue, selon le Conseil, une erreur historique qui fait référence à la mentalité qui a présidé aux grandes explorations européennes du XVe et du XVIe siècle. Le Conseil souhaite l'utilisation du terme « Autochtone » ou de celui de « Premières Nations » dans le programme d'histoire. Plus précisément, le CEPN souhaite que les programmes utilisent les termes employés par les différentes nations pour se dénommer elles-mêmes. Ainsi, le terme « Algonquins » devrait être remplacé par celui d'« Anichinabés », le terme « Montagnais » par celui d'« Innus », le terme « Hurons » par « Wendats » ou « Hurons-Wendats », le terme « Micmacs » par « Mi'gmaq », et les Mohawks devraient devenir les Kanien'kehá :ka, et les Iroquoiens, être nommés Haudenosaunee. De plus, le terme « chaman », lui aussi considéré

comme inadéquat, car il provient de l'Asie, devrait être remplacé par le terme « sorcier-guérisseur ».

Précisons que cette demande a été reçue favorablement, en 2018, par le ministère de l'Éducation, qui a demandé par écrit aux écoles de renvoyer à l'éditeur tous les manuels scolaires de secondaire trois et quatre traitant de l'histoire « nationale » afin d'éliminer la référence au terme « amérindien », considéré comme péjoratif. L'annonce a causé une controverse en raison de la réimpression de nombreux manuels, au coût de 1,6 million de dollars (Ricard-Châtelain, 2018).

Participation autochtone aux grands conflits et amélioration des relations entre Québécois et Autochtones

Soucieux de proposer une vision plus positive des Premières Nations dans l'histoire canadienne et québécoise, le CEPN souhaite insister davantage sur la participation des Premières Nations à l'effort de guerre lors des conflits armés. Le Conseil propose, premièrement, de reconnaître le rôle central qu'ont joué les nations autochtones en tant qu'alliées des Français lors de la guerre de Conquête. Aussi, en s'appuyant probablement sur le manuel autochtone de David Blanchard (Arsenault, 2012), le Conseil souhaite que l'apport autochtone dans la défense du Haut-Canada et du Bas-Canada contre l'invasion américaine lors de la guerre de 1812 soit reconnu. Plus précisément, il propose de mettre l'accent sur le rôle des Kanien'kehá:ka (Mohawks) lors de la bataille de Châteauguay. Selon le Conseil, la présentation d'une vision équilibrée du conflit serait une occasion de tisser des liens entre les Québécois et les Autochtones et d'apaiser les tensions existantes entre les Kanien'kehá:ka (Mohawks) et les Québécois depuis les événements entourant la crise d'Oka en 1990. Finalement, le CEPN affirme qu'il est essentiel, dans la perspective de la réconciliation, de souligner la mobilisation importante des Premières Nations lors des deux grands conflits mondiaux du XXe siècle.

Le rapport à la nature et les luttes environnementales

À propos du contenu des programmes d'histoire, le CEPN recommande d'ajouter un point sur la gestion de la faune au Québec, afin d'aborder les conséquences de la disparition d'animaux sur le mode de vie traditionnel des Autochtones. De cette manière, le programme refléterait le lien privilégié qu'entretiennent les Premières Nations avec la nature et permettrait d'aborder le mode de vie propre aux populations autochtones. Dans le

même ordre d'idées, le Conseil suggère d'insister sur les luttes environnementales portées par les Autochtones, notamment leur opposition au projet hydroélectrique de Grande-Baleine, leur combat contre l'oléoduc Énergie Est et leur rôle dans le rejet du port méthanier de Cacouna. Ainsi, il serait démontré que les valeurs traditionnelles sont toujours importantes aux yeux des Premières Nations et que celles-ci restent fidèles à leur rôle de gardiennes du territoire et de l'environnement.

Les conséquences des pratiques coloniales sur le mode de vie autochtone : l'exemple de l'arrivée des Français, de la Loi sur les Indiens *et des pensionnats autochtones*

Le CEPN recommande d'inscrire au sein des programmes les conséquences néfastes des actions européennes et occidentales sur les Autochtones. D'abord, le Conseil propose de ne pas glorifier Jacques Cartier et son passage en Amérique. Celui-ci, par son non-respect des protocoles diplomatiques autochtones, a semé la confusion, rompu l'équilibre des forces du Saint-Laurent et mis en place les conditions nécessaires aux épidémies qui ont ravagé les populations autochtones. En d'autres mots, le voyage de Cartier a posé les bases d'un choc culturel majeur. Le CEPN reconnaît la mention des épidémies dans le programme actuel, mais juge qu'on ne prend pas acte de l'effet dévastateur de celles-ci sur les populations autochtones, notamment du taux de dépopulation catastrophique (90 %) qui s'est ensuivi. Précisons ici que, selon certaines recherches (Mann, 2005), le taux de mortalité élevé des Autochtones au moment du contact européen serait dû principalement à des causes bactériologiques.

Ensuite, par rapport à la *Loi sur les Indiens*, le Conseil affirme qu'il est insuffisant de simplement nommer cette loi. Il faut en effet aborder les fondements de celle-ci, son idéologie, ses objectifs et ses effets sur les populations autochtones : « nous recommandons d'ajouter un onglet sur la lutte des femmes des Premières Nations, surtout face à la *Loi sur les Indiens*, qui les brimait énormément » (Conseil en éducation des Premières Nations, 2016a, p. 10). De plus, le CEPN insiste pour que soient présentes dans les programmes les différentes modifications apportées à cette loi. Il est notamment question des changements de 1951 qui abandonnent les mesures restrictives comme les mesures d'émancipation volontaire, ce qui a un impact sur le rôle de l'agent des Indiens et qui réaffirme le pouvoir des Premières Nations de lutter pour leurs droits. Finalement, la question des pensionnats autochtones est abordée en établissant un

lien mémoriel avec les événements de la Seconde Guerre mondiale, plus précisément les mesures d'élimination des populations juives. En ce sens, le Conseil recommande d'ajouter des contenus liés aux pensionnats indiens.

Les Premières Nations et le Québec : des nations distinctes

Le mémoire du CEPN atteste d'un désir de s'affranchir de l'espace politique québécois. D'abord, ses auteurs insistent sur l'importance de présenter des données démographiques sur la population autochtone de l'Amérique entière, affirmant ainsi l'antériorité de la présence autochtone sur le territoire actuel du Québec. Le CEPN affirme également l'importance de préciser qu'à l'arrivée des Européens, le territoire actuel du Québec était occupé à 100 % de sa capacité, selon le mode de vie des cultures qui s'y étaient développées. Précisons que la population autochtone à l'époque est évaluée, selon la plupart des chercheurs, à environ 75 000 personnes (Delâge, 1991, p. 55).

De plus, le Conseil souhaite que le programme dénonce certaines démarches faites par le gouvernement du Québec qui sont allées à l'encontre des intérêts autochtones, notamment en s'opposant à la lutte des Cris pour leurs territoires de la Baie-James lors du développement hydroélectrique, mais également en raison du fait que c'est au Québec que le droit de vote des Autochtones a été adopté en dernier parmi les provinces canadiennes, soit en 1969. Précisons ici qu'après une trentaine d'années de litiges, en 2002, le traité connu sous le nom de « paix des braves » a marqué une entente avant tout économique entre la nation crie et le Québec, entente faisant suite à la Convention de la Baie-James et du Nord québécois de 1975, à travers laquelle les nations crie et inuite ont déjà été dédommagées pour la construction des barrages (Trudel et Vincent, 2002).

Enfin, en demandant à ceux qui rédigent les programmes de mentionner que les Premières Nations ont signé des traités de paix séparés des Français, le CEPN souhaite souligner que les différentes nations se considéraient déjà à l'époque comme des nations indépendantes, ayant une structure politique propre et agissant dans leur propre intérêt : « nous recommandons de travailler sur une présence équilibrée des Premières Nations tout au long du programme de secondaire 3, ainsi que d'adopter une approche et une vision positive des Premières Nations dans l'Histoire, de voir ces dernières comme des nations riches et florissantes » (CEPN, 2016b, p. 20).

Le rapport au récit historique

Plusieurs critiques sont émises par le CEPN quant au récit historique présenté dans la version préliminaire du programme de 2016. Les auteurs du mémoire mettent en évidence un vide historique, c'est-à-dire une diminution de la présence autochtone dans le récit de 1812 à 1945, mais aussi la nécessité de décoloniser le récit historique. En ce sens, le Conseil formule son désir que le programme ne présente pas la science occidentale moderne comme supérieure aux savoirs traditionnels autochtones. Ainsi, à la place des théories scientifiques concernant les migrations des premiers humains sur le continent américain, auxquelles les Premières Nations ne souscrivent pas, le CEPN souhaite que le programme présente les récits autochtones de la création du monde. Ceux-ci, nous dit-il, témoignent de la présence antérieure et immémoriale des Autochtones en Amérique.

Enfin, les auteurs du mémoire insistent sur l'importance de présenter les revendications des Autochtones depuis les années 1950. Celles-ci témoigneraient de l'évolution politique des Premières Nations et confirmeraient leur caractère distinct au sein de la fédération canadienne. Le CEPN souhaite également faire un suivi auprès des éditeurs de manuels scolaires et participer à la formation des enseignants afin qu'elle soit satisfaisante pour les Autochtones.

En guise de conclusion : les Autochtones et le projet national québécois

L'analyse historique des revendications autochtones en matière d'enseignement de l'histoire montre une évolution dans le discours autochtone. Alors que dans les années 1960, les revendications au sujet de l'enseignement de l'histoire font écho aux aspirations nationalistes de la société québécoise de l'époque, au XXIe siècle, les revendications rejoignent les luttes communautaires et particularistes qui visent la reconnaissance par l'État du caractère distinctif des communautés qui le composent.

Comme nous l'avons montré précédemment, les groupes autochtones des années 1960 s'associent aux Québécois et leur proposent de créer un nouveau récit historique fondé sur la collaboration historique des « deux races ». Les années 1960 sont donc marquées par une tentative de rapprochement entre les Québécois et les Autochtones. En rupture avec ces démarches, en 2016, le CEPN milite pour une reconnaissance des communautés autochtones comme ayant des parcours historiques différents, qui ne se retrouvent plus dans ce que le théoricien de la nation Ernest Renan

(1982) appelait une « communauté de destin » (p. 4). Pourtant, une constante demeure : le vocabulaire utilisé et les thèmes mis de l'avant par les organisations autochtones, par exemple l'environnement et les droits des femmes, visent à rallier à leurs luttes la société dans son ensemble. Une tension apparaît entre la nécessité d'utiliser le vocabulaire occidental pour faire écho auprès de la société dans son ensemble et un certain désir d'autochtoniser le discours social et la pensée politique.

Malgré des avancées concrètes, notamment l'ajout de l'étude des sociétés précolombiennes dans le programme d'univers social au primaire (PFEQ, 2001) et dans celui d'histoire au secondaire, les demandes à l'égard de l'enseignement de l'histoire se poursuivent. Des voix s'élèvent pour dénoncer notamment ce que la chercheure Helga Bories-Sawala a nommé le « vide historique » (Bories-Sawala et Thibault, 2020, p. 37), c'est-à-dire que malgré la place accordée aux premiers occupants avant l'arrivée des Européens, les programmes restent silencieux sur les évolutions des sociétés autochtones entre le début du XIXe siècle et le XXe siècle. Ce « tunnel » a pour effet de donner « l'impression que les Autochtones semblent appartenir à un passé lointain plutôt qu'à une histoire en évolution » (*ibid.*, p. 38).

En ce qui concerne les revendications actuelles, le CEPN insiste sur l'importance de s'affranchir de l'espace politique québécois en invoquant la nécessité de présenter des données démographiques sur la population autochtone de l'Amérique entière plutôt que de se concentrer sur le territoire québécois. Il prend également ses distances avec les théories scientifiques et promeut les mythes autochtones. Désormais, les revendications autochtones ne concernent plus seulement le contenu historique mais remettent en question les fondements mêmes de l'histoire occidentale au profit de l'autohistoire, c'est-à-dire d'un récit issu « de la correspondance des sources amérindiennes et non-amérindiennes [*sic*] » (Sioui, 2018, p. 5). Déjà, de plus en plus de communautés font le choix d'écrire leur propre programme, à l'intérieur duquel de nouveaux rapports aux traces historiques et aux savoirs ancestraux sont institués.

Références

Anderson, S. (2012), « The stories nations tell : Site of pedagogy, historical consciousness, and national narratives », *Canadian Journal of Education*, 40(7), p. 138.

Arsenault, G. (2012), « L'enseignement de l'histoire nationale dans les 55 communautés autochtones du Québec », dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*, Septentrion, p. 451-473.

Blanchard, D. (1980), *Seven Generations : A History of the Kanienkehaka*, Kahnawake Survival School.

Bories-Sawala, H. et M. Thibault (2020), *Eux et nous : la place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec* (vol. 1), Université de Bremen. https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3436/1/00106629-1.pdf

Bouvier, F., M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (2012), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*, Septentrion.

Cohen, P. (2019), « La vie rêvée des empires : Amérindiens et Européens en Nouvelle-France selon David Hackett Fischer », *Bulletin d'histoire politique*, 27(2), p. 34-68.

Commission vérité et réconciliation du Canada (2015), *Honorer la vérité pour réconcilier l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Gouvernement du Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf

Coocoo, C., D. Gascon et D. Studnicki-Gizbert (soumis), « Building the Kiskinohamasowin Atisokana : Atikamekw pedagogy and knowledges in an indigenized history and social studies programme », *Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*.

Delâge, D. (1991), *Le pays renversé : Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est, 1600-1664*, Boréal.

Forget, D. et B. Panayotova (2003), « La diversité culturelle telle que racontée par les manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada », *Globe*, 6(2), p. 99-122.

Groulx, P. (1998), *Pièges de la mémoire : Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous*, Les Vents d'Ouest.

Hacket-Fisher, D. (2012), *Le Rêve de Champlain*, Boréal.

Janssen, J. (2018), « L'autohistoire amérindienne : une méthode pour concilier les savoirs autochtones et le discours scientifique (de l'histoire) au Québec », *Zeitschrift für Kanada-Studien*, 38(1), p. 156-175.

Lemieux, O. et C. A. Stan (2021), « Éduquer le citoyen au Québec : analyse des types de citoyenneté dans les avis et les programmes d'histoire du Québec du secondaire (1961-2018) », dans C. Leninger et C. Souplet (dir.), *Identité, citoyenneté, altérité : quels enseignements ? quels apprentissages ?*, ISTE Éditions, p. 47-64.

Les Frères des écoles chrétiennes (1954), *L'épopée canadienne : manuel de 6e et de 7e année*, Éditions des Frères des écoles chrétiennes.

Létourneau, J. et S. Moisan (2004), « Mémoire et récit de l'aventure historique québécoise chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français », *Canadian Historical Review/Revue d'histoire canadienne*, 85(2), p. 325-356.

Mann, C. C. (2005), *1491 : New Revelations of the Americas before Columbus*, Knopf.

Ministère de l'Éducation [rapport Lacoursière] (1996), *Se souvenir et devenir : rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [rapport Parent] (1964), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1977), *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979), *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996), *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport final*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [rapport Beauchemin–Fahmy-Eid] (2014), *Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001), *Programme de formation de l'école québécoise, chapitre 7, Univers social*, Gouvernement du Québec.

Moal, L. (2001), « La construction d'un ennemi héréditaire », *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 108(3), p. 35-56.

Negura, L. (2006), « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS*, 1(1), p. 116.

Ng-A-Fook, N. et B. Smith (2017), « Doing oral history education toward reconciliation », dans K. R. Llewellyn et N. Ng-A-Fook (dir.), *Oral History and Education : Theories, Dilemmas, and Practices*, Palgrave Macmillan, p. 65-86.

Renan, E. (1982), *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Le mot et le reste.

Ricard-Châtelain, B. (2018, 17 septembre), « Le mot "Amérindiens" retiré de manuels d'histoire », *Le Soleil*.

Sioui, G. (2018), *Pour une autohistoire amérindienne*, Presses de l'Université Laval.

Stan, C. A. (2015), « De peuple sauvage à peuple fondateur : l'image des Amérindiens et des Daces dans les manuels scolaires du Québec et de la Roumanie », *Acta iassyensia comparationis,* 15(1), p. 234-246.

Stan, C. A. (2017), « La didactique de l'histoire au Québec : défis et perspectives au XXIe siècle », dans S. El Euch, A. Groleau et S. Ghislain (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives*, Presses de l'Université du Québec, p. 153-178.

Trudel, P. et S. Vincent (2002), « La "Paix des Braves", une entente avant tout économique », *Recherches amérindiennes au Québec*, 32(2), p. 118-124.

Utard, J.-M. (2004), « L'analyse de discours, entre méthode et discipline », dans R. Ringoot et P. Robert-Demontrond (dir.), *L'analyse de discours*, Apogée, p. 23-52.

Vallée-Longpré, J. (2021), *Perspectives autochtones dans l'histoire nationale : étude de cas sur des propositions des associations autochtones depuis les années 1960* [mémoire de maîtrise inédit], Université Laval.

Vincent, S. et B. Arcand (1979), *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, Les Éditions Hurtubise.

Mémoires consultés

Assembly of First Nations [AFN] (1988), *Tradition and Education : Towards a Vision of Our Future. Declaration of First Nations Jurisdiction Over Education*.

Comité de survivance indienne [CSI] (1962), Mémoire présenté à la Commission d'enquête royale sur l'enseignement dans la province de Québec.

Conseil en éducation des Premières nations (2016a), *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3 : analyses et recommandations*.

Conseil en éducation des Premières nations (2016b), *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 4 : analyses et recommandations*.

Institut Tshakapesh (2013), *Mémoire présenté au comité Beauchemin–Fahmy-Eid (MELS), lors de la consultation publique sur le programme d'histoire au secondaire*, Archives de l'Université Laval.

La Fraternité des Indiens du Canada [FIC] (1972), *La maîtrise indienne de l'éducation indienne : déclaration de principe présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien*, Gouvernement d'Ottawa. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-183.pdf

CHAPITRE 3

Important ou non ? Comparaison de l'importance historique accordée aux événements de l'histoire dite nationale par des enseignants francophones et anglophones du Canada

Catherine Duquette, Lindsay Gibson et Jacqueline P. Leighton

Dans son texte de 2011, Osborne souligne que « tant au Canada anglophone qu'au Québec francophone, le thème central des manuels et des programmes d'histoire est la construction de la nation, même si deux conceptions différentes de ce concept sont en jeu » (p. 55). Chez les anglophones, le récit s'organise autour du progrès associé aux actions d'hommes canadiens principalement d'origine européenne (Osborne, 2011 ; Stanley, 2000). Chez les francophones, c'est un récit canonique souvent appelé « le récit de la survivance » qui serait au cœur des manuels et des programmes d'histoire (Létourneau, 2006). Or, si l'étude des programmes a fait couler beaucoup d'encre, peu de recherches se sont penchées sur les récits privilégiés par les enseignants et les facteurs qui influencent le choix des événements qu'ils abordent en classe (Lee et Coughlin, 2011 ; Levstik, 2008 ; Sheehan, 2011). Pourtant, une meilleure compréhension des événements que les enseignants considèrent comme historiquement importants pourrait éclairer les débats polémiques sur ce qui est réellement enseigné dans les classes d'histoire au Canada, débats qui, jusqu'à présent, ont donné lieu à beaucoup de rhétorique, mais à

peu de preuves empiriques (Granatstein, 2007 ; Osborne, 2011). Sommes-nous toujours face à deux solitudes, ou est-ce que l'importance historique accordée par les enseignants francophones aux divers événements du passé est similaire à celle attribuée par leurs collègues anglophones ?

Afin de répondre à ce questionnement, notre équipe de recherche a mené une étude exploratoire à l'aide d'un questionnaire en ligne visant à mieux comprendre :

- les critères que les enseignants d'histoire francophones et anglophones utilisent pour décider quels événements de l'histoire du Canada sont historiquement importants ;
- les événements de l'histoire du Canada que les enseignants anglophones et francophones considèrent comme étant les plus importants sur le plan historique ;
- les facteurs (p. ex. le genre, la scolarité ou l'affectation) qui influencent les décisions des enseignants francophones et anglophones quant à l'importance historique.

Le présent texte, dont la facture classique décline en amont les choix théoriques et méthodologiques, offre une réflexion quant à la possible influence de l'importance historique dans le choix des récits privilégiés en classe chez les deux groupes linguistiques sondés.

Cadre théorique : l'importance historique

L'importance historique, aussi appelée la pertinence historique, est le choix des événements du passé qui semblent les plus pertinents pour comprendre l'histoire d'une société (Lévesque, 2008 ; Seixas, 1997). Elle s'établit selon une série de critères utilisés par les historiens qui vont au-delà de l'intérêt ou des sentiments personnels à l'égard d'un événement (Lomas, 1990). Bien que ces critères divergent d'un modèle d'importance historique à l'autre, quatre d'entre eux sont communément acceptés :

- Importance à l'époque : l'événement, la personne ou le développement était important pour les gens au moment où il s'est produit.
- Conséquences : l'événement, la personne ou le développement a provoqué des changements qui ont eu des conséquences profondes, pour de nombreuses personnes, sur une longue période.
- Révélateur : l'événement, la personne ou le développement révèle quelque chose d'important sur le passé.

- Durable : l'événement, la personne ou le développement met en lumière une question durable ou pertinente pour la vie actuelle.

Malgré ces critères apparemment objectifs pour juger de l'importance historique, Lomas (1990) reconnaît que le processus d'évaluation implique un jugement subjectif. Ainsi, selon Seixas (1997), le rapport que l'individu entretient avec le passé serait influencé par de nombreux facteurs identitaires tels que l'ethnicité, la langue ou le genre. Cette influence a, entre autres, été illustrée par Wertsch (2006) grâce à une analyse des modèles narratifs socioculturels. Cette analyse permet d'illustrer la façon dont les modèles narratifs schématiques orientent la compréhension du passé (Kropman *et al.*, 2015 ; Zanazanian, 2015). Ainsi l'importance historique est à l'origine du choix des événements composant les modèles narratifs. Ce choix est influencé à divers degrés par des facteurs identitaires qui sont eux-mêmes soutenus par les modèles narratifs schématiques. Or, si les modèles narratifs schématiques perdurent, l'importance historique tout comme l'identité sont évolutives et peuvent se modifier selon les priorités, les valeurs et le contexte social.

Dans le cadre de cette étude, une liste de 13 facteurs pouvant influencer l'évaluation de l'importance historique a été élaborée. Elle inclut deux facteurs personnels, sept facteurs pédagogiques et quatre facteurs historiques. Les chercheurs s'accordent généralement à dire que les critères historiques (ex. : l'événement a eu un impact sur de nombreuses personnes sur une longue période) sont préférables aux critères personnels (ex. : l'événement historique est important pour moi ; Seixas et Morton, 2013). Les critères de nature pédagogique (ex. : influence du programme d'études) ont, quant à eux, rarement été considérés comme des facteurs orientant l'importance historique. Ils ont été ajoutés ici afin d'observer leur possible influence sur le score offert par les enseignants.

Méthodologie

Pour mieux comprendre le processus employé par les enseignants lorsqu'ils décident de l'importance historique d'un événement, une recherche quantitative de type exploratoire a été mise sur pied. La collecte de données s'est effectuée à l'aide d'un sondage électronique comprenant trois sections. La première section permettait d'observer l'influence des facteurs identitaires sur l'attribution de l'importance historique. La deuxième section demandait aux participants d'évaluer l'importance de 100 événements de l'histoire du Canada à l'aide d'une échelle de type

Likert. La troisième section demandait aux participants de choisir, parmi une liste de treize facteurs possibles, les trois facteurs qui les ont le plus influencés dans leurs décisions. Soit de nature historique, pédagogique ou personnelle, ces facteurs permettaient de présumer des connaissances théoriques des participants.

Un processus rigoureux a été suivi pour sélectionner les 100 événements de l'histoire du Canada inclus dans le sondage. Tout d'abord, nous avons dressé une liste de plus de 200 événements à partir d'une analyse des manuels d'histoire nationale couramment utilisés dans les différentes provinces canadiennes. Cette liste a ensuite été comparée aux événements retrouvés dans les programmes d'études, ce qui nous a permis de la réduire à 150 événements. Puis, nous avons envoyé cette liste à dix historiens spécialisés dans l'histoire du Canada, et nous leur avons demandé de sélectionner les 100 événements qu'ils considéraient comme les plus importants et d'en suggérer d'autres. Enfin, à partir des commentaires des historiens, nous avons réduit la liste à 100 événements en nous assurant que ces derniers reflètaient un éventail de périodes et de thèmes. Ainsi, les événements choisis peuvent être regroupés selon les périodes historiques suivantes : des temps immémoriaux jusqu'en 1533, de 1534 à 1763, de 1764 à 1867, de 1868 à 1913, de 1914 à 1945 et de 1946 à aujourd'hui). Ces mêmes événements peuvent être regroupés par thème : économie et technologie, contact et colonisation européenne, histoire autochtone, migration et immigration, conflits militaires et affaires internationales, histoire politique, histoire du Québec et histoire sociale. Bien entendu, un événement peut être lu selon différentes perspectives, et nous sommes conscients de la subjectivité sous-tendant le choix des thèmes et des périodes. Cependant, afin de nous assurer de la cohérence de ces choix, nous avons procédé, lors de l'analyse statistique du questionnaire, à un test de l'alpha de Cronbach permettant de valider la cohérence interne des regroupements. Le résultat élevé obtenu à l'aide de cette mesure vient appuyer nos choix.

Le questionnaire a été disponible en ligne du mois de mars 2020 au mois de mai de la même année. Nous avons recruté un échantillon de commodité de 393 enseignants d'histoire anglophones et francophones qui enseignent soit au primaire, soit au secondaire, soit au cégep ou à l'université, au Canada. Des 393 répondants, 270 ont rempli entièrement le sondage en français (n = 77) et en anglais (n = 193). Dans le cadre de l'analyse, seules les données des sondages complétés ont été prises en compte. La plupart des sondages en anglais ont été remplis en Ontario (41 %) et en Colombie-Britannique (26 %). La majorité des sondages en

français (71 %) ont été remplis par des participants du Québec, et 9 % ont été remplis par des participants de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick.

En ce qui concerne le genre, 52 % des participants se sont identifiés comme étant des femmes (n = 142), 44 % se sont identifiés comme étant des hommes (n = 118), 2 % des participants se sont identifiés comme étant transgenres (n = 2), *genderqueers* (n = 2) ou agenres (n = 1), et 2 % n'ont pas répondu à la question ou ont préféré ne pas y répondre. En ce qui concerne le plus haut diplôme obtenu, la plupart des participants (45 %) ont obtenu un baccalauréat, 34 % une maîtrise et 21 % un doctorat. Près de la moitié des participants disent enseigner dans des écoles secondaires, soit à des élèves de 15 à 18 ans (45 %), 22 % au cégep ou à l'université, 13 % dans des écoles primaires, soit à des élèves de 5 à 11 ans, 11 % dans des écoles intermédiaires, à des élèves de 12 à 14 ans, et 9 % dans d'autres établissements d'enseignement, notamment des musées, des centres de formation pour adultes et des centres d'éducation spécialisée. Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser les résultats de cette enquête à l'ensemble de la population canadienne, le nombre et la diversité des participants permettent néanmoins de faire ressortir des tendances pouvant être approfondies par des études de plus grande envergure.

Présentation des résultats

Les critères servant à juger de l'importance historique

Comme souligné précédemment, les 13 critères d'importance historique peuvent être regroupés en trois catégories : personnels, pédagogiques et historiques. Nous avons calculé le pourcentage de participants qui ont sélectionné chaque critère selon la langue parlée.

TABLEAU 1

Facteurs qui influencent l'évaluation de l'importance historique par les enseignants selon la langue parlée

Critères énoncés dans le questionnaire	**Nature du critère**	**Pourcentage de répondants anglophones**	**Pourcentage de répondants francophones**
1. L'événement est pertinent pour comprendre le présent	Historique	73 %	83 %
2. L'événement a impacté de nombreuses personnes pendant une longue durée	Historique	71 %	68 %

Critères énoncés dans le questionnaire	Nature du critère	Pourcentage de répondants anglophones	Pourcentage de répondants francophones
3. L'événement révèle des aspects importants du passé	Historique	61 %	40 %
4. L'événement est au cœur du programme que j'enseigne	Pédagogique	16 %	42 %
5. L'événement va probablement intéresser les élèves	Pédagogique	19 %	17 %
6. L'événement est controversé et provoquera des discussions intéressantes en classe	Pédagogique	17 %	17 %
7. L'événement historique est important pour moi	Personnel	10 %	9 %
8. Autre critère proposé par le participant	Ne s'applique pas	8 %	3 %
9. L'événement historique fait régulièrement l'objet de discussion dans la culture populaire	Historique	6 %	1 %
10. L'événement sera probablement compris par les élèves	Pédagogique	2 %	14 %
11. Je connais bien l'événement et j'aime l'enseigner	Personnel	5 %	4 %
12. L'événement se retrouvera peut-être dans une épreuve standardisée	Pédagogique	1 %	16 %
13. J'ai plusieurs ressources pédagogiques efficaces qui traitent de l'événement	Pédagogique	0 %	2 %

Selon les résultats, les participants, peu importe la langue parlée, ont principalement choisi trois facteurs historiques comme étant ceux qui influencent le plus leur choix des événements les plus importants de l'histoire canadienne : la pertinence de l'événement historique pour le présent, l'impact de l'événement sur la population sur une longue période de temps et son aspect révélateur. Il est possible de constater une différence entre les participants en ce qui a trait aux critères pédagogiques, ceux-ci semblant être plus importants pour les participants francophones. En effet, 42 % des francophones considèrent que la présence de l'événement dans leur programme d'enseignement est un critère qui les a aidés à juger de son importance historique comparativement à 16 % des anglophones. Le même principe s'applique pour la présence de l'événement

dans un examen standardisé : 16 % des francophones disent employer ce critère comparativement à 1 % des anglophones. La capacité des élèves à comprendre l'événement semble également être une préoccupation un peu plus importante chez les francophones (14 %) que chez les anglophones (2 %). Cependant, ces derniers semblent être légèrement plus à l'affût de la culture populaire (6 %, contre 1 % chez les francophones). Dans l'ensemble, les participants ont largement évité la sélection de critères personnels tels que la connaissance et l'intérêt pour l'événement et l'importance de l'événement dans leur vie, ce qui suggère que, pour la plupart, ces critères sont compris comme plus subjectifs et moins justifiables que d'autres.

Les dix événements les plus importants

Les scores attribués par les participants aux 100 événements de l'histoire du Canada ont permis d'identifier ceux qu'ils considèrent comme les plus importants. Dans l'ensemble, la moyenne des scores obtenus pour chacun des événements se situe au-dessus de 5/10, ce qui suggère que les participants considèrent que tous les événements ont une certaine importance. Le tableau 2 répertorie les dix événements les plus significatifs classés par moyenne obtenue selon les participants anglophones et francophones.

TABLEAU 2
Les dix événements les plus importants selon les participants anglophones et francophones

	Événement choisi par les anglophones	**Score moyen sur 10**	**Événement choisi par les francophones**	**Score moyen sur 10**
1	Le gouvernement canadien passe la *Loi sur les Indiens*	8,93	La Grande-Bretagne défait la France lors de la bataille des plaines d'Abraham	8,92
2	Les premiers pensionnats indiens financés par le gouvernement sont fondés	8,74	Le Canada s'engage dans la Deuxième Guerre mondiale	8,91
3	Le Canada s'engage dans la Deuxième Guerre mondiale	8,71	Le Canada s'engage dans la Première Guerre mondiale	8,87
4	Le Canada s'engage dans la Première Guerre mondiale	8,68	La Confédération canadienne est établie (Acte de l'Amérique du Nord britannique, ou AANB)	8,81

	Événement choisi par les anglophones	Score moyen sur 10	Événement choisi par les francophones	Score moyen sur 10
5	La Grande Dépression	8,62	La Grande Dépression	8,77
6	Le gouvernement canadien interne les Canadiens d'origine japonaise	8,50	Les Rébellions des patriotes	8,77
7	Louis Riel mène la Rébellion du Nord-Ouest	8,40	Les Acadiens sont déportés	8,55
8	La Constitution canadienne est rapatriée au Canada	8,38	Le gouvernement canadien impose le service militaire	8,53
9	Les femmes obtiennent le droit de vote lors des élections provinciales au Manitoba	8,32	La Constitution canadienne est rapatriée au Canada	8,51
10	La Confédération canadienne est établie (Acte de l'Amérique du Nord britannique, ou AANB)	8,32	La Grande-Bretagne livre la Proclamation royale	8,51

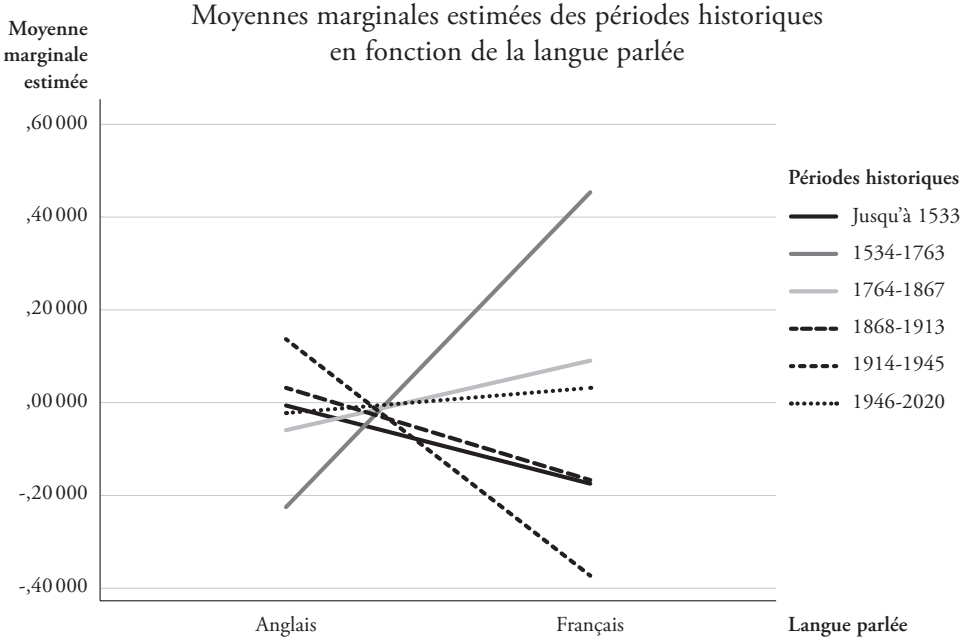
Lorsque l'on compare la liste des dix événements les plus importants chez les francophones à celle établie par les participants anglophones, on remarque que cinq des dix événements sont les mêmes. Il s'agit pour tous d'événements de grande envergure qui dépassent souvent le contexte canadien (p. ex. la Première Guerre mondiale) ou qui sont des moments fondateurs ayant encore un impact sur la société d'aujourd'hui (p. ex. l'AANB). Du côté des répondants anglophones, les cinq autres événements compris dans la liste des dix événements ayant obtenu le meilleur score tendent à montrer l'importance accordée à l'histoire des Premières Nations, Métis et Inuits ainsi qu'à l'histoire des femmes. Du côté des participants francophones, quatre des cinq événements restants sont antérieurs à l'AANB. Pour l'ensemble, il s'agit de moments conflictuels dans l'histoire des francophones en Amérique du Nord. Cette thématique peut également être observée dans le choix du seul événement postérieur à l'AANB, c'est-à-dire l'imposition du service militaire lors de la Première Guerre mondiale, puisque cette imposition a été vivement décriée par la population francophone de l'époque. Pour les participants francophones, majoritairement résidents du Québec, il semblerait que les événements les plus importants sont soit ceux d'envergure mondiale ou ceux mettant en évidence les tensions entre les francophones et les anglophones.

Influence des facteurs identitaires

À la suite de l'analyse des dix événements ayant obtenu le meilleur score d'importance historique, nous avons voulu vérifier si les tendances observées entre participants francophones et anglophones se maintenaient lorsque les événements étaient regroupés par période ou par thème. Pour ce faire, nous avons utilisé une ANOVA à mesures répétées pour tester systématiquement les effets de la langue parlée sur le score accordé aux événements. Reprenant les sous-catégories évoquées plus tôt, nous avons mesuré le score moyen attribué à chacune des périodes (figure 1) et à chacune des thématiques (figure 2) par les participants anglophones et francophones.

FIGURE 1

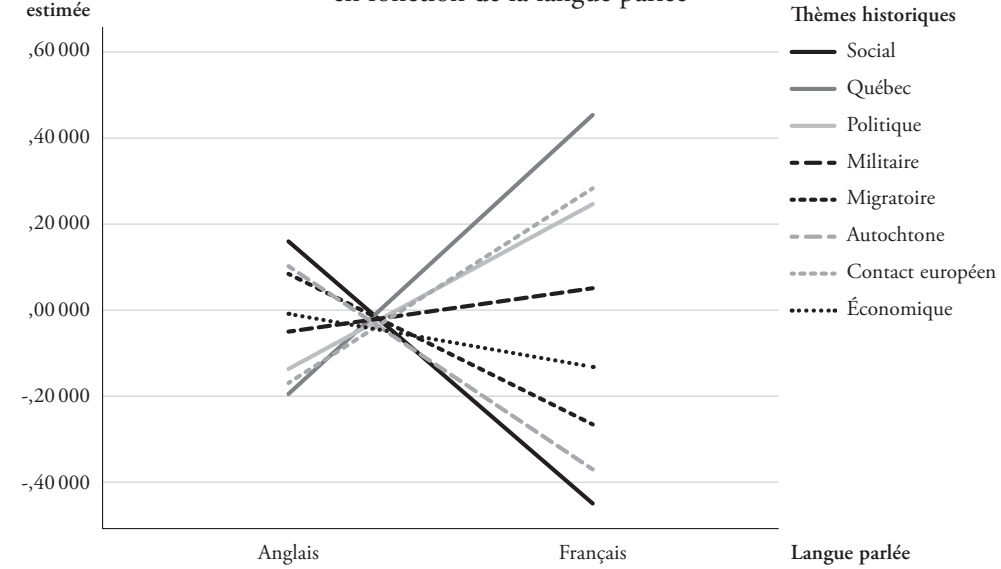
Moyennes marginales estimées des périodes historiques en fonction de la langue parlée



Selon la figure 1, les événements associés à la période de la Nouvelle-France sont jugés comme étant les plus importants par les participants francophones, contrairement aux participants anglophones. À ce propos, on constate une réelle différence entre les deux groupes puisque les événements jugés comme importants par les uns ne le sont pas par les autres et vice versa. On note également un plus grand écart entre les scores

donnés par les francophones qu'entre les scores établis par les anglophones. Cette situation semble se reproduire lorsque les événements sont réorganisés thématiquement, comme il est possible de le constater à la figure 2.

FIGURE 2
Moyennes marginales estimées des thématiques historiques en fonction de la langue parlée



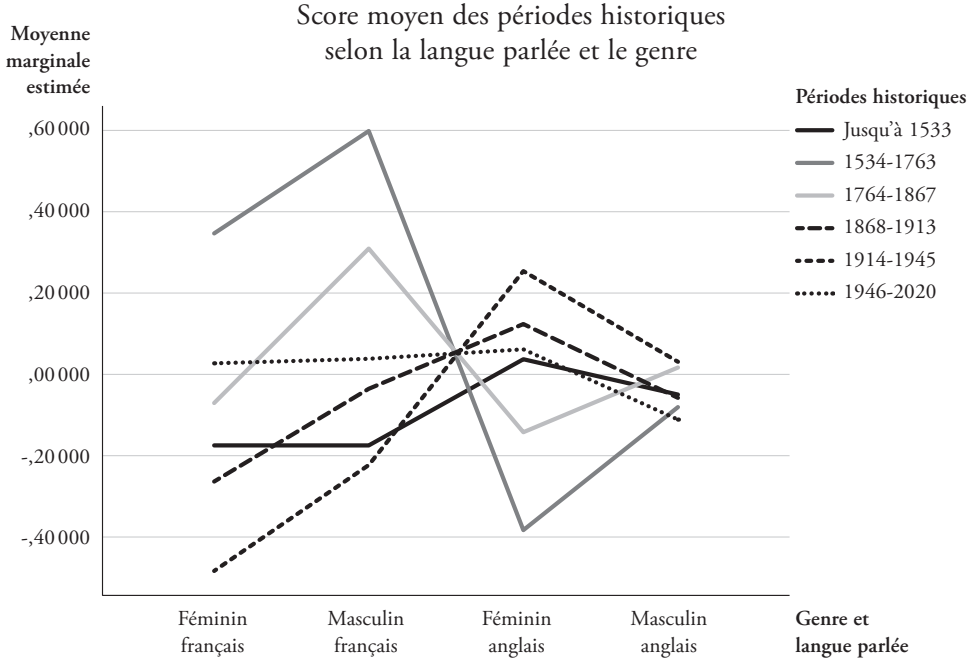
C'est donc sans surprise que les événements associés au thème de l'histoire du Québec obtiennent un score élevé chez les francophones. On note également un intérêt pour les événements de nature politique et militaire ainsi que ceux associés aux premiers contacts européens en Amérique du Nord. Du côté des participants anglophones, il y a moins d'écart entre les scores, et ce sont les thèmes de l'histoire sociale, de l'histoire autochtone et de la migration ou de l'immigration qui obtiennent les scores les plus importants. Encore une fois, nos deux groupes proposent des versions opposées de l'importance historique. La langue semble, par conséquent, être un facteur non négligeable dans son attribution.

Une fois cette première analyse effectuée, nous avons voulu savoir si d'autres aspects de l'identité des participants avaient une influence sur le score d'importance historique. Ainsi, une ANOVA à mesures répétées a de nouveau été menée, mais cette fois-ci en jumelant la variable de la langue avec une autre variable sociodémographique associée à l'identité du participant. Cela a donné trois variables combinées : langue parlée et

genre, langue parlée et plus haut diplôme obtenu, et langue parlée et niveau d'enseignement. Ces trois variables combinées ont été conservées, car elles présentaient toutes des valeurs significatives lors de l'analyse ANOVA à mesures répétées.

Pour la variable de la langue parlée et du genre, nous avons été dans l'obligation de conserver uniquement les participants s'identifiant selon les normes traditionnelles afin de conserver une mesure statistique forte. Par conséquent, ce sont les scores moyens des femmes francophones, des hommes francophones, des femmes anglophones et des hommes anglophones qui ont été mesurés. Les résultats de l'analyse du regroupement en périodes historiques sont présentés à la figure 3.

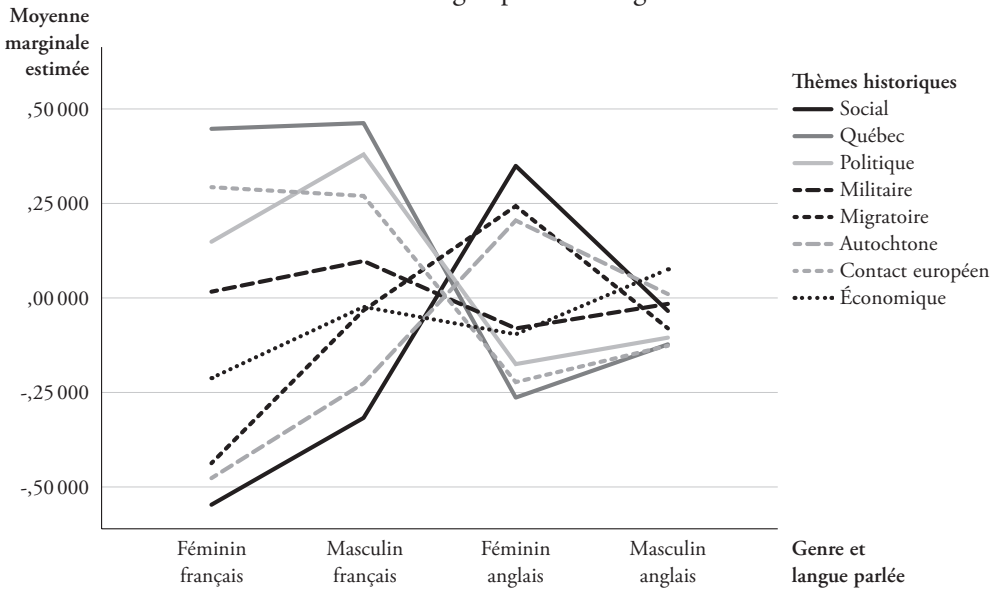
FIGURE 3
Score moyen des périodes historiques selon la langue parlée et le genre



L'analyse du score attribué aux événements regroupés par période semble indiquer que les hommes anglophones donnent environ le même score à l'ensemble des événements présentés. À l'opposé, on retrouve d'importants écarts dans le score attribué par les femmes francophones, pour qui les événements de la période de 1534 à 1763 sont jugés comme étant particulièrement importants comparativement aux événements de la période de 1914 à 1945. Cette observation est étonnante considérant que

quatre des dix événements les mieux notés proviennent de cette époque. Les hommes francophones accordent une très haute importance à la période de 1534 à 1763 ainsi qu'à la période de 1764 à 1867. Tout comme chez les femmes francophones, on remarque une grande disparité dans les scores. Enfin, les femmes anglophones semblent accorder plus d'importance aux événements faisant suite à la Confédération canadienne.

FIGURE 4
Score moyen des thématiques historiques selon la langue parlée et le genre



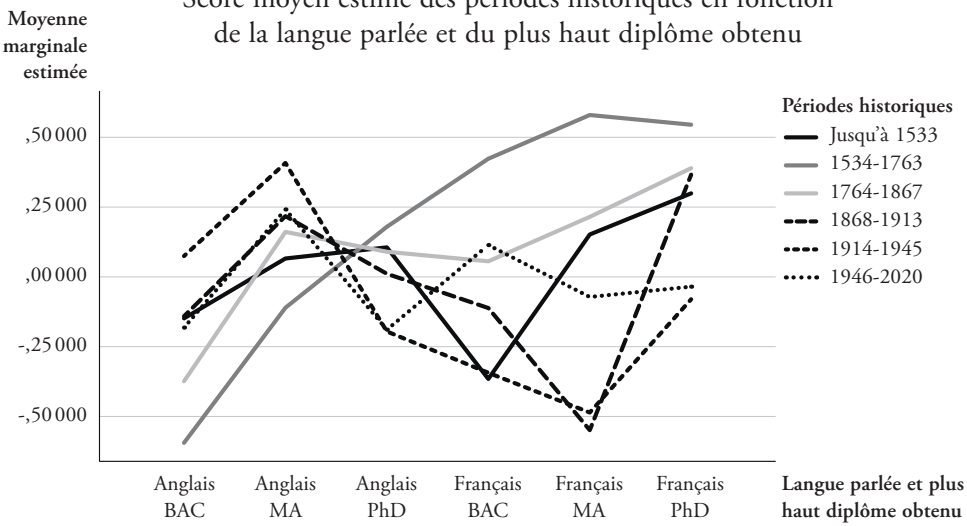
La tendance se maintient avec les thématiques historiques parmi lesquelles on remarque, encore une fois, un plus grand écart entre les catégories chez les francophones. Chez les femmes anglophones, il y a une forme de polarisation où les événements associés à l'histoire sociale, l'histoire des migrations et l'histoire autochtone sont jugés comme étant plus importants que les autres catégories. Ces trois mêmes thématiques sont considérées comme étant les moins importantes par les femmes francophones. Ces dernières accordent un plus haut score aux événements de l'histoire québécoise, du contact européen et de l'histoire politique. Ces trois mêmes catégories sont jugées comme également importantes par les hommes francophones ; la seule différence est que les hommes semblent accorder plus d'importance à l'histoire politique que les femmes.

Chez les hommes anglophones, il n'y a pas beaucoup d'écart entre les catégories. On constate cependant que les événements associés à l'histoire économique tendent à obtenir un meilleur score que les autres.

Lors de l'analyse des données démographiques, il a été possible de constater que 21 % des participants disaient avoir obtenu un doctorat, ce qui est un taux très élevé comparativement à celui la population totale du Canada (1 % selon le dernier recensement ; Brouwer, 2016). Cette situation peut s'expliquer par le fait que les détenteurs d'un doctorat sont une population peu sollicitée par les études et que, par conséquent, ils ont montré un intérêt élevé à participer à notre projet. Nous nous sommes donc interrogés à savoir si ce taux avait un effet sur les scores d'importance historique des participants anglophones et francophones. L'ANOVA de mesures répétées tend à montrer que le niveau d'études a une influence sur l'importance historique, comme il est possible de le voir aux figures 5 et 6.

FIGURE 5

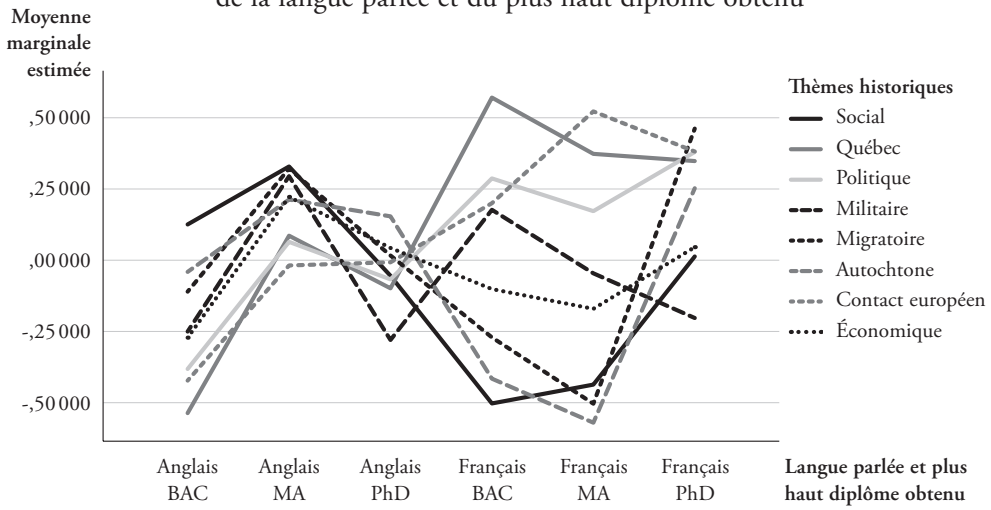
Score moyen estimé des périodes historiques en fonction de la langue parlée et du plus haut diplôme obtenu



Les participants francophones et anglophones ayant obtenu un doctorat tendent à attribuer un score plus élevé aux périodes antérieures au XXe siècle, et ces périodes sont considérées comme les plus importantes par les participants anglophones ayant obtenu un baccalauréat et une maîtrise. Chez les participants francophones ayant obtenu un baccalauréat, on constate que les événements plus récents sont considérés comme plus

importants, contrairement à ce qui se produit chez les deux autres groupes de participants francophones.

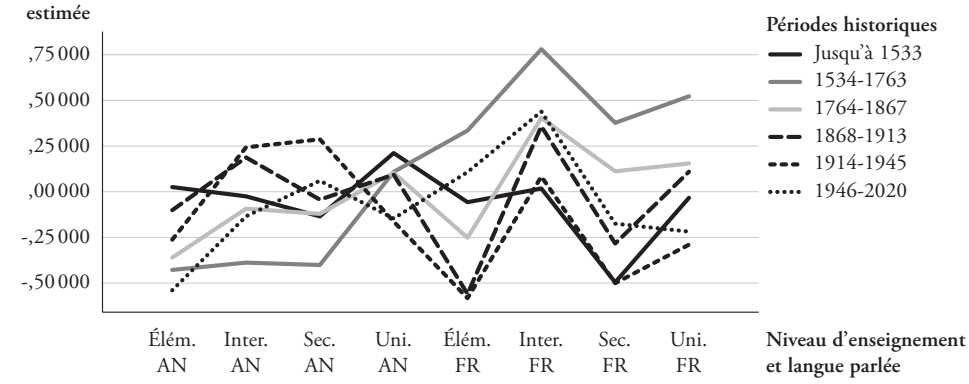
FIGURE 6
Score moyen estimé des thématiques historiques en fonction de la langue parlée et du plus haut diplôme obtenu



Lorsqu'il est question des thèmes historiques, deux portraits se dessinent. Chez les participants anglophones, on constate que les détenteurs d'une maîtrise ont tendance à accorder un plus haut score à l'ensemble des événements, et que les événements associés aux catégories de l'histoire sociale, de l'histoire migratoire et de l'histoire militaire ont relativement la même importance. Chez les détenteurs d'un doctorat, c'est l'histoire autochtone et l'histoire économique qui semblent avoir le plus d'importance, tandis que les détenteurs d'un baccalauréat favorisent l'histoire sociale. Du côté des participants francophones, il y a beaucoup plus d'écart entre les catégories. Celles de l'histoire du Québec et de l'histoire politique reçoivent le plus haut score chez les participants ayant obtenu un baccalauréat et une maîtrise. Ces derniers donnent un score très faible aux événements associés à l'histoire sociale et à l'histoire autochtone. Cette situation s'inverse chez les détenteurs d'un doctorat puisque l'histoire autochtone y reçoit un score plus élevé, comparable au score accordé par leurs homologues anglophones. Toutefois, chez les docteurs francophones, la catégorie qui obtient le meilleur score est celle de l'histoire des migrations et de l'immigration.

L'analyse des critères d'importance historique semble indiquer que les francophones prennent davantage en considération les critères de nature pédagogique dans leurs décisions. Plusieurs enseignants ont indiqué se servir de leur programme d'études pour juger de l'importance d'un événement. Or, ce ne sont pas tous les participants francophones qui doivent suivre un programme d'études, et les enseignants au niveau collégial ou universitaire ont une plus grande flexibilité quant aux choix du contenu de leurs cours. Par conséquent, une nouvelle catégorie regroupant le niveau d'enseignement en fonction de la langue parlée a été analysée afin de mieux cerner l'influence des critères de nature pédagogique.

FIGURE 7
Score moyen estimé des périodes historiques en fonction du niveau d'enseignement et de la langue parlée



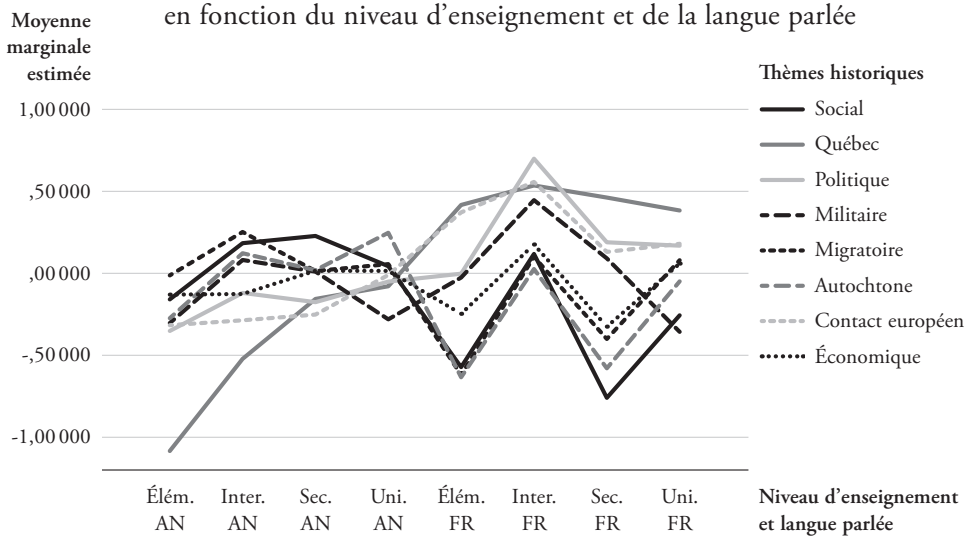
Ainsi, comme illustré à la figure 7, il semble y avoir une disparité entre les enseignants de l'intermédiaire et du secondaire et ceux œuvrant dans un cadre universitaire. Par exemple, la période de 1534 à 1763 reçoit un score très faible chez les enseignants anglophones tandis qu'il s'agit de l'une des périodes les mieux notées chez les universitaires. Du côté des francophones, on remarque que la prédominance de la période 1534 à 1763 se maintient.

L'analyse des thématiques historiques indique que les universitaires anglophones attribuent un score plus élevé aux événements associés à l'histoire autochtone, ce qui n'est pas le cas pour les autres niveaux d'enseignement (voir figure 8). Chez les enseignants francophones de l'élémentaire au secondaire, on remarque que les quatre mêmes catégories sont jugées comme étant les plus importantes : l'histoire du Québec,

l'histoire du contact européen, l'histoire politique et l'histoire militaire. Or, les enseignants au niveau universitaire francophones classent ces événements comme étant les moins importants.

FIGURE 8

Les moyennes marginales estimées des thématiques historiques en fonction du niveau d'enseignement et de la langue parlée



Discussion

L'analyse des données du questionnaire en ligne suggère que les participants anglophones et les participants francophones n'accordent pas la même importance historique aux événements même s'ils utilisent des critères similaires pour décider de cette importance. Ce phénomène s'explique principalement selon nous par deux facteurs : l'importance des programmes et les trames narratives socioculturelles.

Influence des programmes d'études

Au Canada, l'éducation est sous juridiction provinciale, ce qui se solde en autant de programmes d'études qu'il y a de provinces et de territoires. L'importance accordée à des événements historiques par les participants francophones, dont 71 % proviennent du Québec, peut être liée au contenu et à la structure des programmes de cette province (MEES, 2017 ; MELS, 2003). Ces programmes sont centrés sur l'expérience

québécoise et favorisent une trame narrative sociopolitique (Éthier *et al.*, 2017). Qui plus est, la période de la Nouvelle-France est un passage obligé de l'histoire nationale, ce qui n'est pas toujours le cas ailleurs au Canada. Ainsi, ces choix normatifs expliqueraient l'importance accordée aux périodes antérieures à 1868 ainsi qu'à l'histoire politique par les participants francophones enseignant au primaire et au secondaire. Puisque ces derniers détiennent soit un baccalauréat ou une maîtrise, l'influence des programmes pourrait également expliquer pourquoi les résultats de ces derniers sont différents de ceux obtenus par les détenteurs d'un doctorat, qui enseignent majoritairement à l'université.

Chez les anglophones, les programmes d'histoire favorisent plutôt l'histoire sociale associée au multiculturalisme canadien (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018 ; Ministry of Education of British Colombia, 2018). En contrepartie, ces thèmes sont les mieux notés par les enseignants anglophones du primaire et du secondaire. Moins prescriptifs, ces programmes donnent une plus grande latitude quant aux savoirs à enseigner. Cela pourrait expliquer pourquoi il y a moins de disparité dans les scores donnés par les hommes anglophones, puisqu'aucun événement n'est privilégié par les programmes. Enfin, l'intégration de l'histoire autochtone semble se présenter de manière plus explicite dans les programmes anglophones. Par exemple, dans le programme de l'Ontario, des thèmes tels le colonialisme, la *Loi sur les Indiens* et le racisme systémique sont explicitement mentionnés dans le texte de cadrage (Ontario, 2018). Du côté des programmes québécois, les contenus autochtones sont principalement abordés à partir de l'expérience de colonisation francophone (MEES, 2017). Ces deux perspectives semblent influencer la manière dont les enseignants de l'élémentaire au secondaire perçoivent l'histoire des Premières Nations, des Métis et des Inuits : comme une histoire à part pour les anglophones, et comme une histoire en relation à celle de leur nation pour les francophones.

C'est en l'absence de programmes d'études que l'on constate un rapprochement dans les scores attribués par les anglophones et les francophones. Ainsi, les participants du milieu universitaire, peu importe la langue parlée, tendent à se détourner de l'histoire militaire et préfèrent les périodes précédant la Confédération aux périodes plus modernes. Malgré tout, on observe, même chez les participants universitaires francophones, une prépondérance dans les scores attribués aux périodes de la Nouvelle-France et aux événements associés à l'histoire du Québec. Cet intérêt serait ici moins en lien avec les programmes d'études qu'avec les trames narratives socioculturelles des participants.

Trames narratives socioculturelles

Si, dans le cadre de cette étude, il n'est pas possible d'identifier les modèles narratifs schématiques (Wertsch, 2006) parce que nous ne savons pas comment les enseignants organisent les événements en récits historiques, il est cependant possible d'utiliser le score d'importance historique pour supposer que tels événements font partie de leurs trames narratives socioculturelles.

Au Canada francophone, les travaux de Létourneau (2014) ont montré que le modèle narratif socioculturel prédominant chez les élèves est celui communément appelé « le récit de la survivance », où la trame narrative met l'accent sur la période de la Nouvelle-France et la relation conflictuelle du Québec avec le reste du Canada anglophone dans la lutte pour maintenir l'identité francophone dans le pays. Sans pouvoir affirmer que nos participants francophones approuvent ou non cette trame narrative socioculturelle, force est de constater qu'ils accordent de l'importance aux périodes et thématiques qu'elle privilégie. Cinq des dix événements obtenant le plus haut score d'importance sont considérés comme des événements canoniques dans cette trame narrative socioculturelle. On note également qu'un événement, peu importe son thème ou sa période, prend de l'importance lorsqu'il implique directement la société québécoise. Par exemple, la crise d'Oka reçoit un haut score de la part des francophones bien que cet événement ne cadre pas avec les thèmes du récit de la survivance. À l'inverse, les événements relatifs à la Rébellion du Nord-Ouest et à la pendaison de Louis Riel sont considérés comme peu importants et, pourtant, ces derniers montrent bien les tensions entre francophones et anglophones. Les participants francophones semblent illustrer par leurs choix la rupture dans la francophonie canadienne, les Québécois centrant leurs intérêts sur les faits qui émanent exclusivement de leur territoire, oubliant ainsi les événements impliquant les minorités francophones des autres provinces (Martel, 1997).

Le modèle narratif de la survivance pourrait également expliquer la polarisation des scores chez les francophones, particulièrement visible lorsque le genre est pris en compte. Ainsi, un événement n'étant pas compris dans le modèle narratif est de facto jugé comme moins important que ceux s'y trouvant. Le modèle semble également particulièrement perméable au changement, puisque l'enseignement reçu par les participants ne conduit pas à une différence marquée dans les scores attribués par les détenteurs d'un baccalauréat ou d'une maîtrise. C'est seulement

à partir du troisième cycle universitaire que les scores tendent à se modifier légèrement et qu'on constate une plus grande importance accordée à la période 1868-1914 et aux thèmes de la migration et de l'immigration. Et encore là, l'importance accordée aux événements associés à l'histoire du Québec demeure. Il faut cependant nuancer ces constats. Les données obtenues ne permettent pas de reconstruire le récit qui vient lier les événements jugés importants. Selon le récit, le même événement peut être considéré comme historiquement important, mais pour des raisons différentes. Ainsi, la construction du chemin de fer transcanadien peut être un événement illustrant le génie canadien comme il peut être un exemple de colonialisme. Afin de mieux comprendre comment ces événements jugés importants sont articulés au sein de modèles narratifs, une étude à caractère qualitatif est nécessaire. Pour l'instant, nos données tendent à montrer que les événements traditionnellement retrouvés dans le récit de la survivance sont encore considérés comme importants par nos participants francophones.

Au Canada anglophone, le modèle narratif privilégié est celui du développement de la nation canadienne et de son émancipation de la Grande-Bretagne (Osborne, 2011). Les données obtenues tendent à montrer que les participants anglophones favorisent encore les périodes historiques post-Confédération, en particulier la période 1914-1945. Cependant, l'orientation de ce récit semble se modifier. Plutôt que de glorifier les actions menant à la création du Canada moderne, les participants accordent plutôt de l'importance aux conséquences négatives de la *nation-building* mises en lumière par les événements associés à l'histoire sociale et à l'histoire autochtone. En ce sens, les participants anglophones accordent davantage d'importance aux questions de justice sociale, faisant ainsi écho aux mouvements sociétaux actuels tels qu'Idle No More et Black Lives Matter. En ce qui concerne les événements associés à l'histoire du Québec à proprement parler, ces derniers ne sont importants que quand ils viennent mettre en danger la nation canadienne. Ainsi, les événements associés à la période de la Nouvelle-France sont jugés comme peu importants par les participants anglophones, tandis que des événements tels les deux référendums et la crise d'Octobre obtiennent des scores plus élevés. L'importance de la construction de la nation canadienne évoquée par Osborne semble encore présente chez les participants anglophones bien qu'elle tende à s'actualiser.

Conclusion

L'histoire est une interprétation du passé et, en ce sens, il n'y a pas de « bons » ni de « mauvais » choix lorsque vient le temps d'établir l'importance historique d'événements : c'est la justification qui importe (Seixas, 1997). Cette vision plus théorique de l'importance historique semble être bien connue de nos participants, puisqu'ils disent favoriser davantage les critères historiques lorsqu'ils établissent l'importance d'un événement. Cependant, ce que cette recherche tend à montrer est qu'au-delà des critères d'importance, d'autres facteurs, telle la langue parlée, viennent influencer les décisions. La question qui se pose maintenant est de savoir si les enseignants sont conscients des différents facteurs qui influencent leurs choix. En d'autres mots, est-ce que les enseignants accordent de l'importance à certains événements uniquement parce que ceux-ci leur permettent de reproduire la trame narrative socioculturelle ou plutôt parce qu'ils leur offrent l'occasion de reconstruire de manière critique cette trame avec leurs élèves ? Pour y voir plus clair, une étude de nature qualitative est nécessaire, car si nous avons maintenant une meilleure idée des événements qui composent les trames narratives privilégiées par les enseignants anglophones et francophones, il reste à savoir comment ces derniers les emploient concrètement dans leur enseignement.

Références

Brouwer, B. (2016), « Canada needs more PhDs », *Affaires universitaires*. https://www.universityaffairs.ca/opinion/in-my-opinion/canada-needs-more-phds/

Éthier, M.-A., V. Boutonnet, S. Demers et D Lefrançois (2017), *Quel sens pour l'histoire ?*, M. Éditeur.

Granatstein, J. L. (2007), *Who Killed Canadian History ?* (Revised and expanded), Harper Perennial.

Kropman, M., C. Van Boxtel et J. Van Drie (2015), « Small Country, Great Ambitions : Prospective Teachers' Narratives and Knowledge about Dutch History », dans A. Chapman et A. Wilschut (dir.), *Joined-up History : New Directions in History Education Research,* Information Age Publishing, p. 57-84.

Lee, M. et M. Coughlin (2011), « Developing Teachers' Ability to Make Claims about Historical Significance : A Promising Practice from a Teaching American History Grant Program », *The History Teacher*, 44(3), p. 447-461.

Létourneau, J. (2006), « Remembering Our Past : An Examination of the Historical Memory of Young Québécois », dans R. Sandwell (dir.), *To the Past : History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, University of Toronto Press, p. 70-87.

Létourneau, J. (2014), *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Fides.

Lévesque, S. (2008), *Thinking Historically : Educating Students for the 21st Century*, University of Toronto Press.

Levstik, L. S. (2008), « Articulating the Silences : Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance », dans L. S. Levstik et K. Barton (dir.), *Researching History Education* (1re édition), p. 273-291.

Lomas, T. (1990), *Teaching and Assessing Historical Understanding*, Historical Association.

Martel, M. (1997), *Le Deuil d'un pays imaginé : rêves, luttes et déroute du Canada français. Les rapports entre le Québec et la francophonie canadienne (1867-1975)*, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), *Histoire du Québec et du Canada, 2e cycle du secondaire*, Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-quebec-canada_2017_EN.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003), *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2018), *Le curriculum de l'Ontario, études sociales 1re à la 6e année et Histoire et géographie 7e et 8e année*, Gouvernement de l'Ontario.

Ministry of Education (2018), *Canada and the World : 1914 to the Present* (grade 10 curriculum), British Columbia Government. https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/social-studies/en_social-studies_10_elab.pdf

Osborne, K. (2011), « Teaching Canadian History : A Century of Debate », dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past : Shaping History Education in Canada*, University of British Columbia Press, p. 55-80.

Ricard-Châtelain, B. (2018, 17 septembre), « Le mot "Amérindiens" retiré de manuels d'histoire », *Le Soleil*.

Seixas, P. (1997), « Mapping the Terrain of Historical Significance », *Social Education*, 61(1), p. 22-27.

Seixas, P. et T. Morton (2013), *The Big Six : Historical Thinking Concepts*, Nelson.

Sheehan, M. (2011), « "Historical Significance" in Senior School Curriculum », *Journal of Educational Studies*, 46(2), p. 35.

Stanley, T. J. (2000), « Why I Killed Canadian History : Conditions for an Anti-Racist History in Canada », *Histoire Sociale / Social History*, 33(65), p. 79-103.

Wertsch, J. V. (2006), « Specific Narratives and Schematic Narrative Templates », dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, p. 49-62.

Zanazanian, P. (2015), « Historical Consciousness and Being Québécois : Exploring Young English-Speaking Students' Interactions with Quebec's Master Historical Narrative », *Canadian Ethnic Studies*, 47(2), p. 113-135.

CHAPITRE 4

Identité nationale, citoyenneté et enseignement de l'histoire : le sacrifice de la citoyenneté sur l'autel de l'identité nationale dans le programme d'histoire des écoles primaires de la Grèce

Stratigoula Pantouvaki

Selon plusieurs chercheurs (Avdela, 1997a, 1997b ; Zervas, 2018), le récit historique de la Grèce présenté dans les écoles de ce pays se distingue par deux éléments narratifs qui favorisent la formation d'une identité nationale excluant de la citoyenneté grecque les personnes ayant une origine ethnique différente. Le premier est l'existence ininterrompue de la nation grecque de l'Antiquité jusqu'à nos jours. Le second est la préservation de l'homogénéité des caractéristiques culturelles de la nation grecque, qui sont considérées comme uniques par rapport à celles des autres nations.

Dans ce chapitre, nous analysons le programme d'histoire des écoles primaires de la Grèce à la lumière de ces caractéristiques, en nous intéressant aux objectifs poursuivis, au contenu prescrit et aux activités suggérées. Nous nous demandons si les cours mettent l'accent sur la formation de l'identité nationale au détriment de la formation axée sur la citoyenneté. Nous commençons par proposer quelques repères théoriques liés à la contribution de l'enseignement de l'histoire à la formation de l'identité nationale et de la citoyenneté. Nous abordons ensuite ces

questions dans le contexte grec, en retraçant la genèse de l'identité nationale et du nationalisme grecs, pour décrire leur influence sur la formation de la trame narrative historique officielle. Nous nous penchons enfin sur le programme d'histoire nationale en vigueur dans les écoles primaires de la Grèce, en nous interrogeant sur les éléments pouvant faciliter ou non l'intégration des enfants immigrants dans leur pays d'adoption ainsi que la construction de leur identité citoyenne.

Enseignement de l'histoire, identité nationale et citoyenneté

Aujourd'hui, malgré l'influence de la mondialisation et l'émergence de formations politiques transnationales, l'État-nation demeure à la fois un acteur politique puissant et le principal administrateur du système d'éducation (Lee, 2015). Dans ce contexte, bien que cette idée puisse être contestée, nous sommes d'avis que l'école, en raison de sa nature obligatoire et de l'efficacité des méthodes et pratiques pédagogiques variées et rigoureuses qui y sont appliquées de façon continue, surpasse d'autres facteurs sociaux, comme la famille, sur le plan de la socialisation et celui de la culture d'un sentiment d'appartenance à la communauté. L'école demeure un lieu important, sinon le lieu par excellence de la propagation et de l'internalisation des structures sociales et des valeurs. Elle mène à la formation et à la transmission d'une identité nationale et citoyenne commune ayant pour but la reproduction de la communauté (Lee, 2015 ; Zadora, 2015). L'émergence progressive d'États multiculturels en raison de phénomènes contemporains, comme la mondialisation, les flux transnationaux de migrants et de réfugiés ainsi que l'intégration continue et de plus en plus importante d'organismes supranationaux, comme l'Union européenne, a modifié la relation qui peut s'établir entre l'identité nationale et la citoyenneté. Cette émergence entraîne également une remise en question et une négociation publique du sens attribué à ces différents concepts et régimes d'appartenance (Colombo, Domaneschi et Marchetti, 2011 ; Faden, 2015 ; Rapoport, 2015).

Les cours d'histoire dispensés à l'école constituent le véhicule privilégié de la mémoire historique nationale et représentent un des outils les plus importants dont dispose l'école aux fins de la formation de l'identité nationale (Moniot, 2002). Pour cette raison, les cours d'histoire figuraient parmi les premiers programmes intégrés dans les systèmes d'éducation initiaux et visaient à cultiver l'identité nationale ainsi que le sens moral et civique chez les élèves (Moniot, 2002). À ce jour, les cours d'histoire demeurent au cœur du programme scolaire, même s'ils ne contribuent

pas de façon importante au développement du « capital humain », en raison de leur grande capacité à structurer l'identité collective et à former des citoyens loyaux à l'État-nation (Kokkinos *et al.*, 2005, Lee, 2015).

L'identité nationale comporte à la fois une dimension sociale et une dimension politique (Psarrou, 2005). En tant qu'identité sociale, elle a un caractère obligatoire, puisqu'elle est attribuée à chaque personne qui naît sur la base de facteurs qui lui sont extérieurs, comme l'origine de ses parents, ou encore son lieu de naissance ou de socialisation (Psarrou, 2005 ; Zervas, 2018). Elle s'organise autour de certaines caractéristiques communes comme les coutumes, la mémoire collective, les traditions, les valeurs, la langue et la religion. L'identité nationale comporte également une dimension politique, car la nation est une communauté de personnes qui ont en commun des droits et obligations civiques et sociaux, qui participent à un même système économique et qui peuvent se déplacer librement au sein du territoire (Smith, 2000). Une des principales caractéristiques de la dimension politique de l'identité nationale est qu'elle établit les critères servant à déterminer quelles personnes appartiennent à la communauté de la nation et, de ce fait, ont droit à la citoyenneté.

L'histoire enseignée à l'école contribue à la formation de l'identité nationale, car son sujet principal est l'histoire du groupe national. Toutes les identités sociales reposent sur la connaissance du passé du groupe social puisque, pour s'identifier à un groupe, une personne doit d'abord adhérer à sa continuité historique (son présent, son passé et son futur ; Zadora, 2015). Étant donné que les récits historiques proposent des représentations du passé, du présent et de l'avenir d'un groupe social, ils fournissent aux membres de ce groupe des éléments servant à structurer leur identité collective (Liu et Hilton, 2005).

Il est de notoriété publique que les récits sur le passé national présentent des mythes historiques fondateurs à propos de l'origine de la nation, de son évolution au fil du temps et de sa mission, ce qui constitue selon certains psychologues sociaux la « charte » constitutionnelle de ladite nation (Liu et Hilton, 2005 ; Liu et László, 2007). Selon Liu et Hilton (2005), si les mythes historiques qui composent cette charte se rapportent au passé du groupe social, ils expliquent également sa situation actuelle et influencent son avenir. La « charte » définit les caractéristiques et attitudes culturelles du groupe qui sont demeurées stables avec le temps. Ces caractéristiques et attitudes doivent être transmises à chaque génération par la socialisation ou l'éducation de masse, mais également aux personnes, comme les immigrants, qui veulent faire partie de la nation (Liu et Hilton, 2005). En outre, en plus de fournir au public un ensemble

de connaissances, de valeurs et de modèles de comportements sociaux et politiques, la charte définit les critères d'appartenance à la nation, tout en influençant la construction de la citoyenneté (Kadianaki, Andreouli et Carretero, 2018).

À notre époque, l'enseignement de l'histoire a pour fonction de répondre à la question centrale que soulève chaque identité sociale, comme l'identité citoyenne, soit « qui suis-je ? », chez une population étudiante diversifiée sur le plan de la nationalité et de la culture, en recourant à des récits historiques évoquant le passé de la nation (Colombo, Domaneschi et Marchetti, 2011 ; Pamuk et Alabas, 2015). Cependant, les récits historiques présentés à l'école continuent de mettre l'accent sur la continuité spatiale et temporelle de la nation, les origines communes de ses membres et son homogénéité culturelle persistante pour instiller un sentiment d'appartenance à la communauté et un sens des responsabilités sociales et politiques aux membres de la nation (Avdela, 1997a ; Lee, 2015 ; Moniot, 2002 ; Zadora, 2015). Ce type de récits historiques a favorisé la promotion de la citoyenneté à une époque où celle-ci se confondait avec l'identité nationale (Carretero et Perez-Martinez, 2019). Aujourd'hui, ces deux concepts ont été dissociés, de sorte qu'à l'heure actuelle, certains soutiennent que ces récits historiques font la promotion d'« identités nationales rigides et excluantes », lesquelles vont à l'encontre des objectifs de l'enseignement de l'histoire ou de l'éducation civique (Carretero et Perez-Martinez, 2019, p. 80).

La citoyenneté demeure encore aujourd'hui un concept multidimensionnel difficile à définir, car tant son contenu que ses dimensions font l'objet d'un débat constant dans le domaine des sciences sociales, tout en s'adaptant aux particularités des contextes sociaux et politiques existants (Condor, 2011). En règle générale, nous pouvons définir la citoyenneté comme le statut d'un citoyen au sein d'une communauté politique (Milne, 2013). La citoyenneté repose sur plusieurs statuts qui décrivent les droits, privilèges et responsabilités du citoyen dans les aspects « civil », « civique », « social » et « culturel ». L'aspect culturel a été incorporé pour décrire la composition multinationale et multiculturelle des États modernes (Condor, 2011). Une personne peut devenir citoyenne d'un État par sa naissance ou dans le cadre d'un processus de naturalisation. Si les États-nations modernes demeurent les seuls administrateurs de la citoyenneté (Benhabib, 2011 ; Faden, 2015), ils ont été obligés d'élargir le concept de « citoyenneté nationale » au cours des dernières décennies, une partie croissante de leur population étant issue de divers pays et cultures en raison de phénomènes tels que la migration et les flux de

réfugiés (Benhabib, 2011). Les droits sociaux et politiques associés à la citoyenneté sont maintenant distincts des critères sur lesquels repose l'identité nationale (Benhabib, 2011).

Cependant, le concept de citoyenneté conserve une portée globale façonnant l'identité collective (Condor, 2011 ; Kymlicka et Norman, 1994 ; Pamuk et Alabas, 2015). Le citoyen appartient à une communauté politique envers laquelle il est appelé à développer un sentiment d'appartenance (Sindic, 2011). Les immigrants et les enfants des immigrants ne possèdent habituellement pas les caractéristiques autour desquelles l'identité nationale s'articule, comme un patrimoine national ou une religion commune (Koh, 2010). Par conséquent, leur appartenance à la communauté politique de l'État-nation doit reposer sur leur engagement envers « un système d'institutions et de droits politiques communs », comme le fait valoir Koh (2010, p. 3).

Selon la théorie de la citoyenneté culturelle, bien que les sociétés modernes soient multiculturelles et multinationales, la citoyenneté est encore culturellement liée au groupe ethnique dominant (Abowitz et Harnish, 2006). Il est donc impératif de reconnaître le droit à la diversité et de dissocier l'assimilation culturelle des minorités du droit de participer d'égal à égal à l'État-nation. Ainsi, l'intégration harmonieuse des immigrants dans la trame narrative historique du pays où ils vivent favorise le développement de leur citoyenneté (Koh, 2010 ; Liakos et Salvanou, 2010 ; Moodod, 2011). En outre, certains chercheurs suggèrent d'utiliser à des fins pédagogiques les récits historiques pour faciliter l'inclusion sociale des minorités ethniques et le renforcement de leur citoyenneté (Jørgensen, 2015 ; Pamuk et Alabas, 2015). Selon Kadianaki (2010), les immigrants et leurs enfants établissent leur identité en fonction de deux identités nationales, soit celle de leur pays d'origine et celle de leur pays de résidence, lesquelles ne s'excluent pas nécessairement l'une l'autre, mais peuvent converger, selon le contexte social dans lequel les personnes se trouvent.

Les cours d'histoire à l'école favorisent le développement de la citoyenneté et de l'identité nationale non seulement grâce au contenu de la trame narrative historique qu'on y présente, mais aussi par la façon dont les connaissances historiques sont traitées. Peter Seixas a produit une typologie largement acceptée de l'histoire enseignée à l'école (Seixas, 2000, cité dans Whitehouse, 2015). Le premier modèle d'enseignement de l'histoire qu'il présente s'attarde à la reproduction de la mémoire collective dans le cadre d'une trame narrative nationale unique et élogieuse.

Le deuxième modèle d'enseignement de l'histoire établi par Seixas (2000, cité dans Whitehouse, 2015) est celui de la discipline historique,

qui vise à la fois à transmettre des histoires communes et à promouvoir les « pratiques propres à la discipline de l'histoire » (p. 17). Dans le cadre de ce modèle, les élèves découvrent de quelle façon les historiens abordent, traitent et analysent les sources historiques pour donner un sens au passé, tout en apprenant les concepts essentiels et procéduraux (Whitehouse, 2015).

Le troisième modèle proposé par Seixas (2000, cité dans Whitehouse, 2015), le moins populaire des trois, est l'approche historique postmoderne, qui est fondée sur la théorie narrative. Cette approche a pour but d'amener les élèves à comprendre que l'histoire racontée est un récit qui interprète le passé, et que sa signification est tributaire du contexte dans lequel elle est créée.

Les deux derniers modèles mentionnés visent à former la conscience historique des élèves, laquelle est associée au développement de la pensée historique et de la citoyenneté démocratique (Harris et Reynolds, 2014).

L'identité nationale et le nationalisme grecs

Afin de discuter plus en profondeur des concepts d'identité nationale et de citoyenneté puis d'envisager leur mobilisation dans les cours d'histoire en Grèce, il importe également d'y réfléchir en tenant compte des particularités du contexte grec. L'identité nationale et le nationalisme grecs reposent sur deux pierres d'assise qui ont influencé les perceptions à l'égard de la citoyenneté. La première est la religion chrétienne orthodoxe grecque. Sous l'Empire ottoman, les populations étaient structurées en « milets », c'est-à-dire en communautés religieuses bénéficiant de certaines libertés au sein de leur collectivité (Baltsiotis, 2012). La population grecque orthodoxe, qui était principalement constituée de fermiers analphabètes ayant construit leur identité autour de leur famille immédiate et de leur milieu communautaire, se distinguait des autres populations de l'Empire ottoman sur les plans linguistique, culturel et, surtout, religieux (Zervas, 2018).

Les élites spirituelles, sociales et politiques de la communauté grecque orthodoxe ont découvert le concept de nationalisme et les idées issues du mouvement des Lumières, qui elles-mêmes prenaient racine dans l'ancienne littérature grecque et latine et faisaient de la Grèce le modèle culturel et politique de la civilisation occidentale moderne (Martos, 2015 ; Repoussi, 2004 ; Zervas, 2018). Leur rencontre avec ces concepts les a incitées à étudier l'histoire de la Grèce antique. Cela a mené à la formation du deuxième pilier de l'identité nationale grecque, à savoir l'idée selon

laquelle les populations grecques orthodoxes de l'Empire ottoman descendent directement des Grecs de l'Antiquité et sont donc les héritières des réalisations de la Grèce antique (Repoussi, 2011). La diffusion de ces idées et leur acceptation par la majorité de la population grecque ont mené à la révolution contre les Ottomans et à la fondation de l'État grec en 1821 (Repoussi, 2011 ; Zervas, 2018).

Immédiatement après sa fondation, l'État grec a mis en place un système d'éducation obligatoire pour transmettre l'identité nationale grecque et assurer la cohésion sociale et nationale (Zervas, 2018). À cette fin, il a misé sur l'enseignement de l'histoire, qui abordait d'une part l'histoire de la Grèce antique et d'autre part l'histoire religieuse (Repoussi, 2004). Toutefois, l'absence d'un récit historique national unique reliant les anciens Grecs et les Grecs modernes s'est avérée nuisible à la formation de l'identité nationale et à l'unification de ses caractéristiques culturelles.

Paparrigopoulos, un historien du XIXe siècle qui a été influencé par l'école d'interprétation allemande, a été le premier à mettre de l'avant le concept de continuité de la nation grecque de l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui, unifiant ainsi le récit historique national (Repoussi, 2011 ; Zervas, 2018). Il a divisé l'histoire nationale en périodes et essayé d'intégrer la religion à l'histoire séculière (Repoussi, 2004). Il a relié, sur le plan historique, les périodes archaïque, hellénistique, romaine, byzantine et moderne en une trame narrative unique qui décrit la « saga » de la nation grecque et affirme la stricte préservation de ses caractéristiques culturelles au fil du temps (Zervas, 2018). Une de ses innovations a été l'inclusion de la Macédoine dans la Grande-Grèce (Martos, 2015). Il a également redéfini la période de l'Empire byzantin, soutenant qu'elle a débouché sur l'intégration culturelle de l'Empire romain d'Orient dans la nation grecque et contribué à la christianisation de celle-ci (Zervas, 2018). Enfin, il a accordé peu d'importance à la période de l'Empire ottoman, qu'il a décrite comme un facteur de régression de la nation grecque, laquelle a résisté à l'influence culturelle des Ottomans tout en préservant sa religion et ses caractéristiques culturelles. Il a également été à l'origine du mythe national selon lequel la nation grecque a été pendant 400 ans « réduite en esclavage » par les Ottomans (Zervas, 2018).

Cette nouvelle interprétation de la période byzantine et son intégration dans le récit historique national ont créé une solide identité nationale ayant unifié les idéaux de la culture de la Grèce antique et du christianisme grec orthodoxe. Ces idéaux allaient parfaitement dans le sens, idéologiquement parlant, des visées d'expansion territoriale de l'État grec (Repoussi, 2011 ; Martos, 2015).

D'un point de vue historique, l'identité nationale grecque s'est construite sur la base du modèle de perception de la nation fondé sur l'ethnicité, qui lui-même reposait sur l'origine et la culture communes des membres de la nation (Smith, 2000). La séparation des communautés qui composaient l'Empire ottoman sur la base de la religion a mené l'État grec, à ses débuts, à prendre en compte le critère de la religion aux fins de l'octroi de la citoyenneté (Baltsiotis, 2012). La religion a en grande partie servi de critère de base pour l'octroi ou la privation de la citoyenneté jusqu'à ce que les frontières nationales soient stabilisées, peu après la fin de la Seconde Guerre mondiale (Baltsiotis, 2012).

Au fil de son histoire, la Grèce a vu un grand nombre de ses citoyens se tourner vers l'émigration, pour diverses raisons. Cependant, à partir des années 1990, après l'effondrement des régimes communistes, un nouveau phénomène a fait son apparition. La Grèce a accueilli des immigrants de divers pays de l'Europe de l'Est et de l'Albanie. De nombreux immigrants de pays issus de l'ancienne Union soviétique ont obtenu leur citoyenneté après avoir été identifiés comme des Grecs ethniques, descendants des anciens colons grecs établis sur les rives de la mer Morte (Sapountzis et coll., 2006). Les autres immigrants ont fait face à plusieurs obstacles pour obtenir un permis de résidence au pays. Ce problème a été résolu beaucoup plus tard grâce à la publication de deux décrets présidentiels, le premier en 1997 et l'autre en 2001 (Sapountzis *et al.*, 2006).

En 2010, 20 ans après la vague d'immigration massive des années 1990 en Grèce, une première loi a été adoptée pour accorder aux immigrants le droit à la naturalisation. Cet enjeu a soulevé une controverse publique. En 2011, le Conseil d'État a déclaré que cette loi contrevenait à la Constitution grecque, car les critères qu'elle établissait ne garantissaient pas que les immigrants de deuxième génération « avaient tissé des liens solides avec la nation grecque » (Andreouli, Kadianaki et Xenitidou, 2016, p. 91). En 2015, le code de citoyenneté a fait l'objet d'une révision par le gouvernement de la Grèce, pour mettre notamment l'accent sur l'« éducation scolaire en tant que critère clé de la citoyenneté de la deuxième génération d'immigrants » (*ibid.*, 2016, p. 91), afin de se conformer à la Constitution.

L'histoire nationale au primaire

Avant de décrire le programme d'histoire de la Grèce, il est important de fournir certains renseignements à propos du système d'éducation grec. Selon l'article 16 de la Constitution grecque, le principal objectif de

l'éducation est le « développement de la conscience nationale et religieuse » des Grecs, c'est-à-dire de la religion chrétienne de l'Église orthodoxe orientale. Le système d'éducation de la Grèce est très centralisé. Il est chapeauté par le ministère de l'Éducation et des Religions, qui a confié à l'Institut pour les politiques d'éducation l'élaboration du programme, qui s'applique à tous les établissements scolaires. Comme dans de nombreux pays, le programme sert de guide pour la rédaction de manuels scolaires, car il décrit avec précision le contenu de chacun des sujets abordés, les objectifs visés et le nombre d'heures d'enseignement consacrées à chacun. La rédaction des manuels scolaires doit respecter les prescriptions ministérielles sur le plan des contenus et des méthodes pédagogiques recommandées. Pour chaque cours et pour toutes les années d'études, il y a un manuel pour les élèves et un manuel d'instructions détaillé pour les professeurs. Selon Avdela (1997a), cette pratique soutient la politique et l'idéologie de l'État, puisqu'elle régit non seulement le contenu des manuels scolaires, mais également la façon dont les matières sont enseignées.

L'éducation obligatoire en Grèce débute par une année d'enseignement durant la petite enfance, suivie de six années à l'école primaire et de trois années au premier cycle de l'école secondaire. Par la suite, à l'âge de 15 ans, les élèves peuvent choisir de poursuivre leurs études parmi deux types d'écoles secondaires, à savoir l'école générale et l'école technique, qui proposent chacune un programme de trois ans. Au terme de ces trois années, ils peuvent passer des examens pour être admis dans un établissement d'enseignement tertiaire.

L'enseignement de l'histoire commence dès la première année avec un cours multithématique intitulé *Étude de l'environnement*. L'histoire est enseignée en tant que matière distincte à compter de la troisième année (pour les élèves de 8 ou 9 ans). Par la suite, les élèves suivent des cours d'histoire pendant deux heures par semaine à chaque niveau d'enseignement, à l'exception de la dernière année de l'école secondaire générale, où les élèves qui visent à être admis dans une faculté de sciences humaines à l'université peuvent choisir de suivre un cours d'histoire additionnel d'une durée de six heures. Ainsi, l'histoire est enseignée pendant neuf ans dans le cadre de l'éducation obligatoire.

Nous avons choisi d'analyser le programme d'histoire de l'école primaire, car les thèmes qui y sont abordés de façon chronologique, de l'Antiquité à nos jours, servent essentiellement de fondements au récit national grec. Nous cherchons à vérifier si ce récit favorise la construction d'une citoyenneté qui inclut les groupes différents sur le plan ethnique,

comme les immigrants. Notre analyse s'appuie sur les questions suivantes à propos du contenu et des objectifs du programme : le programme est-il ethnocentrique ? Se fonde-t-il sur les notions de l'existence ininterrompue de la nation grecque depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours et de la préservation de ses caractéristiques culturelles distinctes des autres nations ? Favorise-t-il le développement d'une citoyenneté inclusive à l'égard des élèves ayant une origine nationale différente ?

Dans l'introduction du programme d'histoire de l'école élémentaire, un des objectifs pédagogiques établis est de favoriser chez les élèves « l'acquisition d'une conscience nationale et l'amour de leur pays » (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3915). Bien que la promotion de la citoyenneté ne soit pas explicitement évoquée dans l'introduction, on s'attend à ce que les élèves acquièrent plusieurs compétences et perspectives qui y sont liées, comme « comprendre et accepter que les différences culturelles, religieuses ou autres relèvent des droits fondamentaux de la personne dans une société démocratique et apportent une contribution positive à son développement » (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3919). L'intégration des élèves différents sur le plan ethnique n'est pas mentionnée. Selon Faas (2011), qui a analysé le programme d'histoire grec des deux dernières années de l'école élémentaire et des deux premières années de l'école secondaire, environ les deux tiers du programme ont un contenu ethnocentrique.

À l'école primaire, une période de l'histoire est abordée chaque année, en commençant par le passé distant pour aboutir à la période actuelle. Les connaissances historiques sont divisées en unités thématiques générales. Chacune d'elles comporte plusieurs thèmes ou sous-thèmes en fonction de l'année d'études. Pour chaque sujet, le programme suggère des activités indicatives et établit des objectifs pédagogiques concernant l'acquisition d'attitudes, la compréhension de concepts et de connaissances historiques et, plus généralement, le renforcement des capacités en matière de pensée historique. À partir de la quatrième année, le programme présente chaque année une question historique locale. En outre, plusieurs cours abordent un sujet comportant des questions culturelles associées à la période étudiée. Ces caractéristiques correspondent au type de discipline historique enseignée à l'école qui, selon Seixas (2000, cité par Whitehouse, 2015, p. 17), convient au développement d'une citoyenneté démocratique chez les élèves. Mais à quel type de récits font appel les autres sujets qui composent le programme d'histoire ?

En troisième année (élèves de 8 et 9 ans), le programme est divisé en deux unités. La première, qui s'intitule « Mythologie grecque », aborde

des thèmes comme « [l]a religion des Grecs », la vie et les accomplissements des héros mythiques et les épopées homériques (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3919). Bien que ces mythes ne représentent pas la vérité historique, ils reflètent les mentalités, les croyances et la façon dont l'identité d'une communauté est structurée (Psarrou, 2005). Ils permettent ainsi de jeter les bases de la construction de l'identité nationale, car les dieux et les héros mentionnés dans cette section se transforment en ancêtres des Grecs dans le subconscient des élèves (Repoussi, 2011). Trente et une des cinquante et une heures d'enseignement doivent être consacrées à cette unité. La deuxième unité, intitulée « Préhistoire et histoire ancienne », traite de questions comme la vie et l'évolution de l'être humain durant le paléolithique et le néolithique, ainsi que de l'âge du bronze en Grèce, lequel est divisée en trois sous-unités : la civilisation cycladique, la civilisation minoenne et la civilisation mycénienne. On peut toutefois se demander si des enfants de 8 ans ont la capacité de ne pas percevoir « l'histoire comme la continuité de la mythologie, ou la mythologie comme une introduction à l'histoire » (Repoussi, 2011, p. 356).

En quatrième année (élèves de 9 et 10 ans), l'enseignement de l'histoire de la Grèce antique se poursuit, cette fois divisé en cinq unités : « Époque géométrique » (1050 à 750 av. J.-C.), « Époque archaïque » (750 à 480 av. J.-C.), « Époque classique » (480 à 323 av. J.-C.), « Époque hellénistique » (323 à 30 av. J.-C.) et « Sujets touchant l'histoire antique » (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3921-3922). Toutes ces unités comportent des thèmes et sous-thèmes relatifs à l'art, à la culture, à la religion, à l'organisation politique, aux faits et aux guerres. L'objectif pédagogique des deux premiers thèmes est la compréhension du concept de migration et la comparaison des concepts de migration et de colonisation. L'Athènes du ve siècle avant J.-C. représente l'« âge d'or » de la nation ; c'est de cette époque que proviennent les principes moraux, valeurs et normes de la « charte » constitutionnelle. Dans le thème intitulé « Siècle d'or », on retrouve le sous-thème « Athènes devient l'école de la Grèce ». Puisqu'il n'existait pas d'État grec à cette époque, nous pouvons présumer que le titre se rapporte à la Grèce et à sa nation en tant qu'entité intemporelle. Par conséquent, les valeurs et les idéaux de l'Athènes du ve siècle avant J.-C. sont encore considérés comme valables aujourd'hui. Huit des cinquante et une heures d'enseignement sont consacrées à l'Athènes de l'Antiquité. En outre, parmi les objectifs pédagogiques associés au thème de la guerre du Péloponnèse, on trouve la compréhension du concept historique de « guerre civile ».

Puisqu'à cette époque, le concept de nation n'avait pas encore été inventé, nous concluons que l'étude de ce concept renforce le mythe national de l'existence ininterrompue de la nation grecque de l'Antiquité à aujourd'hui. Le dernier sous-thème de la période hellénistique, intitulé « Rome et la Grèce » (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3921-3922), sert de lien entre le programme d'histoire de la 4e année et celui de la 5e année. Trois heures d'enseignement lui sont dévolues.

En cinquième année (élèves de 10 et 11 ans), trois unités figurent au programme : la « Période gréco-romaine », où l'on présente le concept de la conquête culturelle des Romains par les Grecs ; la « Période byzantine » et les « Sujets liés à l'histoire byzantine ». La défaite des Grecs aux mains des Romains est muée en victoire culturelle qui se conclut par la fondation de l'Empire byzantin. Les Byzantins sont ainsi présentés comme les héritiers de la culture de la Grèce antique. Cependant, le programme prévoit seulement trois heures d'enseignement pour cette unité, dont l'un des objectifs pédagogiques est la compréhension du caractère multiculturel de l'Empire romain. L'unité « Période byzantine » comporte de nombreux thèmes et sous-thèmes portant principalement sur l'évolution historique, l'ascension et le déclin ainsi que la civilisation et la religion de cet empire. Trente-trois heures d'enseignement y sont consacrées. L'unité se penche aussi sur la contribution de l'Empire byzantin à la diffusion du christianisme et de la civilisation à d'autres peuples, ce qui a pavé la voie à un deuxième « âge d'or » de la nation. Parmi les activités visant à promouvoir l'interculturalisme figure notamment la tenue d'une conversation avec les élèves sur la valeur de la liberté de religion. Les élèves doivent également mémoriser et chanter un psaume chrétien. Il est à remarquer que cette dernière activité cadre difficilement avec la diversité religieuse possible parmi les élèves.

Lors de la dernière année de l'école primaire (élèves de 11 et 12 ans), cinq grandes unités thématiques sont prévues, portant sur l'histoire moderne et contemporaine. Intitulée « L'Europe des dernières années », la première unité fait office d'introduction. Elle aborde plusieurs thèmes, « Découvertes géographiques », « Découverte de la typographie », « Renaissance », « Lumières » et « Révolution française », qui devraient, selon le programme, être considérés comme « un cadre pour l'intégration de l'histoire de la Grèce dans les contextes européens » (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3930). Aussi peu que quatre heures sont prévues pour l'enseignement de ces thèmes, ce qui révèle le caractère ethnocentrique du programme.

La deuxième unité, appelée « Les Grecs sous domination étrangère », comprend des cours sur la vie culturelle, sociale et économique des Grecs sous la domination des Ottomans et d'autres peuples. Dans un segment intitulé « La vie quotidienne des Grecs asservis », le statut d'un sujet chrétien de l'Empire ottoman est comparé à celui d'un esclave. C'est ainsi qu'est reproduit le mythe des 400 ans de réduction en esclavage des Grecs par les Turcs. Le fait que seulement dix heures d'enseignement soient réservées à cette unité par le programme confirme le peu d'importance accordée à ce sujet. Parmi les objectifs pédagogiques associés à cette unité, on cherche à faire comprendre aux élèves que les Grecs ont préservé leur spécificité grâce à des « symboles, traditions et légendes » (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3934). Bien que le thème de l'Empire romain soit présenté comme une occasion de découvrir des exemples de sociétés multiculturelles et d'interaction culturelle, c'est la préservation des caractéristiques culturelles des Grecs durant l'Empire ottoman qui est ici l'enjeu. L'accent est également mis sur l'objectif des intellectuels consistant à transmettre à l'Europe les idéaux de la civilisation de la Grèce antique et à éveiller les masses pour qu'elles se mobilisent et accomplissent la mission historique de la Grèce.

La troisième unité porte sur la préparation des événements de la grande Révolution grecque (1821). L'importance de cette unité est reflétée par les quatorze heures d'enseignement prévues par le programme. En outre, parmi les thèmes de la deuxième section, on retrouve les « lieux sacrés de la mémoire collective », là où se sont déroulés les combats pour l'indépendance de la nation, où les héros nationaux et leurs adversaires ont mis en place la scène et sont devenus les protagonistes de l'épopée nationale.

Les deux autres unités passent en revue la vie politique, sociale, culturelle et économique lors de la période suivant la fondation de l'État grec, jusqu'à la fin du XIXe siècle et au cours du XXe siècle. La perspective ethnocentrique qui sous-tend ces thèmes est révélée par le fait que même le thème relatif aux guerres mondiales est appelé « La Grèce durant la Première et la Deuxième Guerre mondiale » (Ministry of National Education and Religious Affairs, 2003, p. 3938).

En guise de conclusion

La description des thèmes qui composent le programme permet de conclure que celui-ci reproduit essentiellement le récit historique national grec forgé au XIXe siècle. Tel qu'exposé, ce récit commence par la mythologie grecque, qui jette les bases de l'identité nationale. Il se poursuit

dans une trame narrative linéaire ininterrompue couvrant 3 000 ans d'histoire de la Grèce. Les questions de portée mondiale ou européenne sont évoquées uniquement dans le but de mettre en place un contexte permettant de comprendre l'histoire de la Grèce. En somme, le cœur de cette trame narrative est constitué de trois mythes historiques : la nation grecque prend racine chez les Grecs antiques, son histoire est continue et ininterrompue, et elle a préservé au fil du temps l'homogénéité de ses caractéristiques culturelles uniques (Avdela, 1997a, 1997b ; Zervas, 2018).

Ainsi, de nature ethnocentrique, le récit historique national prescrit pour l'école primaire rend difficile l'attachement des élèves immigrants à la nation grecque. Il ne contient pas d'incitatifs à y emprunter des éléments pour construire leur identité personnelle et collective, en particulier leur identité citoyenne. Or, des travaux ont montré que « les représentations sociales de l'histoire à propos de la continuité historique » d'une nation peuvent entraîner des perceptions négatives à l'égard de l'immigration, et en particulier à l'égard de l'octroi de la citoyenneté aux immigrants (Jetten et Wohl, 2012, cités par Kadianaki, Andreouli et Carretero, 2018, p. 4). Alors que l'acceptation des différences culturelles fait partie des visées du programme d'histoire, son contenu soutient, sauf en ce qui a trait au prosélytisme chrétien, que les Grecs ont non seulement préservé leur culture, mais qu'ils l'ont également transmise à d'autres peuples. Nous sommes d'avis que ce discours sous-jacent peut nuire à l'intégration harmonieuse des enfants d'immigrants dans la société grecque.

Références

Abowitz, K. et J. Harnish (2006), « Contemporary Discourses of Citizenship », *Review of Educational Research*, 76(4), p. 653-690.

Andreouli, E., I. Kadianaki et M. Xenitidou (2016), « Citizenship and social psychology : an analysis of constructions of Greek citizenship », dans C. Howarth et E. Andreouli (dir.), *The Social Psychology of Everyday Politics*, Routledge, p. 87-101.

Avdela, E. (1997a), « Temps, histoire et identité nationale à l'école », dans A. Fragoudaki et T. Dragona (dir.), *Qu'est-ce que notre patrie ? L'ethnocentrisme dans l'éducation* (2e éd.), Alexandrie, p. 49-71. Traduction de : Αβδελά, E. (1997b), Χρόνος, Ιστορία και Εθνική Ταυτότητα στο σχολείο, Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), Τι είναι η πατρίδα μας ; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση (β εκδ.), Αθήνα : Αλεξάνρεια, σσ. 49-71.

Avdela, E. (1997b), « La formation de l'identité nationale dans l'école grecque », dans A. Fragoudaki et T. Dragona (dir.), *Qu'est-ce que notre patrie ? L'ethnocentrisme dans* l'éducation, Alexandrie, p. 27-48. Traduction de : Αβδελά, E. (1997a), Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο Ελληνικό σχολείο, Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ.

Δραγώνα (Επιμ.), Τι 'ναι η πατρίδα μας ; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, (β εκδ.), Αθήνα : Αλεξάνδρεια, p. 27-48.

Baltsiotis, L. (2012), « La citoyenneté dans les Balkans post-ottomans », dans Kouzelis et D. Christopoulos (dir.), *Citoyenneté* : d*iscours, histoire et normes politiques dans des perspectives comparatives,* Pattaki, p. 154-198. Traduction de : Μπαλτσιώτης, Λ. (2012), Η Ιθαγένεια στα Μεταοθωμανικά Βαλκάνια, Στο Γ. Κουζέλης, & Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), Ιδιότητα του πολίτη. Πολιτικός λόγος, ιστορία και κανόνες σε συγκριτικές προοπτικές, Αθήνα : Παττάκη, p. 154-198.

Benhabib, S. (2011), « Borders, Boundaries, and Citizenship », *Political Science Politics*, 38(4), p. 673-677.

Carretero, M. et E. Perez-Martinez (2019), « Historical Narratives and the Tension between National Identities, Colonialism and Citizenship », dans *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Wochenschau Verlag, p. 71-89.

Colombo, E., L. Domaneschi et C. Domaneschi (2011), « Citizenship and multiple belonging. Representations of inclusion, identification and participation among children of immigrants in Italy », *Journal of Modern Italian Studies*, 16(3), p. 343-347.

Condor, S. (2011), « Towards a Social Psychology of Citizenship ? Introduction to the Special Issue », *Journal of Community & Applied Psychology*, 21, p. 193-201.

Faas, D. (2011), « The Nation, Europe, and Migration : A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England », *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), p. 471-492.

Faden, L. Y. (2015), « Globalization and History Education », dans *Nation-Building and History Education in a Global Culture*, Springe, p. 51-66.

Harris, R. et R. Reynolds (2014), « The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds », *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), p. 464-486.

Jørgensen, S. (2015), « The History We Need : Strategies of Citizen Formation in The Danish History Curriculum », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), p. 443-460.

Kadianaki, I. (2010), « Making Sense of Immigrant Identity Dialogues », *Culture & Psychology*, 16(3), p. 437-448.

Kadianaki, I., E. Andreouli et M. Carretero (2018), « Using National History to Construct the Boundaries of Citizenship : An Analysis of Greek Citizens' Discourse About Immigrants' Rights », *Qualitative Psychology*, 5(1), p. 172-187.

Koh, S. (2010), *National Identity and Young Children : A Comparative Study of 4th and 5th Graders in Singapore and the United States* [document inédit], University of Michigan.

Kokkinos, G., H. Athanasiadis, S. Vouri, P. Gatsotis, P. Trantas et E. Stefos (2005), *Culture et conscience historiques : points de vue et attitudes des élèves et des enseignants de l'école primaire sur l'histoire*, Nomogramme. Traduction de : Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., & Στέφος, Ε. (2005), Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία, Νοόγραμμα.

Kymlicka, W. et W. Norman (1994), « Return of the Citizen : A Survey of Recent Work on Citizenship Theory », *Ethics*, 104(2), p. 352-381.

Lee, M. H. (2015), « Nation-Building and History Education in Singapore », dans J. Zajda (dir.), *Nation Building and History Education in a Global Culture*, Springe, p. 131-154.

Liakos, A. et E. Salvanou (2010), « Citizenship, Memory and Governmentality. A Tale of Two Migrant Communities », dans A. Isaacs (dir.), *Citizenship and Identities*, Pisa University Press, p. 155-172.

Liu, J. H. et D. Hilton (2005), « How the past weights on the present : Social representations of history and their role in identity politics », *British Journal of Social Psychology*, 44, p. 537-556.

Liu, J. H. et J. László (2007), « A narrative theory of history and identity : Social identity, social representations, society and the individual », dans G. Moloney et I. Walker (dir.), *Social Representations and Identity : Content, Process and Power*, Palgrave Macmillan, p. 85-107.

Martos, D. (2015), *Athénaïsme : façonnage idéologique, politique et géographique de la domination occidentale dans les mondes de l'hellénisme*, Gordios. Traduction de : Μάρτος, Δ. (2015), Αθηναϊσμός. Ιδεολογική, πολιτική και γεωγραφική μορφοποίηση της Δυτικής κυριαρχίας στους κόσμους του Ελληνισμού, Αθήνα : Γόρδιος.

Milne, B. (2013), *The History and the Theory of Children's Citizenship in Contemporary Societies*, Springer.

Ministry of National Education and Religious Affairs (2003), *Cross-Thematic Curriculum Framework and Curricula for Elementary and High School*, Government gazette. Traduction de : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 303-4, 13 Μαρτίου 2003. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf

Moniot, H. (2002), *L'enseignement de l'histoire* (édité par G. Kokkinos et T. Filaretos, traduit par E. Kanner), Metamihmio. Traduction de : Moniot, H. (2002), Η Διδακτική της Ιστορίας (Γ. Κόκκινος, Θ. Φιλαρέτος, Επιμ., & Ε. Κάννερ, Μεταφρ), Αθήνα : Μεταίχμιο.

Moodod, T. (2011, 7 février), « Multiculturalism : not a minority problem », *The Guardian*.

Pamuk, A. et Alabas, R. (2015), « Teaching History and Sense of Citizenship », *Trabzon Model*.

Psarrou, N. (2005), *L'identité nationale à l'ère de la mondialisation*, Gutenberg. Traduction de : Ψαρρού, N. (2005), Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα : Gutenberg.

Rapoport, A. (2015), « Facing the Challenge : Obstacles to Global and Global Citizenship Education in US Schools », dans J. Zajda (dir.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture*, Springer, p. 155-170.

Repoussi, M. (2004), *Des leçons d'histoire : de l'histoire à l'enseignement de l'histoire*, Kastaniotis. Traduction de : Ρεπούση, M. (2004), Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση, Αθήνα : Καστανιώτης.

Repoussi, M. (2011), « History Education in Greece », dans E. Erdmann et W. Hasberg (dir.), *Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discource on History Education*, Wochenschau Wissenchaft, p. 329-370.

Sapountzis, A., L. Figgou, P. Pantazis, G. Laskaridis, D. Papastavrou, N. Bozatzis et A. Gardikiotis (2006), « Immigration and European Integration in Greece : Greek National Identity and the "Other Within" », *Westminster Papers in Communication and Culture*, 3(3), p. 27-47.

Sindic, D. (2011), « Psychological Citizenship and National Identity », *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21, p. 202-214.

Smith, A. D. (2000), *L'identité nationale* (traduit par E. Pepa), Odysseus. Traduction de : Smith, A. D. (2000), Εθνική ταυτότητα, Αθήνα : Οδυσσέας.

Whitehouse, J. (2015), « Historical Thinking and Narrative in a Global Culture », dans J. Zajda (dir.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture*, Springer, vol. 13, p. 15-28.

Zadora, A. (2015), « The Politics of History Textbooks in Belarus : Between Globalization and Authoritarian Confinement », dans J. Zajda (dir.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture*, Springer, p. 117-130.

Zervas, Th. G. (2018), *La formation de l'identité grecque moderne : éducation, nationalisme et enseignement de la nation grecque* (édité par A. P. Andreou), Zacharopoulos. Traduction de : Ζέρβας, Θ. Γ. (2018), Η Διαμόρφωση της Νεοελληνικής Ταυτότητας. Εκπαίδευση, εθνικισμός και διδασκαλία του ελληνικού έθνους (Α. Π. Ανδρέου, éd.), Αθήνα : Ζαχαρόπουλος.

PARTIE 2

L'enseignement de l'histoire et des sciences sociales sous différentes perspectives

CHAPITRE 5

Le traitement par les sciences économiques et sociales de l'emploi en France : quelle place pour des « minorités nationales » ?

Yves-Patrick Coléno et Hervé Blanchard

Le sujet de l'emploi est durablement inscrit au débat public, en France, alors qu'il est devenu, depuis des décennies, un des thèmes centraux de la réflexion économique. Par ailleurs, aujourd'hui se pose la question de l'existence de discriminations en matière d'emploi, que subiraient en particulier des groupes identifiés selon leur origine, ou leur culture. Cette thématique a fait l'objet de publications (Jacquemet et Edo, 2013 ; Meurs *et al.*, 2006, 2008 ; Arnoult *et al.*, 2021) et de recommandations politiques, notamment au niveau de l'Union européenne (curriculums vitæ anonymes).

Dès lors, il convient de voir si l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) – plus particulièrement la partie économique[1] – peut éclairer une telle question dans l'esprit des lycéens, compte tenu des ressources mises à la disposition des enseignants. Autrement dit, cet enseignement peut-il faire une place à des « minorités nationales » dans son traitement du thème de l'emploi ?

Or parler de minorités nationales dans cet enseignement semble à priori inconcevable pour deux raisons. L'une tient à la société française,

1. Dans cette discipline de l'enseignement général des lycées français, il y a depuis la décennie précédente partition du programme selon la discipline de référence : il y a ainsi, d'abord, une partie « science économique », puis une partie « sociologie et science politique », et enfin une troisième partie, « regards croisés ».

l'autre à l'état de la « science économique ». En suivant Dévelay (1995), selon lequel les contenus d'enseignement sont le produit d'un double processus d'axiologisation et de didactisation, la référence aux valeurs et à la culture nationale fait obstacle à l'évocation de « minorités nationales », inconciliable avec l'affirmation de l'unité du peuple français. Et en se référant à une science sous l'hégémonie d'une théorie « standard », plus précisément la théorie néoclassique (Guerrien, 1996), l'enseignement économique en SES ne peut reconnaître l'hétérogénéité de la population française, réduite à une collection indifférenciée d'individus dotés des mêmes qualités. Nous mettrons l'accent sur cette dernière raison.

Nous commencerons donc par le montrer, dans le cas particulier de l'étude de l'emploi. Mais nous montrerons ensuite que même les prescriptions officielles des programmes n'empêchent pas certains manuels scolaires d'évoquer des exemples, voire de poser des questions, susceptibles d'introduire une prise en compte de « minorités nationales ». Nous étudierons alors comment se fait cette prise en compte. Il faut au demeurant clarifier dès à présent le sens que nous donnons à l'expression « minorités nationales ». Ce qui dans d'autres contextes peut être qualifié de minorités nationales correspond selon nous, dans le cas de la société française contemporaine, à des groupes qui sont le produit, et éventuellement le producteur, d'un processus d'identification collective sur la base d'une origine ou d'une culture présumée commune à leurs membres[2], et différente de l'origine ou de la culture de la « majorité nationale[3] ».

L'évolution des programmes de SES a rendu inconcevable de parler de minorités nationales à propos de l'emploi

Le thème de l'emploi a toujours été traité par l'enseignement des SES. Les programmes actuels ne font pas exception. Mais, contrairement à ceux des années 1990, ils le font en se référant à un modèle théorique particulier. En effet, la référence aux savoirs produits par les sciences sociales a beaucoup évolué en SES, depuis la cinquantaine d'années

2. Nous reprenons à notre compte l'idée de Rogers Brubaker sur la nécessaire critique de la catégorie d'identité et la préférence donnée à l'étude des processus d'identification. Voir aussi Brubaker et Junqua (2001) ; Plésiat *et al.* (2011) ; Balibar et Wallerstein (2007).

3. Les enquêtes « Trajectoires et origines », menées conjointement par l'INED (Institut national d'études démographiques) et l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), visent à étudier la diversité des populations en France selon l'origine, en particulier.

qu'existe cette discipline. Au départ[4], l'École des Annales, courant de l'histoire qui prône l'unité des sciences sociales, a fortement influencé l'élaboration des programmes[5] grâce à la présence de membres de cette école dans la commission chargée de cette élaboration. D'où une double tendance :

- les contenus à enseigner se réfèrent à un ensemble de savoirs qui ne sont pas nécessairement identifiés comme économiques, sociologiques ou autres parmi les savoirs issus des différentes sciences sociales ;
- lorsque ces contenus se réfèrent, au moins implicitement, à un champ particulier des sciences sociales, par exemple l'économie, c'est leur syncrétisme qui s'impose à l'examen, et non une référence théorique particulière.

De l'évolution des programmes à partir de 2010…

À partir surtout des années 1990, l'écriture des programmes va identifier les références théoriques, en économie et en sociologie[6]. Mais c'est en 2010 que le tournant est pris : tandis que le programme est séparé en une partie « science économique » et une partie « sociologie et science politique », les contenus à enseigner dans la première font clairement référence à un corpus théorique, dont les notions sont à apprendre pour répondre aux « questionnements » structurant désormais le programme.

---

4. Les SES sont la dernière discipline à avoir été introduite dans l'enseignement général des lycées français, en 1967 en l'occurrence. Pour un aperçu des programmes de l'époque, on se reportera aux *Instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale* (1967).

5. Précisons qu'en France, les contenus scolaires sont l'objet d'un programme officiel, élaboré depuis la décennie 1990 par un « groupe d'experts » de composition variable, mais regroupant professeurs de lycée, universitaires des champs de référence et représentants du ministère. Publié au *Journal officiel de la République française*, il a force de loi, mais ne « programme » pas l'enseignement : chaque enseignant est libre de la façon de le mettre en œuvre. Le ministère publie aussi des fiches, sur son site Éduscol, qui constituent des ressources d'accompagnement à l'usage des enseignants. Les manuels, enfin, sont en général élaborés par une équipe d'enseignants, et publiés par des maisons d'édition en concurrence auprès des enseignants et élèves.

6. Cette reconnaissance des références théoriques se manifeste également d'une autre façon. En classe terminale, les élèves pourront aussi, à partir de la rentrée 1993, choisir un enseignement complémentaire de SES, appelé « enseignement de spécialité », qui porte sur les problématiques fondatrices de l'économie et de la sociologie associées à leurs auteurs, depuis Adam Smith.

Et si ces notions sont données comme celles « de l'économiste[7] », elles sont toutes issues du même corpus théorique, standard, celui du courant dit néoclassique. En conséquence, l'enseignement des SES ne peut plus différencier les êtres humains qui composent la société française : n'existent que des individus, rationnels et calculateurs, tous identiques dans leur capacité à « offrir du travail » sur un marché, en vue d'en tirer les ressources qui leur permettent de « demander des biens et des services » sur d'autres marchés.

Le traitement du thème de l'emploi a changé en deux temps, car il y a eu un nouveau changement des programmes en 2019, sans cependant sortir du nouveau cadre présenté supra.

Dans le programme de 2013[8], le thème de l'emploi est traité dans un « regard croisé » intitulé « Travail, emploi, chômage », selon deux « questionnements » :

- « Comment s'articulent marché du travail et gestion de l'emploi ? »
- « Quelles politiques pour l'emploi ? »

Notons dès à présent que ce thème n'est pas traité par la partie « science économique », ce qui va induire à l'époque certains effets sur les contenus à enseigner, comme nous le verrons.

Ceci noté, la référence théorique en est claire, dans le champ de l'économie :

> En se limitant à une présentation graphique simple et en insistant sur les déterminants de l'offre et de la demande, on expliquera l'analyse néo-classique du fonctionnement du marché du travail. Pour rendre compte de la spécificité de la relation salariale, on montrera l'intérêt de relâcher les hypothèses du modèle de base en introduisant principalement les hypothèses d'hétérogénéité du facteur travail et d'asymétrie d'information[9].

7. Le « préambule » des programmes du cycle terminal – les deux dernières années du lycée – présente en particulier « la démarche de l'économiste ». Cf. arrêté du 3-4-2013, *Journal officiel* du 4-5-2013.

8. Le programme a d'abord été revu, dans le nouveau cadre, en 2011 pour la classe terminale, mais a connu un « allègement » en 2013.

9. Il s'agit de l'une des « Indications complémentaires » données dans le programme au regard du questionnement concerné.

Autrement dit, le thème est traité selon l'analyse néoclassique, et c'est seulement pour prendre en compte la spécificité, reconnue désormais, de la « relation salariale » qu'on introduira, notamment, l'hypothèse de l'hétérogénéité de l'emploi[10].

Le programme de 2019, actuellement en vigueur, contient deux « questionnements » :

- « Comment lutter contre le chômage ? » (science économique)
- « Quelles mutations du travail et de l'emploi ? » (sociologie et science politique[11])

Le thème de l'emploi ne fait donc plus l'objet d'un « regard croisé[12] », en l'occurrence entre économie et sociologie, comme précédemment. En tout état de cause, le questionnement « économique » a des références claires. Par exemple, un des « objectifs d'apprentissage » est de « [c]omprendre que les problèmes d'appariements (frictions, inadéquations spatiales et de qualifications) et les asymétries d'information (salaire d'efficience) sont des sources de chômage structurel ».

Les notions mises en œuvre dans ce paragraphe sont clairement néoclassiques. Dans l'énoncé du dernier « objectif d'apprentissage », portant sur les politiques, il est question de « lutte contre les rigidités du marché du travail », formulation dérivée des analyses néoclassiques. Cette orientation des programmes doit se confirmer à l'examen des fiches Éduscol, ressources d'accompagnement publiées par le ministère de l'Éducation nationale à l'usage des enseignants.

Pour le programme actuellement en vigueur, l'examen des deux[13] fiches Éduscol révèle que la fiche consacrée au questionnement « économique » est parfaitement conforme à cette orientation, et ne propose donc rien qui permette la prise en compte de « minorités nationales ».

---

10. La référence au corpus néoclassique s'impose ici par la formule « hétérogénéité du facteur travail » (et non de l'emploi).

11. Ce questionnement étant à l'évidence aussi une question d'économie, nous intégrerons à notre recherche l'examen de la fiche d'accompagnement et du chapitre correspondant des manuels scolaires.

12. Signalons néanmoins, à ce propos, que figure en « regard croisé » un autre questionnement qui pourrait à priori articuler emploi et minorités nationales : « Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale ? » Il y est en effet question de discrimination. Au demeurant, la fiche Éduscol correspondante ne prend pas en compte les minorités nationales.

13. De telles fiches ne sont plus disponibles, sur le site du ministère, que pour le programme en vigueur.

Seule la fiche consacrée au questionnement « sociologique » évoque l'idée de dualisation du marché du travail, permettant le cas échéant, comme nous le verrons plus loin, une interrogation sur les groupes éventuellement touchés.

… à leur expression dans les manuels

Les manuels de SES, dans leur très grande majorité, sont construits de la même façon : dans chaque chapitre, traitant un « questionnement » du programme, la plus grande partie des pages présente des documents d'étude, accompagnés de questions ou d'activités pour les élèves, et la fin du chapitre offre une synthèse, ainsi que des activités de révision ou des sujets d'entraînement à l'examen. Un lexique des notions à connaître figure à la fin du manuel. Dès lors, notre méthode a consisté à examiner successivement ce lexique – présence de notions pertinentes – et les chapitres traitant un questionnement concernant directement l'emploi, ou indirectement dans le cas des « regards croisés ». L'examen de ces chapitres a consisté à repérer des documents d'étude susceptibles de conduire à la prise en compte recherchée et, le cas échéant, à vérifier que la synthèse du chapitre en retenait les conclusions.

Commençons par l'examen des manuels[14] traitant le programme en vigueur, qui montre le mieux l'aboutissement de l'évolution décrite supra.

Le manuel Nathan[15] propose, dans son chapitre « économique », deux documents[16] qui, à défaut, illustrent des « inégalités face au chômage » pouvant conduire à une prise en compte des minorités « nationales » : l'un est intitulé « Les inégalités géographiques en Île de France » et permet d'opposer Seine-Saint-Denis et Hauts-de-Seine ; l'autre est intitulé « Des pratiques de discrimination sociale » et évoque « des embauches […] sur des critères liés à la couleur de peau ou au patronyme ». Mais la synthèse du chapitre n'en retient rien.

Le manuel Hachette[17] propose un document[18] intitulé « Un chômage inégal sur le territoire », mais l'exploitation de cette carte de l'INSEE ne

14. Il existe aussi des ressources proposées par des enseignants, seuls ou en groupe, disponibles en ligne. C'est le cas du site SES.Webclass, qui propose aujourd'hui une fiche « Segmentation du marché du travail », où est évoqué le cas des minorités ethniques aux États-Unis.

15. Échaudemaison (2020).

16. *Ibid.*, p. 95.

17. Galy et Jeannin (2020).

18. Document 1, page 78 (ce que confirme l'examen du manuel lui-même).

fait aucune référence à l'hétérogénéité de l'emploi au sein d'un même lieu : elle évoque le caractère plus ou moins « dynamique » des régions, ainsi que les difficultés de déplacement de certains chômeurs. Par ailleurs, dans le même chapitre, une activité proposée de rédaction d'une synthèse sur le modèle danois évoque la création d'un nouveau statut, en matière d'indemnisation, pour certaines catégories de chômeurs, à savoir « immigrés, femmes et jeunes », mais ce n'est pas exploité[19]. Quant au chapitre « Les mutations du travail et de l'emploi[20] », il n'apporte aucune réponse à la question de la prise en compte des minorités nationales.

Le manuel Magnard[21] n'offre aucune entrée au lexique. Dans le chapitre 3, c'est seulement dans le dossier d'un sujet de dissertation sur les causes du chômage qu'on découvre, dans un document, que dans les pays de l'OCDE, « les taux d'emploi sont particulièrement faibles pour les jeunes, les plus âgés, les moins qualifiés et les immigrés », mais tant la place dans le dossier documentaire que les connaissances apportées en amont rendent improbable une exploitation de cette phrase.

Le manuel Bordas n'offre aucune entrée intéressante au lexique. Dans son chapitre 3[22], il y a certes un document statistique intitulé « En France, des inégalités face au chômage[23] », mais seules sont représentées des différences selon la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS), l'âge ou le sexe. Plus intéressant, à la page 91, dans une sous-partie intitulée « Les problèmes d'appariements, source de chômage structurel », un document[24] intitulé « L'inadéquation spatiale : la part involontaire du chômage structurel » fait état du questionnement de l'économiste John Kain (1968) : le taux de chômage plus élevé des minorités, aux États-Unis, s'explique-t-il par leur éloignement des lieux où se créent les emplois, ou est-il le fruit de comportements racistes ?

---

19. Ce n'est sans doute pas l'objet de l'exercice.

20. Pour mémoire, les auteurs soulignent en introduction : « […] c'est dans les faits bel et bien un "regard croisé" […] ».

21. Waquet (2020).

22. Le chapitre 9 (« sociologique ») ne présente rien qui nous intéresse. Quant au chapitre 11, « regard croisé », s'il évoque en synthèse les minorités ethniques comme populations victimes de discrimination, il ne propose à ce sujet qu'un exercice d'identification des critères de discrimination qui donne comme exemple, dans sa liste, celui d'une personne d'origine africaine à qui on a refusé l'entrée d'une boîte de nuit.

23. Passard et Perl (2020), p. 84.

24. Roulet (2018).

Sa réponse en termes de mauvais appariement spatial « a suscité un débat houleux ». Et les auteurs du manuel ajoutent une question pour les élèves : « Les chiffres du chômage localisé en Île-de-France valident-ils l'explication du chômage en termes d'appariement[25] ? ». Juste un détail : ces données montrent simplement une situation du même type que celle analysée par Kain, sans permettre de trancher la question. Mais la synthèse du chapitre tranche, elle, en termes d'inadéquation spatiale[26]. Or cette dernière notion est rattachée au corpus néoclassique, en rapport avec sa conception de l'espace, d'un côté, et sa conception du marché du travail, de l'autre. Est aussi à rattacher à ce corpus la notion d'appariement, devenue centrale ces dernières années dans l'analyse néoclassique du chômage[27].

Le manuel Belin[28], enfin, dans le chapitre 3, « économique », propose à l'apprentissage l'idée de « segmentation du marché du travail » : elle est présentée en encadré « À savoir » à la page 103, et à nouveau comme « mot-clé » en pages de synthèse. Mais sa place dans l'ensemble des contenus proposés reste incertaine. Dans le cours du chapitre, elle apparaît dans la partie 2, intitulée « Les différents facteurs explicatifs du chômage », précisément dans la sous-partie intitulée « Des institutions inégalement favorables à l'emploi », mais elle est accompagnée d'un document exposant la théorie « insiders-outsiders », favorisant une confusion chez les élèves. D'autre part, dans la synthèse, on ne voit pas à quoi rattacher ce « mot-clé ».

Dans le chapitre 9, intitulé « Quelles mutations du travail et de l'emploi ? », on ne trouve rien qui montre l'hétérogénéité de l'emploi, sinon à la fin, dans les pages « Mobiliser ses connaissances », où figure, dans un schéma à compléter, les cases « dualisation du marché du travail » et « marché primaire », sans que nous ayons réussi à trouver, dans le cours du chapitre ou sa synthèse, à quoi cela renvoyait.

Mais au détour d'un encadré de conseils pour réviser, page 341, on peut découvrir la suggestion d'une problématique articulant ce chapitre avec le « regard croisé » du chapitre 11, intitulé « Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale ? ». Et

25. Les élèves disposent d'un encadré donnant effectivement les taux de chômage en différents lieux, montrant en particulier un taux plus élevé au nord-est.

26. *Ibid.*, p. 103.

27. Peter Diamond, Dale Mortensen et Christopher Pissarides ont reçu le prix Nobel d'économie en 2010 en raison notamment de leurs travaux sur les problèmes d'appariement dans le marché du travail.

28. Fraisse D'Olimpio (2020).

dans ce dernier chapitre est défini le « mot-clé » « discrimination » qui, parmi plusieurs critères[29] « considérés comme illégitimes dans la société donnée », évoque la « couleur de peau ».

Seul le « relâchement » de certaines hypothèses du modèle canonique permet de rendre compte d'une certaine hétérogénéité de l'emploi, mais en l'expliquant soit par des différences de « capital humain », soit par des comportements calculateurs face à une situation d'incertitude, et il s'agit toujours de comportements individuels. Les quelques évocations de situations impliquant couleur de peau ou origine restent isolées et sans suite. Était-ce le cas auparavant ?

Certains contenus d'enseignement ont pu faire illusion

L'examen des manuels traitant le programme précédent montre déjà des signes de cette évolution. En effet, la question de l'emploi, étudiée dans un « regard croisé » intitulé « Travail, emploi, chômage » selon deux « questionnements », s'accompagne, pour le traitement du premier, « Comment s'articulent marché du travail et gestion de l'emploi ? », de la présentation de la notion « segmentation du marché du travail[30] », déjà inscrite dans les programmes antérieurs, mais le corpus de référence théorique est désormais le modèle standard.

Dans le premier manuel examiné[31], la notion de segmentation est définie au lexique (p. 412) et fait l'objet d'une présentation dans le corps du chapitre, mais il faut noter que le document présenté dans le chapitre est extrait d'un ouvrage de sociologie[32], et non d'économie.

Le manuel Magnard[33] présente une entrée « segmentation du marché du travail » au lexique. Son chapitre traitant le « questionnement » au programme contient une troisième partie intitulée « La coordination sur un marché du travail réglementé » dont la sous-partie est à son tour

29. À noter que la plupart du temps, le chapitre limite la liste des critères de discrimination à « sexe, âge, handicap ». La couleur de peau tombe dans « etc. ».

30. Il est indiqué : « Pour rendre compte de la spécificité de la relation salariale, on montrera l'intérêt de relâcher les hypothèses du modèle de base en introduisant principalement les hypothèses d'hétérogénéité du facteur travail et d'asymétrie d'information » (Indications complémentaires).

31. Passard *et al.* (2012). L'édition 2015 de cette collection ne présente aucun changement sur ce thème.

32. Le document, intitulé « La segmentation du marché du travail », est extrait de Maruani et Reynaud (2004).

33. Combes (2012).

intitulée « La segmentation du marché du travail : un cloisonnement entre organisation et marché ». L'idée de segmentation est exposée dans un document d'étude, mais le chapeau qui la précède ouvre la porte à une confusion entre théorie de la segmentation et théorie « insiders-outsiders ». Et en synthèse, d'autres confusions pointent :

- il y est écrit : « les entreprises, qui sont des marchés internes […] » ;
- la synthèse évoque une « coordination organisationnelle […] défaillante pour une catégorie "discriminée" de travailleurs » ;
- le schéma de synthèse présente la segmentation comme la traduction d'une « articulation déficiente ».

L'édition suivante de ce manuel[34] offre la même entrée au lexique. Dans le chapitre ad hoc, on retrouve un plan plus classique : une deuxième partie, intitulée « La spécificité de la relation salariale », s'ouvre sur une sous-partie intitulée « La segmentation du marché du travail et l'hétérogénéité du facteur travail ». On y trouve deux documents d'étude, l'un consacré à « La segmentation du marché du travail dans le football professionnel » et l'autre, un schéma présentant « le dualisme du marché du travail ».

La synthèse conclut que ladite segmentation « s'explique par l'hétérogénéité du facteur travail », ce qui remet en cause « l'atomicité » du « marché du travail ».

Rien ne permet de conduire à la prise en compte des « minorités nationales », sinon dans le schéma de synthèse, page 328, une case « hétérogénéité du facteur travail : capital humain, sexe, âge, origine, réseaux ». Mais si l'usage du terme « origine » semble ouvrir une piste en ce sens, faute de définition du terme, ce n'est pas garanti.

L'évolution éditoriale du manuel Belin, entre 2012 et 2016, est révélatrice. L'idée de dualisme est reportée en 2016 dans un autre « dossier », intitulé « Les déterminants des différences de salaire[35] », et le document[36] correspondant n'évoque rien de comparable à celui de 2012. Qui plus est, l'introduction d'un « travail dirigé », page 333, intitulé « Comment expliquer la segmentation du marché du travail ? » montre

34. Waquet (2015).

35. Dans l'édition précédente, le document relevé figurait dans le « dossier » intitulé « Un ou plusieurs marchés du travail ? »

36. Fraisse D'Olimpio (2016), p. 324.

l'abandon de l'idée originale au profit de la théorie « insiders-outsiders[37] », nouvelle occasion de confusion des références théoriques.

Le manuel Hachette[38] présente, dans le chapitre ad hoc, un document intitulé « La segmentation du marché du travail » qui confirme cette tendance à la confusion pour illustrer l'idée d'hétérogénéité dudit marché : il s'agit en l'occurrence d'un schéma[39] qui intègre les trois oppositions « interne/externe », « *outsider/insider* » et « primaire/secondaire ».

Le manuel Nathan[40], outre l'entrée au lexique, présente d'autres contenus dans le chapitre concerné. Si le document de travail présentant l'idée de segmentation[41] en reste là, et qu'un autre document[42], cette fois dans un dossier de « travail dirigé », s'en tient à une illustration de la segmentation reposant sur des pratiques différentes selon les secteurs d'activité, la synthèse confirme la référence théorique. La « différenciation des emplois », ou « du facteur travail », est présentée comme le résultat de « processus de rationalisation des activités[43] » de la part des firmes, qui produisent de « l'hétérogénéité ». Cette idée est consacrée par le schéma de synthèse, page 336, où la distinction entre marché secondaire et marché primaire est définie par la différence de capital humain[44].

L'édition 2015 de ce manuel le confirme : l'idée d'hétérogénéité de l'emploi est reprise, mais sans qu'on insiste autant sur celle-ci, et la distinction entre marché primaire et marché secondaire a disparu du schéma de synthèse. Néanmoins, à l'appui de cette idée d'hétérogénéité de l'emploi, on trouve une carte du chômage en France, sous le titre « Des marchés localisés[45] ».

---

37. Outre un document présentant cette thèse en figure un autre qui analyse implicitement en ces termes la stratégie d'Henry Ford en matière de salaires. Il y est écrit qu'il n'y avait pas de différence entre ceux qui avaient été embauchés par Ford et les autres, les premiers ayant simplement eu de la chance.

38. Lebel et Richet (2012).

39. *Ibid.*, p. 365.

40. Échaudemaison (2012).

41. *Ibid.,* p. 325.

42. *Ibid.,* p. 332.

43. Processus explicités comme étant des « efforts constants des firmes pour accumuler et ajuster, au plus près de leurs besoins, le capital humain détenu par leur personnel » (*ibid.*, p. 334).

44. Cette notion est manifestement centrale pour les auteurs, puisqu'est proposé ce sujet de dissertation : « Quelles transformations du marché du travail les investissements en capital humain entraînent-ils ? »

45. Échaudemaison (2015), p. 253. Noter le caractère exceptionnel de cette représentation de l'espace national dans les manuels de SES.

Des élèves pourraient donc s'interroger : pourquoi des taux de chômage différents au sein de l'espace « national » ?

Le manuel Hatier[46] offre une entrée « segmentation du marché du travail ». Dans le chapitre ad hoc, on trouve en fait une sous-partie intitulée « Segmentation et conflits[47] », mais pas de document exposant l'idée même de segmentation. La synthèse confirme cette orientation : l'idée de segmentation n'est retenue que pour expliquer précarisation, désyndicalisation et baisse de la conflictualité.

L'édition 2016 de ce même manuel[48] est différente en ce que l'idée de segmentation, outre qu'elle est présentée dans la sous-partie consacrée à l'idée d'hétérogénéité du marché du travail, fait l'objet de deux documents d'étude : si le premier est plutôt un document d'exposition de l'idée, le second[49], au titre explicite de « Discrimination et segmentation », expose le cas de travailleurs d'origine marocaine[50] qui ont obtenu réparation devant les tribunaux. Au demeurant, cette « caractéristique des actifs[51] » n'est pas retenue dans la synthèse du chapitre. Cet exemple aura donc brillé par une singularité bien isolée.

Des exemples de ce type, ou l'évocation de l'origine, voire de la nationalité, étaient déjà repérables antérieurement, quand l'enseignement des SES n'avait pas encore séparé « science économique » et « sociologie », et que le corpus théorique de référence n'était pas aussi affirmé, comme vont le montrer nos observations sur des manuels plus anciens.

Dans les cinq manuels examinés concernant des programmes antérieurs (1994, 1998, 2002[52]), on trouve des entrées au lexique pour « segmentation du marché du travail » (et/ou « dualisme), et un ou plusieurs documents dans le chapitre concerné, en général limités à la présentation de l'idée. Deux de ces manuels traitent le programme de 1994. Le premier[53] présente deux entrées au lexique, liées entre elles : l'entrée « segmentation » renvoie à l'entrée « dualisme ». Et effectivement, dans le chapitre intitulé « Travail, emploi, chômage », on trouve à propos du

46. Anselm (2012).

47. *Ibid.*, p. 341.

48. Anselm (2016).

49. *Ibid.*, p. 288-289.

50. Différence de traitement pour les « travailleurs étrangers », recrutés dans les années 1970 au Maroc.

51. Selon les termes employés dans la synthèse (*ibid.*, p. 298).

52. Rappelons que seul le programme de 1994 contient la notion de dualisme. C'est donc le seul qui ait prescrit de l'enseigner.

53. Cohen (1995).

« marché du travail » un document[54] intitulé « Le dualisme du marché du travail », dont une phrase, certes vague, mérite l'attention : « Ainsi les emplois secondaires sont-ils largement pourvus par les populations minoritaires, les femmes et les jeunes. »

L'autre manuel de cette époque[55] offre une entrée « dualisme » au lexique, et s'y réfère dans le chapitre intitulé « Marché du travail et chômage ». On y trouve un document de travail intitulé « Le dualisme du marché du travail[56] » qui, après avoir présenté la thèse de Doeringer et Piore (1971), avance une idée qui pourrait faire penser à des « minorités nationales » dans l'étude de l'emploi : « Au-delà d'un simple dualisme, les processus de segmentation du marché du travail entretiennent des divisions selon plusieurs axes, l'âge, le sexe, le type de formation, la nationalité, etc. »

Deux autres manuels traitent le programme de 1998. Le premier[57] est l'édition correspondante du manuel Hatier examiné précédemment et reprend le document cité, évoquant la nationalité comme « axe de division » du « marché du travail ». Le second[58] offre au lexique deux entrées, l'une pour « dualisation » et l'autre pour « segmentation du marché du travail ». Le chapitre « Travail et emploi » propose un document intitulé « La théorie du dualisme », et l'idée est reprise en synthèse, sans que l'on puisse en tirer un prolongement permettant la prise en compte recherchée.

Un dernier manuel[59], enfin, traite le programme de 2002. Il présente trois documents intéressants à priori. Le premier, sous le titre « La dualisation du marché du travail », figure dans le traitement du thème « Justice sociale et démocratie », sans permettre de prolongement dans le sens recherché. Le deuxième est un encadré définissant la notion de segmentation, sans plus. Seul un dernier document, intitulé « Dualisme et exclusion[60] », parle de personnes « stigmatisées » : « Malgré l'élévation du niveau de scolarisation moyen, ceux qui, pas ou peu diplômés, stigmatisés ou trop âgés, n'arrivent plus à suivre la course glissent vers l'exclusion. »

Au final, présenter la segmentation comme « relâchement » des hypothèses favorise une confusion théorique. En effet, la liste des notions à connaître contient celle de segmentation du marché du travail, introduite par Doeringer et Piore (1971), et si celle-ci introduit bien l'hypothèse

54. *Ibid.*, p. 78.
55. Bouchoux *et al.* (1995).
56. Stroobants (1993), p. 100.
57. Bouchoux et Montoussé (1999).
58. Beitone et Silem (1999).
59. Combemale (2007).
60. Coutrot (2002).

d'hétérogénéité, à l'encontre du modèle « de base », elle le fait sur des bases théoriques, d'inspiration institutionnaliste, qui divergent de ce modèle. La présentation retenue revient au contraire à rester dans le cadre dudit modèle, comme le fait par exemple la théorie « insiders-outsiders » (Lindbeck et Snower, 1986), que plusieurs manuels confondent avec celle de la segmentation, comme observé.

Cet examen confirme donc notre hypothèse : dès lors que les derniers changements de programme ont poussé jusqu'au bout la logique de la séparation entre les disciplines de référence et que la partie « science économique » de l'enseignement des SES se réfère essentiellement au modèle standard, cet enseignement ne peut prendre en compte le rapport entre minorités et majorité nationales. L'introduction de la notion de segmentation ne conduit pas à s'interroger sur des rapports sociaux d'emploi susceptibles de hiérarchiser les salariés ou candidats à l'emploi selon leur origine ou leur culture. Mais c'était déjà le cas avant 2010.

Conclusion

Ainsi le programme officiel se heurte-t-il parfois à des questionnements soit explicites, soit susceptibles d'être prolongés en ce sens. Influence de la noosphère ? Mais même quand des manuels évoquent une différenciation de l'emploi, l'hégémonie de la référence au modèle standard, la séparation instituée aujourd'hui entre sciences sociales de référence et la perte de la dimension historique de cet enseignement empêchent d'expliquer la discrimination dans l'emploi que peuvent connaître des personnes identifiées comme membres d'une « minorité nationale ».

Pourtant, si d'aventure des enseignants se saisissaient des quelques exemples relevés dans certains manuels, au-delà de leur marginalité, l'état du savoir théorique dans le domaine de l'économie politique leur permettrait d'expliquer cette discrimination et, en combinant des approches économique et sociologique, par exemple, d'expliquer une hiérarchisation de l'emploi en France aux dépens des « étrangers ». L'explication est à chercher dans une dynamique de l'accumulation du capital qui, à la fois, ouvre les frontières à l'immigration de force de travail et distingue au sein même des forces de travail « nationales » selon des critères permettant leur hiérarchisation. Rappelons l'idée avancée par Étienne Balibar (2007) : « Le patronat et l'État ont organisé la hiérarchisation des travailleurs […], choisissant des modèles d'industrialisation qui exigeaient une abondante main-d'œuvre déqualifiée pour laquelle existait la possibilité de recourir massivement à l'immigration

(stratégie qui continue aujourd'hui : voir la question de l'"immigration clandestine") » (p. 299).

Au-delà de l'idée de dualisme ou de celle de segmentation, les manuels de SES montrent donc qu'une question reste à poser : des travailleurs, susceptibles d'être identifiés comme appartenant à des minorités « nationales », peuvent-ils faire l'objet d'un traitement différencié en matière d'emploi, et pourquoi ?

Références

Ouvrages et articles

Arnoult, H. (2021), *Discrimination à l'embauche des personnes d'origine supposée maghrébine : quels enseignements d'une grande étude par testing ?*, 67, DARES.

Balibar, É et I. Wallerstein (2007), « Racisme et crise », dans É. Balibar et I. Wallerstein (dir.), *Race, nation, classe*, La Découverte, p. 289-302.

Bauer, P., C. Jacques, M. Plésiat et M. Zombory (2011, 13 juillet), « Minorités nationales en Europe centrale : démocratie, savoirs scientifiques et enjeux de représentation », *Centre français de recherche en science sociales* (CEFRES), p. 929.

Brubaker, R. et F. Junqua (2001), « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139, p. 66-85.

Cahuc, P. et A. Zylberberg (2016), *Le négationnisme économique et comment s'en débarrasser*, Flammarion.

Coutrot, T. (2002), *Critique de l'organisation du travail*, La Découverte.

Dévelay, M. (dir.) (1995), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, ESF.

Doeringer, P. et M. Piore (1971), *Internal Market and Manpower Analysis*, Routledge.

Guerrien, B. (1996), *La théorie néoclassique*, La Découverte.

Harvey, D. (2010), *Géographie et capital*, Syllepse.

Jacquemet, N. et A. Edo (2013), *La discrimination à l'embauche sur le marché du travail français*, CEPREMAP.

Kain, J. (1968), « Housing Segregation, Negro Employment, and Metropolitan Decentralization », *Quaterly Journal of Economics*, 82(2), p. 175-197.

Lindbeck, A. et D. Snower (1986), « Wage Setting, Unemployment, and Insider-Outsider Relations », *American Economic Review*, 76, p. 235-239.

Maruani, M. et E. Reynaud (2004), *Sociologie de l'emploi*, La Découverte.

Meurs, D. et A. Pailhé (2008), « Descendantes d'immigrés en France : une double vulnérabilité sur le marché du travail ? », *Travail, genre et société*, 20, p. 87-107.

Meurs, D., A. Pailhé et P. Simon (2006), « Persistance des inégalités entre générations liées à l'immigration : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France », *Population*, 5, p. 763-801.

Mişcoiu, S. (2010), *Naissance de la nation en Europe*, L'Harmattan.

Plésiat, M. (2011), « Introduction. Minorité nationale : évolution d'une notion et enjeux de définition », dans P. Bauer, C. Jacques, M. Plésiat et M. Zombory (dir.), *Minorités nationales en Europe centrale : démocratie, savoirs scientifiques et enjeux de représentation*, Centre français de recherche en science sociales (CEFRES), p. 9-29.

Roulet, A. (2018), *Améliorer les appariements sur le marché du travail*, Les Presses de Sciences Po.

Stroobants, M. (1993), *Sociologie du travail*, Nathan.

Manuels scolaires

Anselm, D. (dir.). (2016), *Sciences Économiques et Sociales*, Hatier.
Anselm, D. et N. Olivier (2020), *Sciences Économiques et Sociales*, Hatier.
Beitone, A. et A. Silem (1999), *Sciences Économiques et Sociales*, Hachette.
Bouchoux, J. (1995), *Sciences Économiques et Sociales*, Bréal.
Bouchoux, J. et M. Montoussé (dir.) (1999), *Sciences Économiques et Sociales*, Bréal.
Cohen, A. (1995), *Sciences Économiques et Sociales*, Bordas.
Combemale, P. (dir.) (2007), *Sciences Économiques et Sociales*, La Découverte.
Combes, A. (dir.) (2012), *Sciences Économiques et Sociales*, Magnard.
Échaudemaison, C.-D. (dir.) (2012), *Sciences Économiques et Sociales*, Nathan.
Échaudemaison, C.-D. (dir.) (2020), *Sciences Économiques et Sociales*, Nathan.
Fraisse D'Olimpio, S. (dir.) (2012), *Sciences Économiques et Sociales*, Belin.
Fraisse D'Olimpio, S. (dir.) (2020), *Sciences Économiques et Sociales*, Belin.
Galy, M. et R. Jeannin (dir.) (2020), *Sciences Économiques et Sociales*, Hachette.
Lebel, J.-P. et A. Richet (dir.) (2012), *Sciences Économiques et Sociales*, Hachette.
Passard, C. (2012), *Sciences Économiques et Sociales*, Bordas.
Passard, C. et P.-O. Pearl (dir.) (2020), *Sciences Économiques et Sociales*, Bordas.
Waquet, I. (2015), *Sciences Économiques et Sociales*, Magnard.
Waquet, I. (dir.) (2020), *Sciences Économiques et Sociales*, Magnard.

CHAPITRE 6

Approches multiperspectivistes sur la politique coloniale sous l'*Estado Novo* (dictature) par des élèves portugais

Glória Solé et Márcia Vasconcelos

Cet article est extrait d'une étude développée dans le cadre du programme de maîtrise en histoire au troisième cycle et de l'enseignement secondaire de l'Université du Minho (Portugal), mise en œuvre par la seconde auteure du texte Márcia Vasconcelos et dirigée par la première auteure, Glória Solé[1]. Le mémoire original est intitulé *La politique coloniale au temps de l'*Estado Novo – *approches multiperspectivistes : une étude auprès d'élèves de la 9e année* (Vasconcelos, 2019). Il s'agit d'un projet de nature qualitative développé auprès d'un groupe d'élèves de 9e année de scolarité (14-15 ans). Nous avons abordé avec les participants des contenus portant sur la politique coloniale portugaise et sur la guerre coloniale pendant l'*Estado Novo*, visant à souligner la multiplicité de perspectives sur cette problématique qui demeure une question sensible et controversée, notamment parce qu'elle se rattache au processus de décolonisation.

1. Cette étude est financée par le Centre de recherche en éducation, Institut de l'éducation, Université du Minho, projets UIDB/01661/2020 et UIDP/01661/2020, par les fonds nationaux de la FCT/MCTES-PT.

La discussion sur cette problématique et l'accent mis sur ce concept de second ordre ou métahistorique[2] a pris une acuité toute particulière à partir des années 1990 dans le monde anglo-saxon. La multiperspectivité peut prendre diverses significations et définitions, comme nous l'explorerons dans ce texte. L'objectif principal de cette étude est de comprendre comment les étudiants comprennent et explorent la multiperspectivité à partir de sources avec des messages convergents et divergents sur la problématique de la politique coloniale portugaise.

Initier aux différentes perspectives pour interpréter des sources représente une stratégie intéressante pour amener les élèves à poser un regard critique sur ces sources. Ainsi, il importe que les enseignants aident à comprendre que les récits historiques reposent sur la sélection et l'interprétation de faits et que « la proximité d'un évènement ou d'un fait historique (le récit d'un témoin oculaire, par exemple) n'augmente pas nécessairement l'exactitude ou l'impartialité du témoignage[3] » (Stradling, 2003, p. 15).

Suivant les directives du modèle de classe atelier[4] (Barca, 2004), les élèves participant à cette étude sont devenus des agents de leurs propres connaissance et apprentissage. À l'aide de sources d'information et d'outils les plus diversifiés, les auteures ont assumé le rôle de chercheuses, de motivatrices et d'organisatrices d'activités susceptibles de soulever des problématiques afin de guider les élèves dans la construction de leurs connaissances historiques.

---

2. Les concepts de second ordre (Lee, 2001) peuvent être désignés comme des concepts métahistoriques, méthodologiques ou procéduraux (Solé, 2017). Les concepts métahistoriques sont essentiels pour la structuration de la pensée historique, tels que la preuve historique, l'explication historique, la multiperspective, l'empathie historique, le récit historique, la cause et la conséquence, le changement, la temporalité. Les concepts de premier ordre ou substantifs sont associés au contenu, aux concepts historiques (par exemple : la démocratie, le féodalisme, la monarchie, la république). Les deux types de concepts, métahistoriques et substantifs, sont essentiels à la construction de la pensée historique. Dans ce texte, nous utiliserons la désignation de métahistorique en nous référant à ce concept.

3. Traduction des auteures.

4. La classe atelier est le nom donné à un modèle de classe (Barca, 2004) qui fait partie du paradigme constructiviste et qui valorise les idées antérieures des étudiants, qui peuvent être tacites ou conscientes, en termes cognitivistes, ou naïves ou sophistiquées, en termes scientifiques. La classe atelier cherche à évaluer le changement conceptuel qui a eu lieu après la mise en œuvre des activités, qui sont des tâches stimulantes favorisant la pensée historique des élèves, en procédant à une évaluation métacognitive.

Cette étude, mise en œuvre dans un contexte de salle de classe dans le cadre du stage pédagogique, nous a permis de réfléchir à la manière dont les élèves comprennent la multiperspectivité en histoire à partir de différentes sources et de voir comment ils l'expriment dans leurs récits et explications historiques. L'utilisation de différents points de vue aide les élèves à comprendre que l'histoire n'est pas une construction linéaire et unique, et qu'il existe différentes perspectives sur un même événement, fait ou phénomène historique. Ce type d'approche, centrée sur une perspective constructiviste au sein de l'enseignement de l'histoire, permet aux élèves d'avancer leurs idées et leurs opinions, ce qui encourage la pensée critique en les amenant à penser historiquement et à comprendre les situations passées à partir du présent, selon différentes échelles temporelles.

Nous vivons à une époque où un grand nombre d'informations fallacieuses (*fake news*) circulent et instillent parfois la haine à l'égard de certains événements du passé. Les élèves doivent être préparés à faire face à cette nouvelle réalité de la société et à avoir un sens critique qui les aide à interpréter le monde actuel.

Le texte est structuré en plusieurs sections : la première section fournit un cadre théorique sur le concept de multiperspectivité et sur les différentes significations du concept métahistorique selon différents axes d'investigation et de recherche ; la méthodologie indique les questions de recherche et les objectifs de cette étude, la population qui a participé à l'étude, ainsi que les procédures méthodologiques, les techniques et les instruments de collecte de données ; ces sections sont suivies de l'analyse, de la discussion des résultats et de la conclusion.

La multiperspectivité en histoire

La recherche sur la multiperspectivité en enseignement de l'histoire est relativement récente. Ce courant de recherche a pris son essor dans les années 1990 en milieu anglo-saxon. Par ailleurs, la multiperspectivité est l'objet de recherches au sein de l'enseignement de l'histoire, ainsi que d'autres concepts de second ordre essentiels à la compréhension de cette discipline.

Plusieurs études intégrées dans des projets tels que *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee et Ashby 2000 ; Lee, 2005), qui visaient à améliorer la compréhension historique des élèves, étaient fondées sur l'analyse de leurs compétences historiques à partir de l'utilisation de sources tenant compte des preuves et de l'empathie. Plus récemment, le groupe

derrière ce projet, originaire d'Angleterre, oriente ses recherches vers l'argumentation et l'explication des processus historiques par les élèves à partir de l'exploration et de l'interprétation des sources (Cooper et Chapman, 2009 ; Chapman, 2011). La recherche sur l'enseignement de l'histoire s'est étendue à plusieurs pays européens, dont le Portugal et l'Espagne, à des pays d'Amérique latine (Mexique, Brésil, Chili, Équateur…), aux États-Unis et au Canada, entre autres (Gómez et Miralles, 2014).

Dans leurs travaux, Seixas et Morton (2013) définissent la pensée historique comme le processus créatif suivi par les historiens pour interpréter les sources du passé et produire des récits historiques. Les auteurs mettent en évidence six concepts de second ordre essentiels au développement de la pensée historique : la signification historique ; les sources comme preuves ; le changement et la continuité ; les causes et les conséquences ; la perspective historique ; et la dimension éthique.

La multiperspectivité est l'un des concepts de second ordre, ou métahistoriques, les plus complexes de l'enseignement de l'histoire et a fait l'objet de nombreux débats lors de congrès, séminaires et conférences internationaux, sans qu'aucun consensus ne se dégage quant à sa définition. Pour comprendre ce qu'est la multiperspectivité, nous devons commencer par comprendre le concept de perspective, qui est une façon particulière de penser à quelque chose, un point de vue qui est influencée par les croyances ou les expériences d'un individu. Pour Stradling (2003), la multiperspectivité « [est] une façon de voir et une prédisposition à considérer les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques[5] » (p. 14).

Stradling (2003) définit trois dimensions qui sont potentiellement pertinentes pour la question de la multiperspectivité : la position d'observation, les points de vue, ainsi que les récits et les interprétations historiques. L'auteur considère la première dimension, la « position d'observation », comme une manière dont une perspective sur un événement historique particulier peut être limitée par le point de vue de la personne qui l'exprime. C'est le cas des témoins de l'histoire qui ne se contentent pas de décrire ce qu'ils observent, mais l'interprètent également, c'est-à-dire qu'ils attachent un sens particulier à ce qu'ils ont observé, reflétant ainsi leurs idées préconçues, leurs préjugés, leurs stéréotypes et leurs attentes. La deuxième dimension proposée, les « points de vue », se retrouve dans l'analyse des événements et des phénomènes historiques à partir

5. Traduction des auteures.

d'une multiplicité de « points de vue », et dans la compréhension des raisons qui sous-tendent les différents points de vue, qu'il s'agisse des perspectives des auteurs des différentes sources ou des individus mentionnés dans ces sources. La troisième dimension comprend la multiplicité des « récits et interprétations historiques » concernant le même événement historique, qui est due à des interprétations différentes et peut inclure des récits produits à des fins différentes et pour des publics différents, ou encore des auteurs de périodes différentes. Il s'agit également de mettre en évidence les similitudes et les différences de ce qui est observé, depuis la structure du récit présenté jusqu'aux principaux points de consensus et de désaccord, c'est-à-dire de réaliser une analyse historiographique.

Stradling (2003) explique que les perspectives des historiens ne sont pas uniquement façonnées par les preuves auxquelles ils ont accès, mais aussi par des influences personnelles et professionnelles qui les conduisent à développer des préjugés et des préoccupations sur un sujet ou un thème historique particulier. Il est possible de diviser les facteurs qui influencent et façonnent la perspective d'un individu en trois catégories : les facteurs personnels, les facteurs internes et les facteurs externes. Les facteurs personnels sont ceux propres à un individu, tels que ses relations personnelles, et ceux partagés par un groupe, tels que la nationalité, la religion et la classe sociale. Les facteurs internes sont ceux qui sont intrinsèques à un individu, comme les diverses formes d'inclination cognitive. Les facteurs externes sont ceux qui influencent un individu de l'extérieur, comme le système politique ou la situation économique du pays dans lequel il vit. Ainsi, il est possible de déduire que la narration de l'histoire est perspectiviste, puisqu'il existe une pluralité de positions diverses sur le même thème, en fonction du point de vue de l'historien, du découpage, des sélections et des choix effectués.

La multiperspectivité aide à comprendre les liens entre les sources et la façon dont elles influencent la compréhension du passé. Revilla (2019) renforce l'idée que l'utilisation de points de vue multiples et d'opinions contradictoires peut être utile, car cela permet un examen plus approfondi des événements et une compréhension plus précise de ce qui s'est passé. Ce type d'exercice nous permet d'observer que de nombreux « conflits se sont produits à cause d'une lacune lors de l'interprétation du langage, des suppositions ou des préjugés des autres[6] » (Veríssimo, 2012, p. 59).

6. Traduction des auteures.

Selon Revilla (2019), « la subjectivité et la multiplicité des approches permettent un examen plus complexe des processus de changement et de transformation de l'histoire[7] » (p. 305). Lorsque les enseignants abordent de nouveaux contenus, ils doivent chercher à démontrer et à faire comprendre aux élèves qu'il existe plusieurs perspectives sur un sujet, un évènement ou un phénomène historique et que l'une n'est pas plus ou moins correcte que l'autre, mais qu'elles expriment en fait des perspectives et des points de vue différents.

Le concept de multiperspectivité, compris par les élèves, contribuera à former des citoyens plus conscients et critiques ; et « dans un monde de plus en plus multidimensionnel et multiculturel, où cohabitent et coexistent différentes valeurs, croyances, idéologies et religions, la nécessité d'éduquer nos jeunes à une citoyenneté participative, critique, tolérante et respectueuse de l'autre est évidente[8] » (Ferreira, 2009, p. 119).

Méthodologie

Questions et objectifs de recherche

La présente étude, à finalités pédagogique et de recherche, est fondée sur une méthodologie de type recherche-action (Latorre, 2003), développée en accord avec les propositions constructivistes basées principalement sur la théorie préconisée par Fosnot (1999) et selon le modèle de la classe atelier recommandé par Barca (2004[9]). Notre recherche pédagogique de nature interprétative constitue une étude principalement qualitative (Erickson, 1986), dont les principaux objectifs sont les suivants :

7. Traduction des auteures.

8. Traduction des auteures.

9. Le modèle constructiviste et le processus de recherche-action constituent un ensemble de stratégies visant à améliorer le système éducatif (Latorre, 2003) et établissent entre eux une relation quasi naturelle en ce sens que les modèles qui placent l'élève au centre de l'apprentissage et visent à développer un esprit critique chez les élèves impliquent que l'enseignant possède également une flexibilité mentale et des compétences d'analyse critique qui comprennent : la capacité d'observer analytiquement l'action planifiée ; la capacité à réfléchir de manière critique sur les données observées (fiches de classe) ou collectées (fiches, sondages), systématiques ou ponctuelles, à la suite d'actions (prévues ou non) ; la capacité, après réflexion et confrontation avec la théorie, « à froid », à repenser des stratégies, des attitudes, des contenus ou encore des objectifs qui, s'ils étaient initialement mal alignés, peuvent obliger à reformuler l'ensemble du plan de cours, voire l'ensemble du projet.

a) identifier les mécanismes qui s'opèrent lorsque les élèves entrent en contact avec des sources différentes et des messages divergents ;
b) identifier les critères que les élèves utilisent pour choisir entre différentes explications ;
c) identifier les sens employés par les élèves pour la notion de la temporalité dans l'explication historique ;
d) évaluer les compétences développées quant à la compréhension multiperspectiviste sur la base des activités proposées ;
e) encourager la pensée historique et la compréhension du monde passé et présent ;
f) contribuer à une position critique, réflexive et participative des élèves dans la société.

Parmi plusieurs questions de recherche (tableau 1), nous n'en analyserons que deux dans ce texte :

- Quels mécanismes interviennent dans l'explication historique multiperspectiviste opérée par les élèves lorsqu'ils entrent en contact avec diverses sources à propos d'un thème ? (Q2)
- Dans quelle mesure les élèves utilisent-ils la notion de la temporalité dans l'explication historique et, lorsqu'ils emploient une telle notion, quel sens lui attribuent-ils ? (Q2.2)

Population et échantillon

L'étude a été mise en œuvre durant l'année scolaire 2018-2019 dans une classe de 9e année d'une école urbaine de Braga (Portugal), composée de 22 élèves, 13 garçons et 9 filles, âgés de 14 et 15 ans. Les élèves appartenaient à la classe moyenne, sept élèves bénéficiaient d'une aide sociale et la plupart d'entre eux avaient un ordinateur et un accès à Internet. Il s'agit donc d'un échantillon non probabiliste, de convenance et intentionnel, car il s'agissait de la classe dans laquelle s'est déroulé le stage. Ce projet d'intervention pédagogique a été mis en œuvre par la seconde auteure du présent chapitre.

Procédures, instruments et techniques de collecte des données

Pour l'élaboration de l'étude, nous avons d'abord procédé à la conception de l'étude (tableau 1), qui systématise les procédures adoptées, les instruments construits et les techniques utilisées pour la collecte des données

et qui a l'objectif principal d'analyser comment les élèves comprennent la multiperspectivité en histoire à partir de diverses sources et avec des perspectives différentes puis comment ils l'expriment dans leurs récits et explications historiques sur le thème de la guerre coloniale portugaise.

TABLEAU I
Schéma de l'étude

Questions de recherche	Instruments	Information à obtenir
1. Quel type d'idées historiques les élèves attribuent-ils à la politique coloniale portugaise pendant l'*Estado Novo ?*	Questionnaire (Q1) – Idées préalables (n = 20) Questionnaire (Q2) – Idées finales Fiche de travail (FT2) Métacognition	Connaissances préalables des élèves sur la politique coloniale pendant l'*Estado Novo* Connaissances construites des élèves sur la politique coloniale pendant l'*Estado Novo*
2. Quels mécanismes interviennent dans l'explication historique multiperspectiviste opérée par les élèves lorsqu'ils examinent plusieurs sources à propos de ce thème ? 2.1. Quels critères spécifiques les élèves utilisent-ils pour choisir entre les différentes explications possibles ? 2.2. Dans quelle mesure les élèves incluent-ils la notion de multiperspectivité dans l'explication historique et, lorsqu'ils incluent une notion de ce type, quel sens lui est attribué ?	Fiche de travail (FT1) – L'anticolonialisme (n = 18) Fiche de travail (FT2) – La politique coloniale pendant l'*Estado Novo* (n = 18) Devoirs d'analyse de sources écrites et iconographiques diverses : plusieurs discours/historiographies sur la politique coloniale portugaise pendant l'*Estado Novo* (militaire portugais ; militaire angolais ; Salazar ; opposant au régime ; historien portugais ; historien angolais)	Interprétation de différentes sources avec messages divergents et convergents Identification des mécanismes et critères utilisés par les élèves pour l'explication multiperspectiviste Sens octroyés par les élèves à des concepts tels que la multiperspectivité, la temporalité et l'objectivité
3. Quelles compétences les élèves auront-ils développées quant à la compréhension perspectiviste à partir des activités proposées ?	Fiche de métacognition (FT3) (n = 17) Questionnaire d'idées finales – Métacognition (Q2) (n = 19).	Évaluer le changement de concept des élèves du début à la fin du projet Évaluer les compétences de compréhension sur la multiperspectivité

Le projet s'inscrit dans le contexte de la politique coloniale de l'*Estado Novo*[10] ; il a commencé avec l'enseignement de l'unité « 11.1 : La guerre froide – partie 1 ». Comme ce contenu est divisé en sous-sections, la pratique a commencé dans la sous-section « Le maintien des dictatures péninsulaires » et s'est poursuivie jusqu'à la fin de l'unité « 11.2 : La guerre froide – partie 2 ». Au total, douze cours ont été enseignés dans cette unité, huit de 45 minutes et quatre de 90 minutes. Quatre cours sur un total de douze de l'unité thématique ont été consacrées au projet, dans le stage pédagogique de la seconde auteure de cette étude.

L'étude a été développée en deux étapes : une première étape sur deux cours, pour noter les idées préalables et contextualiser le sujet étudié, la politique coloniale pendant l'*Estado Novo* (colonisation et guerre coloniale en Afrique) ; et une deuxième étape, également sur deux cours, pour la collecte des données (questionnaire d'interprétation des sources historiques incluant la multiperspectivité sur le sujet étudié et questionnaire de métacognition). À cette fin, plusieurs techniques et instruments de collecte de données ont été utilisés, tels que des questionnaires pour sonder les idées préalables/finales, des questionnaires/feuilles de travail (tâches avec des sources multiperspectivistes), l'observation de la participation et des questionnaires de métacognition.

Les instruments de collecte de données ont été divisés en cinq moments, dans les deux étapes du projet (première étape – moments 1 et 2 ; deuxième étape – moments 3, 4 et 5). Dans tous les cas, les élèves ont travaillé individuellement.

Dans un premier temps, un questionnaire individuel a été élaboré pour explorer les idées préalables (QT1). Avec ce questionnaire, nous avons essayé de comprendre quelles notions les élèves avaient de la politique coloniale dans l'*Estado Novo*.

---

10. Le Portugal a possédé des colonies dès le XVe siècle. Avec la montée du sentiment d'indépendance et l'émergence des luttes contre le colonialisme à la fin de la Seconde Guerre mondiale, les colonies portugaises ont cherché à acquérir leur indépendance. Le régime portugais ne cédant pas, les colonies se sont insurgées, obligeant Salazar à prendre des mesures pour contenir la révolte, mesures allant de l'abrogation du terme « colonie » à la reconnaissance de nouveaux droits à la population autochtone. Mais les colonies ont continué à chercher leur indépendance, et le Portugal a également été critiqué par les Nations unies. Toutes ces circonstances ont mené à la guerre coloniale, qui a commencé en 1961 en Angola et s'est ensuite étendue à la Guinée et au Mozambique. La contestation de la guerre coloniale a culminé avec la révolution déclenchée par le Mouvement des Forces armées (MFA), le 25 avril 1974. Le gouvernement a été destitué, et un nouveau régime démocratique a été mis en place. L'une des mesures prises après la Révolution a été le début du processus de décolonisation des colonies portugaises.

Dans un deuxième temps, nous avons élaboré une fiche de travail 1 (FT1) – L'anticolonialisme.

Dans un troisième temps, nous avons élaboré la fiche de travail 2 (FT2) – La politique coloniale pendant l'*Estado Novo*.

Dans un quatrième temps, nous avons élaboré la fiche de métacognition sur les activités développées liées à la politique coloniale dans l'*Estado Novo*. Cette feuille a été utilisée par les élèves pour évaluer : l'importance et la pertinence de l'activité dans leur apprentissage, ce qu'ils ont le moins aimé, si la multiperspectivité est importante dans l'apprentissage de l'histoire et ce qui aurait pu être différent.

Dans un cinquième temps, nous avons fait circuler à nouveau le questionnaire initial (QT2). L'objectif de ce questionnaire était d'évaluer l'évolution des connaissances historiques des élèves et de les faire réfléchir à celle-ci.

Les données collectées à l'aide de ces instruments ont été analysées de manière inductive, puis catégorisées selon les techniques de la Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2008). Dans un premier temps, un codage ouvert a été effectué, puis une analyse axiale plus approfondie a été menée, faisant apparaître des niveaux de progression dans l'explication historique multiperspectiviste. Une analyse du contenu des réponses des étudiants a été effectuée.

Analyse et discussion des données

Les fiches de travail élaborées posaient plusieurs questions sur le sujet étudié, mais nous n'avons retenu que deux questions, qui correspondent mieux au concept de multiperspectivité. Afin que les élèves puissent répondre aux questions posées dans la fiche de travail, telles que « Pourquoi existe-t-il différentes explications ou opinions sur la politique coloniale à l'époque de l'*Estado Novo* ? » et « À l'heure actuelle, nous pouvons considérer qu'il existe déjà une explication correcte de la question coloniale pendant l'*Estado Novo*. Quelle est votre opinion sur cette phrase ? », nous avons présenté dans l'une des fiches de travail plusieurs sources écrites qui contenaient différents points de vue et perspectives sur la politique coloniale pendant l'*Estado Novo*. Nous avons sélectionné des perspectives historiographiques actuelles, ainsi que des sources primaires qui expriment des idées de défense ou d'opposition à la politique coloniale. Il s'agit des perspectives de :

a) António de Oliveira Salazar et Marcelo Caetano (qui ont assumé une vision colonialiste puisqu'ils appuyaient le régime) ;

b) Humberto Delgado (qui était un opposant au régime, mais qui a aussi défendu le maintien des colonies portugaises) ;
c) l'historien portugais actuel Rui Ramos (qui nous permet d'avoir une vision des mesures mises en œuvre par le régime en vue d'améliorer la situation dans les colonies en se basant sur des sources parvenues jusqu'à aujourd'hui) ;
d) un manifeste des candidats de l'opposition démocratique (qui expose la mentalité de l'opposition à la politique coloniale) ;
e) et Amilcar Cabral (qui était un opposant et qui présente un aperçu de la vie dans les colonies).

Le tableau 2 présente les niveaux de progression dans les différentes réponses à la question : « Pourquoi y a-t-il différentes explications ou opinions sur la politique coloniale pendant l'*Estado Novo* ? »

TABLEAU 2

Catégorisation des réponses à la question « Pourquoi y a-t-il différentes explications ou opinions sur la politique coloniale pendant l'*Estado Novo* ? »

Catégories	**Descripteurs**	**Nombre d'occurrences**
« L'histoire »	Réponses qui incluent le mode explicatif descriptif, explication restrictive et/ou vide, avec reproduction d'information des sources produisant un récit, parfois dépourvu de sens.	1
L'explication correcte	Réponses qui incluent le mode explicatif restrictif ou descriptif, avec pondération de certains facteurs dans la validation de l'explication donnée en y incluant parfois le sens commun. Les explications de témoins/agents sont prouvées et considérées comme des explications correctes par opposition aux explications historiques non prouvées fondées sur des faits non observés directement.	6
Mieux vaut avoir plus de facteurs	Réponses qui incluent le mode explicatif ; font des liens entre l'explication et la preuve historique des sources en établissant plusieurs liens entre les faits.	5
Perspective	Réponses qui incluent le mode explicatif causal ou narratif ; fondées sur la sélection de connaissances préalables et de la preuve disponible ; neutralité perspectiviste. Le lien entre les facteurs est valorisé.	2
Sans réponse		4
Total		18

Au premier niveau – « l'histoire » –, une réponse est formulée. Les réponses formulées ici relèvent du mode explicatif descriptif, de l'explication restrictive ou de l'explication vide. Les élèves se contentent de reproduire les informations des sources et finissent par produire un récit qui n'a parfois aucun sens.

« Il existe des explications ou des points de vue différents, car chacun d'entre eux s'oppose à l'autre » (élève 14). L'explication de l'élève est limitée, se contentant d'affirmer que les deux versions s'opposent, sans nous dire en quoi.

Au niveau de « l'explication correcte », six réponses sont formulées. Les réponses relèvent du mode explicatif restreint ou descriptif. Les élèves prennent en compte certains facteurs pour confirmer l'explication qu'ils donnent, en y incluant parfois des connaissances préalables.

Par exemple : « Parce que chaque explication ou point de vue était différent en fonction de leur position vis-à-vis la politique coloniale pendant l'*Estado Novo* » (élève 18). L'élève construit sa réponse sur le mode de l'explication rationnelle. Il y a une notion non perspectiviste dans « selon sa position », emploi avec lequel il ou elle identifie qu'il existe différentes positions.

Au niveau de « plus il y a de facteurs, mieux c'est » s'inscrivent cinq réponses. Les réponses formulées ici peuvent être de type explication limitée, causale ou narrative. Les élèves associent l'explication aux preuves historiques tirées des sources, établissant finalement divers liens entre les faits.

Par exemple : « Ils ne sont pas tout d'accord sur ce qui se passe : certains sont contre la colonisation et veulent que les provinces soient indépendantes, tandis que d'autres affirment qu'il faut coloniser, peupler et éduquer les gens qui y vivent » (élève 15). L'élève construit sa réponse en mode explication rationnelle en y incluant les nouvelles informations disponibles. Des facteurs tels que « certains étaient contre la colonisation et voulaient que les provinces soient indépendantes » et « d'autres prétendaient qu'il fallait coloniser, peupler et instruire la population qui y vivait » sont importants pour expliquer l'existence de différentes explications ou opinions.

Au niveau de la « perspective », deux réponses sont formulées. Les réponses relèvent du mode explicatif, causal ou narratif. Les élèves fondent leurs réponses sur la sélection des connaissances préalables et les preuves fournies. L'interconnexion des facteurs est valorisée. La neutralité perspectiviste est indiquée dans leurs réponses. Ils comprennent que les explications historiques sont construites sur la base de preuves et d'un point de vue. Par exemple :

> Il existe différentes explications ou opinions sur la politique coloniale pendant la période de l'*Estado Novo*, car certains estiment que les colonies devraient avoir le pouvoir de prendre leurs propres décisions économiques en fonction de la politique portugaise et en suivant ses règles. Et d'autres pensent qu'elles n'avaient pas encore la capacité de se gouverner elles-mêmes. Cela a créé une division dans la pensée de la population et des politiciens (élève 20).

L'élève construit une explication causale en se basant sur les preuves disponibles. Des causes telles que « certains pensaient que les colonies devaient avoir le pouvoir de prendre leurs propres décisions » et « d'autres pensaient qu'elles n'avaient pas encore la capacité de se gouverner elles-mêmes » sont les raisons de l'existence de différentes explications. Il ou elle finit par assumer une neutralité perspectiviste et objectiviste lorsqu'il ou elle affirme que les différents points de vue ont créé « une division dans la manière de penser de la population et des politiciens ».

Le niveau de progression qui apparaît le plus fréquemment est « l'explication correcte », qui compte six occurrences. Ces élèves identifient l'existence de différentes positions, mais ne sont pas capables de développer leur réponse ni de présenter une explication plus élaborée. Le niveau de progression qui suit, « plus il y a de facteurs, mieux c'est », compte cinq occurrences. Les élèves présentent plusieurs liens entre les faits, comme l'existence de personnes qui étaient contre la colonisation et qui se sont battues pour l'indépendance des colonies et, d'autre part, l'existence de personnes qui étaient en faveur de la colonisation et qui défendaient la nécessité de peupler les colonies, d'instruire les populations qui vivaient dans les colonies et de leur transférer des coutumes. Le niveau de la « perspective » compte deux occurrences ; ces élèves ont adopté dans leur explication une neutralité de perspective. Pour eux, les différents points de vue et explications peuvent s'expliquer par l'existence de personnes soutenant que les colonies devaient être libres de prendre leurs propres décisions et d'autres soutenant que les colonies n'étaient pas capables de le faire. Ces divisions et ces différences de pensée ont créé des divisions au sein des populations et des politiciens. Enfin, le niveau de « l'histoire » compte une seule occurrence. Cet élève a simplement soutenu que les deux versions étaient opposées, mais n'a pas expliqué pourquoi.

Le tableau 3 présente la catégorisation des réponses à la question : « Nous pouvons considérer qu'actuellement, il existe une explication correcte de la question coloniale pendant l'*Estado Novo*. Quelle est ton opinion sur cette phrase ? »

TABLEAU 3

Catégorisation des réponses à la question « Nous pouvons considérer qu'actuellement, il existe une explication correcte de la question coloniale pendant l'*Estado Novo*. Quelle est ton opinion sur cette phrase ? »

Catégories	**Descripteurs**	**Nombre d'occurrences**
« L'histoire »	Réponses qui incluent le mode explicatif descriptif, explication restrictive et/ou vide, avec reproduction d'information des sources produisant un récit, parfois dépourvu de sens.	2
L'explication correcte	Réponses qui incluent le mode explicatif restrictif ou descriptif, avec pondération de certains facteurs dans la validation de l'explication donnée en y incluant parfois le sens commun. Les explications de témoins/agents sont prouvées et considérées comme des explications correctes par opposition aux explications historiques non prouvées fondées sur des faits non observés directement.	6
Mieux vaut avoir plus de facteurs	Réponses qui incluent le mode explicatif ; font des liens entre l'explication et la preuve historique des sources en établissant plusieurs liens entre les faits.	5
Perspective	Réponses qui incluent le mode explicatif causal ou narratif ; fondées sur la sélection de connaissances préalables et de la preuve disponible ; neutralité perspectiviste. Le lien entre les facteurs est valorisé.	4
Sans réponse		1
Total		18

Au premier niveau, « l'histoire », deux réponses sont formulées. Par exemple : « À mon avis, il existe une opinion, car l'ONU avançait que les colonies devaient être indépendantes » (élève 14). L'élève construit une explication vide et produit un récit qui n'a ni sens ni fil conducteur.

Au niveau de « l'explication correcte », six réponses sont formulées. Par exemple : « Je suis d'accord, car les idéologies de cette époque sont déjà connues » (élève 19). L'élève est d'accord avec l'affirmation, car il ou elle considère qu'il existe une explication complète du fait qu'elle peut être prouvée par des faits réels : « les idéologies de cette époque sont déjà connues ». Il y a clairement un éloignement méthodologique de la vérité.

Au niveau de « plus il y a de facteurs, mieux c'est », cinq réponses sont formulées. Par exemple : « Je suis d'accord. Nous pouvons comprendre pourquoi les Portugais ne voulaient pas perdre leurs colonies et, grâce aux documents, nous comprenons mieux la politique coloniale de l'*Estado Novo* puisque le Portugal a gardé ses colonies bien qu'isolé du monde. Ils ont fini par céder à la pression extérieure, mais le désir de vouloir des colonies n'a jamais disparu » (élève 1). L'élève est d'accord avec l'affirmation. Il s'agit de construire un récit explicatif, en intégrant les nouvelles informations et les connaissances préalables : « ils ont fini par céder à la pression extérieure, mais le désir de vouloir des colonies n'a jamais disparu ». Lorsque l'élève affirme que « grâce aux documents, nous comprenons mieux la politique coloniale de l'*Estado Novo* », il ou elle valorise tous les facteurs présents dans les preuves pour expliquer cette dernière. Sa ligne de pensée se concentre sur une perspective agrégative.

Au niveau de la « perspective », quatre réponses sont formulées. Par exemple : « Je ne suis pas d'accord. Il y a toujours des problèmes qui ne peuvent être expliqués en raison des points de vue divergents des participants de cette période » (élève 5). L'élève n'est pas d'accord avec l'existence d'une explication complète. L'élève adopte une position sceptique lorsqu'il ou elle affirme qu'« il y a toujours des problèmes qui ne peuvent être expliqués ». L'élève assume une neutralité perspectiviste parce qu'il ou elle comprend que les explications historiques sont construites sur la base de preuves et à travers les points de vue des « opinions divergentes des participants de cette période ».

Sur ce point, sept élèves étaient d'accord avec l'affirmation. Ils soutiennent qu'il existe suffisamment de documents et que les historiens ont étudié toutes les preuves qui nous sont parvenues jusqu'à aujourd'hui pour élaborer une explication correcte de la politique coloniale pendant l'*Estado Novo*. Ces élèves ne partent pas du principe que l'explication historique est provisoire. Le même nombre d'élèves choisit les options « peut-être » et « je ne suis pas d'accord » (cinq élèves chacune). Pour ces élèves, comme le sujet est récent, certaines preuves peuvent avoir été perdues et peuvent encore être découvertes au fil du temps. Même les témoins n'ont peut-être pas tous été entendus, et certains peuvent donc avoir un meilleur récit. D'autres élèves ont suggéré qu'en raison de la divergence des opinions, il est impossible de donner une explication correcte et complète.

Conclusion

Ce projet nous a amenées à réfléchir à la pertinence de l'apprentissage de l'histoire par rapport à la multiperspectivité. Lorsqu'on interroge les

élèves sur l'existence de différentes explications ou opinions, la plupart d'entre eux identifient l'existence de différentes perspectives, mais ne parviennent pas à développer leur explication ni à présenter une argumentation plus élaborée. Certains élèves présentent plusieurs liens entre les faits, comme l'existence de personnes anticolonialistes, qui défendaient l'indépendance des colonies et, d'autre part, l'existence de personnes favorables à la colonisation, qui défendaient la nécessité de peupler les colonies, d'instruire les personnes vivant dans les colonies et de leurs transférer des coutumes.

Interrogés sur l'existence possible d'une explication correcte de la question coloniale pendant l'*Estado Novo*, une partie des élèves sont d'accord avec l'affirmation et, pour la plupart, défendent qu'il y a suffisamment de documents auxquels les historiens ont eu accès et que ces derniers ont étudié toutes les preuves dont on dispose de nos jours. On remarque une difficulté à supposer que l'explication historique est provisoire. La plupart des élèves sont partagés entre les options « peut-être » et « je ne suis pas d'accord ». Ils font valoir que, comme il s'agit d'un sujet récent, certaines preuves peuvent avoir été perdues ou peuvent encore être découvertes, et ils ajoutent qu'il peut y avoir des témoins qui n'ont peut-être pas été entendus et qui pourraient avoir un meilleur récit. D'autres élèves reconnaissent que certains événements ne peuvent être expliqués en raison d'opinions divergentes qui ne permettent pas une explication complète. Il existe pour eux une notion claire de neutralité méthodologique.

Nous concluons donc qu'un bon nombre d'élèves a des difficultés à interpréter et à croiser des sources avec des perspectives différentes. Ils se limitent à copier les informations du texte et à les intégrer dans leur explication, sans développer leur explication. Les élèves ne sont pas habitués à interpréter plusieurs sources en même temps, ni même à travailler avec elles en classe.

Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence que la plupart des élèves présentent des conceptions et des idées de différents niveaux conceptuels de progression à travers les différentes tâches. C'est-à-dire que pour une question, un élève présente un niveau conceptuel élevé, mais pour la question suivante, le niveau cognitif de progression est faible, et vice versa. Dans les études de Barca (2000) et de Gago (2006), la même observation a été faite. Gago (2006) soutient que ce type de caractéristiques cognitives « peut et doit être amélioré afin que la progression conceptuelle soit développée de manière plus appropriée[11] » (p. 65).

11. Traduction des auteures.

Pour les décisions concernant les différentes explications de l'histoire, nous avons trouvé des idées allant de la neutralité perspectiviste et non perspectiviste à des attitudes dogmatiques et flexibles, ce qui va de pair avec d'autres études (Barca, 2000 ; Veríssimo, 2012).

Un faible pourcentage d'élèves a montré sa capacité à découvrir et à comprendre le passé à partir du présent. Nous supposons donc qu'il y a encore beaucoup de travail à faire, car les élèves en général considèrent toujours les sources comme de simples informations et acceptent les explications historiques fournies sans remettre en question leur véracité. Nous concluons également qu'ils ont des difficultés lorsqu'ils sont confrontés à différentes perspectives et qu'on leur demande d'indiquer les différences et les similitudes entre elles.

Comme il s'agit d'un thème portugais, la plupart des élèves ont adopté un point de vue nationaliste, et peu d'entre eux ont été capables d'éprouver de l'empathie pour une version contraire aux revendications portugaises. Il a été constaté que les élèves sélectionnent les sources avec lesquelles ils se sentent plus en sécurité et sont plus familiers, ce qui nous renvoie à leur formation dans le système éducatif portugais. Cainelli, Pinto et Solé (2016) défendent cette position et affirment en outre que « la manière dont l'enseignement de l'histoire a été construit […] se heurte encore, d'une certaine manière, à la formation d'une identité nationale » (p. 134).

En somme, nous mettons en évidence la présence de petits signes qui indiquent que les élèves sont capables de comprendre qu'en histoire, il existe plusieurs points de vue sur un même événement ou phénomène et que nombre de ces points de vue n'apparaissent pas dans les manuels, puisque ceux qui s'y trouvent proviennent d'une sélection. La réalité est très complexe, car elle exige des compétences historiques de la part des élèves en termes d'interprétation des sources, de narration et d'explication causale complexe.

Le concept de multiperspectivité apparaît timidement dans les manuels scolaires, et il est nécessaire de le repenser à la lumière de la recherche et de procéder à l'incorporation des sources montrant des perspectives convergentes puis divergentes sur la même réalité historique, car la société n'est jamais en accord complet sur une question en raison de la divergence des opinions. Le concept de multiperspectivité ainsi que les concepts qui l'entourent, tels que la preuve, l'explication, l'interprétation, la causalité, l'objectivité et la temporalité, deviennent essentiels et fondamentaux et doivent être travaillés en classe, afin de permettre aux élèves de réfléchir et de critiquer, contribuant ainsi à la formation

de citoyens actifs, critiques, respectueux et tolérants. L'interconnexion de la pratique et de la théorie change complètement la façon d'enseigner et d'apprendre l'histoire.

La question de la guerre coloniale est encore douloureuse aujourd'hui pour les ex-combattants ainsi que pour les familles qui y ont perdu des proches. Les événements sensibles et gênants de l'histoire portugaise et internationale doivent être traités, et non effacés ou cachés des manuels scolaires et de l'apprentissage des élèves. Les élèves devraient être capables de comprendre qu'une même réalité ou un même événement historique peut faire l'objet de plusieurs approches, qu'il existe des perspectives divergentes ou convergentes à son sujet et que les deux sont justifiées. À partir de là, ils peuvent apprendre à accepter l'opinion des autres, à comprendre que l'autre peut avoir une opinion différente, que cette dernière n'est pas injustifiée et qu'il ou elle est libre de l'exprimer.

Références

Barca, I. (2000), *O pensamento histórico dos jovens : ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*, *CIEd, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.*

Barca, I. (2004), « Aula oficina : do projeto à avaliação », dans I. Barca (dir.), *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica : Para uma educação histórica de qualidade*, *CIEd, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minh*o, p. 131-144.

Cainelli, M., H. Pinto et G. Solé (2016), « Portugal and Brazil : How much of 'our' past is 'theirs' too ? », dans R. Guyver (dir.), *Teaching History and the Changing Nation State : Transnational and Intranational Perspectives*, Bloomsbury Academic, p. 123-140.

Chapman, A. (2011), « Historical interpretations », dans I. Davies (dir.), *Debates in History Teaching*, Routledge, p. 96-109.

Cooper, H. et A. Chapman (dir.) (2009), *Construction History 11-19*, Sage.

Corbin, J. et A. Strauss (2008), *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage.

Erickson, F. (1986), « Qualitive methods in research on teaching », dans M. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching,* Macmillan, p. 119-161.

Ferreira, C. (2009), « Poderá alguém concordar com a censura ? », dans C. Medo (dir.), *O Conhecimento (tácito) histórico – Polifonia de alunos e profesores*, Universidade do Minho, p. 117-139.

Fosnot, C. T. (1999), *Construtivismo e Educação. Teoria, perspectivas e práticas*, Piaget Editora.

Gago, M. (2006), « Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica », dans I. Barca et M. Gago (dir.), *Actas das terceiras Jornadas de Educação Histórica – Questões de epistemologia e investigação em ensino de História*, CIEd, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 55-77.

Gómez, C. et P. Miralles (2014), « Pensar históricamente o memorizar el pasado ? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España », *Revista de Estudios Sociales,* 52, p. 52-68.

Latorre, A. (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Editorial Graó.

Lee, P. (2001), « Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in student's understadings of the discipline of history) », dans I. Barca (dir.), *Atas da I Jornada Internacionaisde Educação Histórica – Perspetivas em Educação Histórica*, CIEd, Universidade do Minho, p. 13-22.

Lee, P. (2005), « Putting principles into practice : Understanding History », dans M. Suzanne Donovan et J. Bransford (dir.), *How Students Learn : History in the Classroom*, National Academic Press, p. 31-77.

Lee, P. et R. Ashby (2000), « Progression in historical understanding among students ages 7-14 », dans P. N. Stear, S. Peter et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*, New York University Press, p. 199-222.

Revilla, D. (2019), *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente* [thèse doctorale], Universidad de Valladolid.

Seixas, P. et T. Morton (2013), *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Education Ltd. https://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Guideposts.pdf.

Solé, G. (2017), « As competências específicas no ensino da História : a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica » *CLÍO – History and History Teaching*, 43, p. 89-112. http://clio.rediris.es/

Solé, G., D. Reis et A. Machado (2016), « The potentialities of using historical fiction and legends in History teaching : A study with primary Portuguese students », *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 14(1), p. 137-154.

Stradling, R. (2003), *Multiperspectivity in History Teaching : A Guide for Teachers*, Council of Europe.

Vasconcelos, M. (2019), *A Política Colonial no Estado Novo – Visões Multiperspectivadas. Um estudo com alunos do 9º ano* [Rapport de stage de la maîtrise d'enseignement de l'histoire au secondaire], Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Veríssimo, M. H. (2012), *A Avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência : um estudo com alunos do ensino secundário* [thèse doctorale], Universidade do Minho.

CHAPITRE 7

Programmes d'études et manuels en Argentine : l'étude des peuples autochtones et des migrants comme élément d'éducation à la citoyenneté, 1983-2018

Graciela M. Carbone

En Argentine, le rétablissement récent de la démocratie et le renforcement du dialogue pluridisciplinaire autour de l'altérité ont occasionné un regain d'intérêt à l'égard du traitement réservé aux peuples autochtones dans les manuels. Qui plus est, le sujet des peuples migrants a suscité un intérêt croissant pour l'étude des manuels scolaires ces dernières années. De fait, l'histoire du pays représente un terreau fertile pour ces questions de recherche, en raison des campagnes militaires du XIXe siècle ayant entraîné le génocide des populations autochtones et du fait des processus migratoires à grande échelle qui ont donné lieu au métissage de la population argentine.

Ainsi, l'objectif général de ce texte est d'analyser les perspectives adoptées par les manuels d'enseignement primaire et secondaire d'Argentine à l'égard des sujets abordant les peuples autochtones et les migrants, depuis le rétablissement de la démocratie en 1983 jusqu'à nos jours. La réinterprétation de ces sujets est devenue possible à la suite d'un vaste mouvement citoyen arrimé à plusieurs courants politiques et secteurs de la société, au sein d'organisations de défense des droits humains et dans différents endroits sur le territoire, contre la dictature génocidaire qui a sévi au pays durant sept ans.

Le choix de ces sujets pour notre étude s'explique par le fait qu'ils représentent des contributions significatives à l'éducation citoyenne des élèves. En effet, ces questions revêtent une importance particulière du fait qu'elles sont en étroite corrélation avec les nouvelles politiques publiques et un certain consensus citoyen. Les livres de textes[1], qui désignent autant les manuels que les ouvrages documentaires relatifs aux programmes d'études, parce qu'ils sont des objets culturels légitimés par les acteurs de l'éducation formelle, dans leur rôle de médiateurs de la connaissance entre les éducateurs et les élèves, constituent selon nous le centre d'intérêt essentiel pour l'enquête sur le problème proposé. De fait, nous nous interrogeons, dans une perspective diachronique, sur le traitement réservé à ces sujets dans les ouvrages disponibles pour les programmes d'histoire de 1983 à aujourd'hui, selon trois périodes qui ont marqué le système de l'éducation. Quelles sont les approches adoptées par les manuels à l'égard des peuples autochtones et des migrants ? Comment racontent-ils et caractérisent-ils leurs histoires respectives ? Comment valorisent-ils leurs cultures ? Les tensions sociales sont-elles évoquées ou pas ? Quelles sont les sources mobilisées ? Y a-t-il également des omissions notoires ?

Nous exposons d'abord le cadre conceptuel de l'étude, reposant sur l'éducation interculturelle. Nous recensons incidemment quelques travaux récents sur la place réservée aux peuples autochtones et aux migrants dans des manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Nous présentons brièvement les appuis théoriques et méthodologiques avant de présenter les résultats pour chacune des trois périodes délimitées. Ce faisant, nous mobilisons divers travaux pour présenter nos résultats et en discuter.

---

1. Les termes « manuel » et « livre de textes » désignent en Argentine des livres dont le contenu est limité (strictement ou approximativement) aux programmes d'études en vigueur dans le système éducatif à différents niveaux. Précisons qu'en Argentine, il n'y a pas de règles d'approbation ou de désapprobation des manuels depuis le rétablissement de la démocratie en 1983. Dans l'utilisation actuelle des termes, le mot « manuel » est généralement utilisé pour désigner les ouvrages qui développent toutes les disciplines d'étude au niveau primaire en un seul volume. Le terme « livre de textes », de son côté, est généralement utilisé pour désigner les livres qui développent le programme d'une matière (histoire, géographie, etc.). Cependant, l'utilisation indistincte des deux termes est fréquente. Dans cet article, nous avons choisi le terme « livre de textes », car la plupart de ceux qui ont été étudiés ont pour contenu une discipline (histoire) ou le domaine des sciences sociales.

Contexte argentin et problématique

Notre étude fait écho à une préoccupation fondamentale de la tradition de la recherche critique sur les manuels : la construction de l'image de l'autre. Plus encore, notre approche s'appuie sur des principes reconnus de l'éducation interculturelle. Cette éducation implique, tout d'abord, que les élèves aient accès à des informations sur les différences culturelles. Ensuite, les stratégies d'enseignement doivent permettre d'établir des liens entre le passé et le présent, considérant les contextes historiques comme des événements qui ont engendré les conditions d'inégalité et de marginalisation ou d'exclusion des minorités. Qui plus est, on s'attend à ce que ces stratégies favorisent des attitudes de respect, de justice et de solidarité envers les autres dans toutes les dimensions de la diversité. Enfin, ces stratégies doivent sensibiliser positivement les élèves aux relations interpersonnelles et culturelles interethniques.

Un repérage rapide de travaux récents ayant porté sur la place des peuples autochtones et des migrants dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté nous conduit à évoquer quelques contributions, du nord au sud de l'Amérique.

Repérage de travaux sur l'étude des peuples autochtones en histoire et en éducation à la citoyenneté

Dans un ouvrage collectif construit autour du traitement réservé aux minorités dans les manuels, l'analyse des Premières Nations dans les livres d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du Québec met l'accent sur la validité des pouvoirs hégémoniques qui hiérarchisent et rendent moins visibles les identités culturelles (Arshad-Ayaz, 2016). Cette auteure identifie précisément les Premières Nations comme formant les groupes les moins perceptibles dans les textes scolaires analysés.

Dans ce même ouvrage collectif, la contribution des Brésiliens Braga Garcia, Chaves et Braga Garcia (2016) porte sur les manuels scolaires conçus pour l'éducation de base et distribués dans tout le pays, dont le caractère standardisé ne reflète pas la composition démographique particulière de chacune de ses régions. La contribution critique de ces auteurs est importante, car ils mettent en lumière les nombreuses barrières qui entravent la construction d'une image positive des peuples autochtones. En l'occurrence, ces groupes sont présentés comme appartenant au passé. Toujours au Brésil, prenant acte de l'élargissement de l'accès aux manuels scolaires grâce à l'éducation publique, une étude diachronique couvrant

les décennies 1983-2003 (Da Silva, 2017) met en évidence les visions stéréotypées qui sont entretenues sur les peuples autochtones. De l'avis des auteurs, seule la lutte contre les politiques racistes et les préjugés ouvrira la voie à la construction d'histoires holistiques, plurielles et polyphoniques susceptibles d'éclairer les orientations nationales pour un avenir inclusif.

Nos préoccupations s'enrichissent d'autres recherches (Da Silva, 2017) qui approfondissent l'étude des identités autochtones, oblitérées et malmenées, et questionnent la cohérence entre les contributions de l'historiographie critique et les propositions des maisons d'édition. Ainsi, l'élargissement de l'accès aux manuels qui a caractérisé les politiques éducatives du Brésil au cours des dernières décennies a engendré des études aux perspectives variées (De Gois et Braga Garcia, 2021) : notamment la remise en question des contenus que l'on a consacrés aux Autochtones dans des manuels scolaires, destinés aux élèves et aux enseignants des villages autochtones.

Artieda (2017) aborde la coexistence de conceptions hégémoniques et révisionnistes dès le début de l'enseignement public, dans les livres de lecture produits entre les années 1880 et 1950. Le début de cette période coïncide avec la victoire de la campagne militaire argentine contre les Autochtones, dirigée par le général Julio A. Roca, qui sera président de la nation à deux reprises.

Deux autres recherches ayant porté sur le contenu des manuels méritent d'être considérées : celle d'Artieda (2006), s'intéressant à l'approche contrastée de l'identité autochtone en tenant compte des scénarios antithétiques des dictatures de la seconde moitié du XXe siècle et de la reprise démocratique, et celle de Teobaldo et Jaramillo (2012), mettant en lumière les survivances de la représentation de la « civilisation et de la barbarie » sur le territoire patagonien, théâtre de la campagne militaire à laquelle nous nous sommes référée ci-dessus. Pendant les trois décennies qui voient alterner dictatures et démocraties (1960-1990), les représentations évoquées précédemment persistent : le progrès a vaincu le désert, la question de l'indigène ayant disparu (les Autochtones ont été vaincus et l'indifférence prévaut au sein de la société).

Enfin, la présente étude prend appui sur nos travaux antérieurs ayant porté sur le contenu des manuels en Argentine, pour la période allant de 1958 à 2010 (Carbone, 2001, 2006a, 2006b, 2007). Cette période se caractérise ainsi : par les normes curriculaires qui ont été en vigueur et ont exercé une influence certaine sur la production éditoriale ; par la manière dont ces normes ont reflété l'idéologie officielle (gouvernements

autoritaires ou démocratiques) ; et par d'autres variables, liées notamment aux tendances éditoriales transnationales. Les peuples autochtones ont été présentés, au fil du temps, soit selon la vision hégémonique héritée de l'époque de la conquête, soit selon les interprétations que les auteurs ont esquissées au cours des dernières décennies. Celles-ci font précisément l'objet de l'étude présentée dans ce chapitre.

Repérage de travaux sur l'étude des migrants en histoire et en éducation à la citoyenneté

L'étude de la représentation des populations migrantes dans les manuels d'histoire constitue un thème de recherche de longue date qui offre un grand intérêt épistémologique pour la recherche critique. Elle élargit le spectre des sujets à examiner, lesquels comportent des caractéristiques similaires à celles précédemment exposées, et conduit à identifier des tendances internationales, notamment en contexte européen (Rodriguez Rodriguez et Castro Rodriguez, 2016). Dans ce cas, les auteurs signalent la distance arbitraire entre la complexité des manuels scolaires, les tendances homogénéisantes des lignes directrices d'évaluation dans le programme d'éducation de base et leur contraste avec les compétences cognitives, voire communicatives, des immigrants. En plus de ces obstacles, les textes sont muets sur la complexité des sociétés actuelles, ce qui conduit à l'accentuation des stéréotypes. À titre d'exemple, Esplugues Cebrián (2021) s'est intéressé à la présence de l'immigration et des cultures latino-américaines dans les manuels espagnols. Encore une fois, une approche analytique sensible à l'éducation interculturelle identifie les préjugés qui bloquent le renouvellement des idées dans l'éducation de base.

Un bref survol de l'histoire de l'Argentine permet d'apprécier jusqu'à quel point le thème des peuples migrants représente un terreau fertile pour la recherche en didactique. Les processus migratoires à grande échelle qui ont donné lieu au métissage de la population argentine ont la complexité d'avoir été entrelacés, dans leur première phase, avec la révolution industrielle et l'entrée de l'Argentine sur les marchés mondiaux en tant qu'exportateur de produits agricoles et d'élevage. Nous nous référons ici à la période allant de la seconde moitié du XIXe siècle à la Première Guerre mondiale. L'attrait de la facilité d'entrée dans le pays a été couronné de succès en termes de flux migratoires provenant d'un large éventail d'origines européennes. Cependant, les immigrants avaient bien du mal à réaliser leurs rêves, car les politiques qui les concernaient, comme celles de la répartition des terres, ne leur fournissaient pas de

soutien. Cela a conduit à une répartition et à une concentration hétérogènes des populations dans les régions rurales et les villes d'Argentine. Cependant, la politique éducative de l'époque marque une étape importante dans l'intégration de cette société inégalitaire : la sanction de la loi sur l'instruction publique, gratuite, obligatoire et progressive (loi 1420, adoptée en 1884).

Par ailleurs, signalons que le phénomène migratoire argentin a attiré l'attention des observateurs sur un autre plan au cours des dernières décennies : celui de la mondialisation. L'Argentine demeure un pays de destination pour les migrants de divers pays d'Amérique latine, en particulier les pays limitrophes. Pendant la même période, cependant, c'est aussi une terre d'émigration vers les pays dits du « premier monde ».

Ce caractère unique de la composition démographique et socioculturelle de l'Argentine a produit des effets sur la construction narrative de l'identité nationale : or, les manuels ont joué un rôle important dans le façonnement de celle-ci. Dans un ouvrage consacré à la conception de la nation au sein de l'école argentine, Romero (2004) aborde la question en caractérisant la conception de la nation comme le produit d'une « vision autocentrique » (traduction de l'auteure, p. 109). Les jalons de cette construction sont la conquête espagnole (au XVIe siècle), les mouvements émancipateurs (au XIXe siècle) et le projet qui a succédé à l'émancipation : « La conquête effective d'un territoire formellement « argentin » par l'héritage colonial, mais dominé par "une autre ethnie" qui a dû être violemment exterminée et remplacée par le "blanc européen" […] Quant à l'évolution démographique et ethnique, il est démontré que l'Argentine est le pays le plus blanc – ou peut-être le seul purement blanc – d'Amérique latine (c'est-à-dire séparé du passé indigène et de tout concept de métissage) » (traduction de l'auteure, p. 110).

Cette vision transmise par les manuels, selon Romero (2004), est projetée aux migrations frontalières : « L'afflux d'immigrants latino-américains est perçu comme un processus de choc culturel éventuel, soit parce que l'on prétend que la population argentine est "naturellement" blanche et celle des pays voisins presque toujours métisse – à l'exception de l'Uruguay – soit parce que sa population actuelle a une identité ethnique dont les racines sont différentes de celles des pays voisins » (traduction de l'auteure, p. 112).

Enfin, pour notre part, nous avons contribué aux études sur la place accordée aux immigrants dans les manuels des années 1960, époque correspondant à l'école traditionnelle argentine, jusqu'à la première décennie des années 2000 (Carbone, 2017). Notre recherche a été réalisée

dans une perspective diachronique et liée aux questions sociales et aux approches didactiques innovantes, susceptibles d'inciter les élèves à s'intéresser à la justice sociale et à développer une plus grande empathie à l'égard des différentes communautés en présence.

Pour la présente recherche, nous nous sommes demandé quels sont la place et le traitement réservés aux Autochtones et aux immigrants dans les ouvrages diffusés pour l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire en Argentine, des années 1983 à 2018.

Approches théorique et méthodologique

Cette étude s'inscrit dans la continuité d'études antérieures (Carbone, 2001 et 2006a), où nous avons privilégié des concepts pour leur valeur interprétative, offrant des catégories d'analyse de l'évolution de la représentation des peuples autochtones et migrants dans les manuels soumis à l'analyse.

Repères théoriques

Dans une perspective historique, nous avons développé des catégories en nous appuyant sur les travaux de Ricœur (1999), nous intéressant particulièrement aux dimensions chronologique et intemporelle du récit :

> Chaque histoire combine dans des proportions différentes deux dimensions : une dimension chronologique et une dimension intemporelle. On peut appeler la première la dimension épisodique de l'histoire. Elle est soulignée dans l'art de suivre une histoire, lorsque nous suivons les contingences qui affectent le développement de celle-ci… Mais, en même temps, l'activité de raconter n'est pas simplement d'ajouter quelques épisodes à d'autres, mais d'élaborer des totalités significatives à partir des événements dispersés. Cet aspect de l'art de raconter est lié, de la part de l'art de suivre une histoire, à l'effort qu'implique la tentative de « capturer ensemble » une série d'événements successifs. L'art de conter, donc, ainsi que son homologue, celui de suivre une histoire exigent que nous puissions obtenir une configuration d'une *succession* (traduction par l'auteure, p. 104-105).

Les questions que nous nous posons sur l'intelligibilité du récit historique consistent à savoir si ces dimensions sont présentes (chronologique et intemporelle) et si elles sont articulées de façon cohérente,

dans une argumentation consistante. De plus, notre questionnement tient compte d'une perspective linguistique complémentaire à la perspective historique. Selon Kauffman et Rodríguez (1993), « l'explication réside dans la structure narrative elle-même : dans la façon dont les faits semblent liés. Et la compréhension consiste à appréhender ces faits interdépendants comme constituants nécessaires d'un tout significatif, dont le sens se trouve dans les liens articulés par l'histoire » *(traduction par l'auteure, p.* 46).

Analyse de contenu

La recherche documentaire sur laquelle s'appuie notre étude repose sur l'analyse du contenu. Krippendorff (1990) décrit l'analyse de contenu comme étant « une technique de recherche destinée à formuler, à partir de certaines données, des inférences reproductibles et valables qui peuvent s'appliquer à leur contexte » (traduction par l'auteure, p. 28). La complexité sémantique des messages et la multiplicité de leurs contenus impliquent que les interprétations ne peuvent être univoques. Elles exigent de la part du chercheur un travail d'inférence qui tient compte du contexte d'où proviennent les données.

L'analyse de contenu est une technique propice à l'étude de sources documentaires. Tant dans le domaine des études traitant de problèmes d'actualité que dans celui des perspectives diachroniques, il importe de procéder à une contextualisation : « s'interroger sur le contexte de débat dans lequel se produit le texte ; situer les textes dans le temps et l'espace, de sorte qu'ils comportent des références qui éclairent l'interprétation et l'orientation des idées, le sens des termes choisi pour la communication et la localisation des auteurs des textes dans un courant de pensée » (traduction par l'auteure, Borsotti, 2009, p. 243).

Les unités textuelles choisies sont des parties constitutives de pièces plus larges (Krippendorff, 1990 ; McKernan, 2008). Dans ce cas, il s'agit de chapitres (ou d'autres dénominations) et de sections plus larges ou restreintes, identifiés par leurs titres dans les manuels. Pour effectuer une analyse globale, on doit procéder de manière cohérente à la segmentation et à la réarticulation de l'unité choisie pour mener l'analyse dans son ensemble.

Les catégories d'analyses doivent à leur tour être soigneusement définies, pour approfondir l'unicité du sens de chaque texte, pour établir la comparaison systématique entre des textes différents et pour les situer à travers des moments historiques différents. Les récurrences des traits

et les différences entre eux sont susceptibles de fournir une plus grande intelligibilité des données documentaires.

Pour l'étude documentaire, nous avons classé les manuels selon trois périodes correspondant aux jalons des politiques éducatives. La première, de 1987 à 1993, marque une transition vers la démocratie. La deuxième, de 1994 à 2006, se caractérise par l'adoption de deux lois nationales sur l'éducation et de deux règlements sur les programmes d'études, en lien avec les contenus de base commun (CBC). La troisième, de 2006 à 2018, voit la promulgation de la *Loi nationale sur l'éducation* (2006) et la formulation des « noyaux d'apprentissage prioritaires » (NAP, 2007). Durant cette dernière période, des manuels sont mis à jour.

Pour constituer notre corpus, nous avons recensé tous les livres diffusés pour l'enseignement des sciences sociales, en tenant compte des années scolaires pour lesquelles ils ont été préparés : 1) la quatrième et la sixième années, qui correspondent au deuxième cycle du primaire ; 2) et la septième année de l'enseignement primaire ou première année de l'enseignement secondaire, selon la réforme curriculaire en vigueur. Notre échantillon comporte au total 28 manuels et livres, répartis ainsi selon les 3 périodes distinguées :

1. Première période (de 1987 à 1993) : 10 manuels (6 de quatrième année du niveau primaire et 4 de première année du secondaire) ;
2. Deuxième période (de 1994 à 2006) : 9 manuels (5 de quatrième année du primaire et 4 de première année du secondaire) ;
3. Troisième période (de 2006 à 2018) : 9 manuels (5 de quatrième année du primaire et 4 de première année du secondaire).

L'analyse a débuté par une première appréhension globale, nous conduisant à sélectionner les chapitres ou unités didactiques faisant référence aux sujets visés par l'étude, à savoir les peuples autochtones du territoire argentin actuel et l'immigration. Nous avons utilisé les catégories d'analyse suivantes : [1] situation dans le temps des peuples autochtones ou des migrants et contextualisation de leur mode de vie ; [2] présence d'arguments soutenant la caractérisation de ces peuples et preuves (documentaires, références ou autres) à l'appui ; [3] traits qui caractérisent les images que l'on entretient de ces peuples ; [4] caractéristiques des productions demandées aux élèves et lecteurs.

Étude documentaire

Nous présentons les résultats selon les trois périodes étudiées, en rappelant le contexte historique propre à chaque période et en référant à des travaux permettant de présenter nos résultats ou d'en discuter.

Les peuples autochtones et les immigrants dans les manuels scolaires

Les études documentaires sur les peuples autochtones et les immigrants présentent un contraste dans la production des manuels argentins : les premiers, porteurs de représentations traditionnelles, ont une longue histoire ; les seconds, en revanche, n'ont fait leur chemin que récemment. En gardant cette différence à l'esprit, nous considérons nécessaire de nous tourner vers deux références faisant autorité afin d'aborder la première de ces questions. Situés dans différentes périodes de l'historiographie argentine, ils contribuent à canaliser notre analyse en tant que réflexions éclairées et en tant que protagonistes de la construction de l'histoire nationale et latino-américaine.

Tout d'abord, une interprétation de Weinberg (1996) nous rapproche de la vision historique hégémonique des peuples américains :

> Je soutiens que l'histoire de tous les pays, et celle de toutes les époques, d'Hérodote à Toynbee, a toujours été minoritaire, biaisée, partielle et exclusive. Qu'est-ce que je veux dire par là ? Que l'histoire a été minoritaire parce qu'elle a été faite et écrite par de petits groupes sociaux, et certaines créatures privilégiées ont essayé de l'imposer… Et nous pouvons le confirmer même chez Hegel, qui soutenait que notre Amérique n'était pas dans l'Histoire, mais dans la nature. Il faut dire qu'ici, entre autres conséquences inquiétantes, on pourrait en déduire que l'Amérique était colonisable (traduction par l'auteure, p. 26).

Plus récemment, Mandrini (2008) synthétise une pensée centrale de ses recherches sur les peuples autochtones du territoire argentin :

> […] la conception de ces premiers Américains comme des « hommes primitifs », semblables aux premiers hommes d'Afrique ou d'Europe, est aujourd'hui insoutenable. Cette image a été largement diffusée en dehors des médias scientifiques et reste en vigueur dans l'imaginaire collectif. Mais ces premiers colons n'avaient rien de « primitif » quand ils sont arrivés dans les territoires méridionaux du continent américain, et ils ne l'étaient

pas quand ils sont arrivés en Amérique. Il s'agissait de populations anatomiquement modernes – *Homo sapiens sapiens* – qui, au fil des millénaires, avaient accumulé une expérience et des connaissances considérables grâce à de multiples adaptations à divers paysages, climats et situations.

Parmi les caractéristiques mises en évidence pour étayer cette affirmation figurent les compétences technologiques acquises pour cette adaptation et l'organisation en petits groupes autonomes, ainsi que les particularités de chaque population, ce qui exclut toute considération d'une population homogène (traduction par l'auteure, p. 56-57).

Première période : la transition vers la démocratie (1987-1993)

Peuples autochtones

Le portrait des peuples autochtones proposé par les manuels de cette époque correspond à la période de renaissance de la démocratie (1983), remarquablement tendue et caractérisée par des changements radicaux. Les politiques éducatives font état de débats de grande envergure qui ont mobilisé de larges secteurs de la société, mais qui n'ont pas abouti à des normes de programmes d'études représentant l'ensemble de la nation. Les manuels témoignent, dans leurs développements, à la fois d'initiatives autonomes, de renouvellement d'idées et du poids persistant de l'idéologie hégémonique. Ces caractéristiques touchent également les contenus qui façonnent l'éducation citoyenne.

1 – TEMPORALITÉ ET CONTEXTUALISATION

À l'image de l'expression « Il y a fort longtemps dans un pays lointain… », la situation dans le temps des peuples autochtones est, pour la plupart, mal référencée. Il n'y a pas de critères de périodisation pour organiser l'information et en faciliter l'intelligibilité. La datation, dans certains textes, se rapporte à l'arrivée des conquérants sur la scène américaine ; dans d'autres, on rapporte le caractère ancien du peuplement ; exceptionnellement se trouvent des références au peuplement continental.

En tant que stratégie, cette façon de se situer dans le temps peut être reconnue comme une suggestion de lier le récit historique au récit fictionnel, comme une invitation à la lecture. Elle peut également être interprétée comme une réception favorable par les éditeurs des critiques locales du positivisme, notamment dans la hiérarchisation du factuel.

Au-delà de la chronologie, nous relevons des stratégies conventionnelles d'explication. Tout d'abord, le caractère générique des catégories

utilisées pour conceptualiser les modes de vie – économie de chasse et de cueillette, domestication – constituent des étiquettes qui cristallisent les communautés dans le temps et l'espace. Si l'on ajoute à cela, en rapport à la conquête et à la colonisation, les qualités des agents – commerçants, tribus, conquérants, Couronne, Amérique, Espagne, créoles –, on se retrouve avec une opération d'homogénéisation des acteurs collectifs qui laisse très peu de possibilités d'intelligibilité des réalités évoquées. Les récits prolifèrent en signes indiquant que la diachronie est une pure succession et la synchronie, le produit de la simplification. Il est possible que ces choix didactiques présents au sein de différents textes constituent d'autres indices de la réception éditoriale des critiques du positivisme : la prolifération de noms et d'autres données qui ont singularisé certains acteurs et omis les processus sociaux.

Nous comprenons que, dans la caractérisation des textes de cette époque, l'accent mis sur le générique oriente vers la reconnaissance d'une conception hégémonique héritée du passé : l'atemporalité des peuples autochtones. Plus précisément, la catégorisation nomades/sédentaires et leurs formes de subsistance (chasseurs-cueilleurs / agriculteurs-bergers) constituent des catégories prédéterminées pour décrire les modes de vie des peuples autochtones[2], sans nuance ni transition et avec très peu de différences liées aux territoires.

II – ARGUMENTS ET DOCUMENTATION

L'analyse de contenu relative à l'argumentation se distingue par la rareté des documents et l'absence d'argumentation. L'opération d'effacement des agents et l'imprécision des données temporelles culminent systématiquement dans l'absence de traces et la présentation des histoires comme des affirmations non prouvées. Comprendre l'intérêt économique de la route des épices, le rôle de la céramique chez les peuples autochtones ou la supériorité technique des conquérants ne peut pas être la conséquence évidente de simples actes des lectures contenant de telles affirmations ; bien au contraire, même en termes pédagogiques, il est nécessaire de prouver la vérité d'un propos.

2. Les termes « peuples autochtones », « Indiens » et « aborigènes » sont acceptés et utilisés de manière interchangeable en Argentine, à la fois dans les usages courants quotidiens et dans les domaines institutionnels. « Autochtone » : « qui est issu du sol même où il habite ; aborigène ; indigène » (P. Robert et A. Rey (dir.) (2006), *Le Robert Micro. Dictionnaire de la Langue Française*, p. 91).

III — IMAGE

Avant d'analyser les images proposées, rappelons l'étude réalisée par Artieda (2017) de manuels destinés à l'école primaire. Dans une œuvre consacrée à « l'altérité indigène » dans les livres argentins de la période 1885-1940, Artieda (2017) dresse un portrait d'une tradition de représentation :

> L'utilisation d'images indistinctes pour tracer un portrait des indigènes est un fait qui se répète dans d'autres livres. Ce n'est pas une question exclusive, propre à ces textes, mais le fait que les mêmes images aient circulé pour dépeindre des indigènes de peuples différents reflète une vision générique dans laquelle tous les êtres représentés entrent dans la catégorie « indienne », niant ainsi les diversités ethniques existantes (traduction par l'auteure, p. 46).

Parmi les traits génériques de l'Indien, Artieda énumère : la jupe et le casque à plumes, bien qu'aucune trace n'en soit trouvée dans les chroniques de l'époque ; l'arc et la flèche ; le pagne ; les colliers et d'autres ornements. Les livres d'époque comportent des photographies d'« Autochtones pacifiés » (c'est-à-dire vaincus dans les campagnes entreprises pour leur assimilation ou leur extermination au XIXe siècle). Avec ce type d'image, selon Artieda (2017), « le livre montre subjectivement "à quoi ressemble un Autochtone". À la rigueur, ladite image collabore à la représentation de la sauvagerie que l'on voulait diffuser et participe à la dissimulation des relations asymétriques qui permettaient de disposer de telles images » (traduction par l'auteure, p. 97).

Cette utilisation des images aboutit à ce qu'Artieda, à l'instar de Giordano, appelle la « chirurgie de l'image » (traduction par l'auteure, p. 98) : les figures découpées et le remplacement des fonds, les retouches, qui opèrent dans la fragmentation des sens et, en définitive, dans l'absence d'intérêt pour l'objet représenté.

Nous avons évoqué cette recherche qui fait autorité pour rendre compte d'une continuité d'approches qui opèrent dans les collections didactiques de la période de transition démocratique en Argentine. Les images des illustrateurs, quelques photographies et, aussi, quelques reproductions picturales prédominent. Les premières conservent les caractéristiques archaïques qui contribuent à renforcer le caractère statique attribué aux peuples autochtones dans les explications. En outre, certaines images rendent hybrides les caractéristiques des personnes et des lieux,

ce qui peut évoquer les manipulations de l'image mentionnées plus haut. Un autre trait commun est le manque de références, qui accentue le manque d'identité des peuples évoqués.

IV – PRODUCTIONS DEMANDÉES

Les livres, à la manière de textes autosuffisants, sont suivis par des exercices. Quant au type de productions demandées, nous constatons une prédominance de tâches purement reproductives. Parmi celles-ci, une proportion considérable demande d'écrire des textes descriptifs. La classification des peuples en nomades et sédentaires, la réalisation de fiches terminologiques, la réponse à des questions de manière littérale et le repérage sur des cartes sont des tâches qui conduisent à réutiliser les informations proposées. D'autres propositions de tâches inspirées par des objectifs pédagogiques plus ambitieux ne sont toutefois pas accompagnées d'informations ni de moyens pour mener une enquête appropriée. À titre d'exemple, on peut demander de dessiner la vie quotidienne d'un enfant autochtone ou de la mettre en scène.

L'immigration

La question de l'immigration, dans l'échantillon des manuels à grand tirage, n'est abordée que dans un seul ouvrage (Santillana, 1992) : nous évoquons celui-ci en vertu de sa valeur novatrice. Ce document aborde le sujet comme un récit de la vie d'une famille espagnole, dont les caractéristiques sont représentatives des immigrants de la fin du XIXe et du début du XXe siècle. C'est un cas didactiquement construit qui, à travers la narration, nous permet de comprendre certaines dimensions sociales et culturelles du phénomène migratoire.

Deuxième période : production éditoriale à la suite de la réforme des programmes d'études des années 1990, dite des « contenus de base communs » (CBC)

Le deuxième ensemble de manuels étudiés se rapporte à la période allant de 1994 à 2006. Ces balises temporelles se rapportent à la sanction de deux lois nationales sur l'éducation et à l'adoption de deux normes curriculaires connexes. Cette période historique est marquée par de grandes controverses alors que s'affrontent comme principaux protagonistes les responsables politiques, les syndicats enseignants et le milieu académique. En revanche, on peut affirmer que la participation sociale,

représentée par les enseignants institutionnalisés et les familles, est de moins grande envergure qu'à la période précédente que nous avons étudiée. Les axes de la controverse politique sont concentrés sur le rôle de l'État en tant qu'acteur majeur de la décentralisation de la gestion de l'éducation – conformément aux tendances néolibérales qui font des progrès à l'échelle mondiale –, alors que ce même État se dote de pouvoirs de réglementation, voire de contrôle national.

Une réforme des programmes pour l'éducation de base générale, dénommée « Transformation curriculaire », formule des contenus de base communs (CBC, 1994). Cette réforme est approuvée par des universitaires prestigieux et, avec des restrictions notoires, par les responsables des États provinciaux. Dans ce contexte conflictuel, les éditeurs sont appelés à jouer un rôle historique : la portée nationale de la législation leur fournit une occasion attrayante de percer à nouveau sur le marché avec des offres renouvelées par la réglementation, en accord avec les lignes directrices adoptées.

Peuples autochtones

1 – TEMPORALITÉ ET CONTEXTUALISATION

Une lecture comparative des chapitres consacrés aux Autochtones renseigne sur les différences entre cette cohorte de livres et celle qui précède les CBC. On retrouve un plus grand nombre d'informations qui fournissent des références spatiotemporelles pour ces réalités. Ceci est révélateur d'une évolution idéologique de nature démocratique favorisant la prise en compte des peuples autochtones. Dans une minorité de cas, des sujets plus étendus sur le peuplement des Amériques apparaissent. Dans la majorité des documents analysés, les références à la colonisation sont brèves. L'accent mis sur l'étude des populations privilégie les étapes de la conquête et de la colonisation comme ligne de démarcation.

D'autre part, l'approche qui prévaut dans les maisons d'édition, conformément aux lignes directrices, met l'accent sur la convergence des perspectives multidisciplinaires, qui a renouvelé les apports des disciplines classiques (histoire, géographie et éducation civique) et ouvert un espace à des disciplines comme la sociologie et l'anthropologie. Une plus grande importance a été accordée aux perspectives synchroniques pour caractériser les sociétés, qui sont orientées vers la reconnaissance de leur complexité. Dans l'ensemble, toutefois, cette préoccupation pour la caractérisation qui met l'accent sur la synchronie se fait au détriment de la diachronie.

À titre d'exemple, on fait peu mention du processus d'incorporation des peuples indigènes de l'actuel nord-ouest de l'Argentine à l'Empire inca.

D'autres thèmes, enfin, demeurent inchangés : les habitants des communautés originelles de l'actuel territoire national sont homogénéisés par une description sommaire et superficielle des technologies, de l'organisation sociale et des habitats. Les seuls efforts importants et fructueux concernent la présentation de la « rencontre » entre les cultures comme une tentative de valorisation.

Un autre sujet en suspens, d'une grande importance pour l'éducation à la citoyenneté, est celui des campagnes militaires contre les populations indigènes au cours du XIXe siècle sur le territoire national. Le traitement de ces événements tragiques est évasif lorsqu'il s'agit de l'assujettissement des indigènes par les forces hégémoniques de l'État argentin. Certes, on y trouve des mentions des agents antagonistes (l'État et ses représentants les plus visibles ainsi que les Indiens, menacés par leurs invasions, appelées « malones »). Mais on fait peu référence aux intérêts des protagonistes qui ont orchestré ces campagnes, à l'inégalité des forces en présence et à leurs résultats quant à la soumission, à la dispersion et à l'extermination des peuples autochtones.

Les interprétations de ces chapitres de notre histoire sont nettement plus insaisissables en ce qui concerne la soumission indigène par les forces hégémoniques de l'État argentin. Nous remarquons des mentions des agents antagonistes : l'État et ses représentants les plus visibles, d'une part, et des Indiens menaçants en raison de leurs invasions, appelées « malones », d'autre part. Cela dit, les données des livres, dans leur étude comparative, sont dispersées quant aux intérêts à l'origine de ces campagnes, à l'inégalité des forces en lutte et à leurs résultats de soumission, de déplacement et d'extinction des peuples.

II – Arguments et documentation

Les chapitres relatifs aux peuples autochtones et à la conquête sont accompagnés d'explications s'appuyant sur des sources documentaires diverses, qui jouissent d'un certain prestige dans la discipline historique, en raison de leur validité et de la pertinence avec laquelle elles témoignent des faits et de leurs conséquences. Il convient de signaler la présence en alternance de documents historiques et littéraires, de témoignages, de cartes, etc. De plus, des documents représentatifs du patrimoine indigène sont mobilisés, tels que des légendes, des poèmes, des sources matérielles, etc.

En bref, nous pouvons en déduire l'existence d'un récit abordant les moments dramatiques de la conquête. Il est aussi possible de reconnaître une certaine amélioration par rapport aux manuels analysés pour la période présente, tant en termes de clarté que de démocratisation de leur perspective idéologique. Dans le même sens, certains ouvrages fournissent des points de vue contrastés sur les thèmes de la conquête et, dans une moindre mesure, sur son aboutissement dans les campagnes militaires du XIXe siècle.

III – IMAGE

Pour aborder l'analyse des images, nous rappelons les travaux de Cruder (2006), qui a caractérisé l'image dans les livres de cette période. Dans une appréciation globale, elle affirme :

> Nous soulignons que la sélection d'images effectuée par les différentes maisons d'édition expose l'intention de récupérer l'hétérogénéité et la richesse des manifestations américaines et européennes en essayant de rendre compte de la profusion textuelle générée (gravures, dessins, peintures). Cependant, il y a une utilisation du texte et de l'image où l'esthétique et l'aspect décoratif l'emportent sur la fonction épistémique tout en négligeant, paradoxalement, un amas d'informations variées que le texte et l'image apportent sur les pages scolaires (traduction par l'auteure, p. 10).

Cette caractéristique, où l'image a davantage une fonction esthétique ou décorative, semble être liée aux transformations notables du graphisme qui caractérisent les manuels de cette période, pour tous les thèmes liés au peuplement (peuples de notre territoire actuel, civilisations mésoaméricaine et inca, conquête et domination espagnoles).

En nous concentrant sur les peuples autochtones, l'analyse détaillée de toutes les images montre la réitération de leur représentation sur des scènes en décors naturels, avec peu ou pas de différenciation entre eux. Diverses scènes renvoient à des tâches manuelles liées à la subsistance, telles que celles de la chasse et de la cueillette, de l'agriculture et du pâturage, de la préparation des aliments ou de la fabrication de vêtements.

Une autre caractéristique distinctive reste la fréquence élevée à laquelle des productions particulières des cultures (œuvres sculpturales, céramiques de cérémonie et d'emploi quotidien, entre autres) sont représentées

comme des « vestiges », isolées de leur contexte de production et de leurs créateurs, et avec peu de références servant à les identifier. Cela produit un effet de dissociation entre culture et nature qui renvoie à nouveau à la survivance des idéologies conservatrices. Selon Cruder (2006) : « Isoler les éléments présents dans les images sans offrir ni optimiser les outils conceptuels nécessaires pour que les lecteurs soient à même de construire un récit susceptible de contribuer à la compréhension du monde indigène en tant qu'univers complexe ne fait que renforcer – par l'omission dans le traitement – certaines "idées", certaines simplifications et généralisations qui raffermissent des stéréotypes » (traduction par l'auteure, p. 14).

Quant aux images des membres des communautés autochtones, aussi bien les formes renouvelées des dessins que les reproductions photographiques montrent un retour des significations cristallisées dans les manuels hégémoniques du passé. Dans certains textes, « [l]es indigènes – quels que soient leur origine, inca et/ou pampa, ou leur sexe – présentent les mêmes traits […] L'indistinction posée pour l'illustration des traits se renforce dans la simplification à laquelle on fait allusion lorsque l'on prend conscience des différents groupes ; tel est le cas des "guacurúes et wichís : chasseurs des montagnes" » (traduction par l'auteure, p. 12).

L'utilisation de la photographie ne ressort pas non plus des traitements observés dans les manuels des cohortes précédentes :

> La simplification et la généralisation du traitement des sources photographiques empêchent leur utilisation en tant que telle, à moins que les enfants et les enseignants ne fassent une recherche approfondie à ce sujet, étant donné que le texte écrit « ouvre » l'image vers certains traits de la vie de ces peuples, tout en occultant la prise en compte de leur identité : qui a été représenté dans les photographies sélectionnées ? Sont-ils des Yamanas, des Alakaluf, des Selk'nam ou des Haush ? (p. 12)

Quant aux images du présent, même en tenant compte du fait que leur présence est démonstrative de la réception éditoriale d'un programme d'études renouvelé en termes de reconnaissance et de valorisation, lues dans leur spécificité, elles synthétisent les caractéristiques soulignées ci-dessus d'anonymat, d'isolement, de survivance des œuvres qui les ont identifiées dans le passé et de discrimination.

IV – PRODUCTIONS DEMANDÉES

Les activités proposées ont changé d'orientation, considérant cette fois l'apport des sources pour enrichir les perspectives de la communication didactique et des démarches d'apprentissage.

Un changement notable est l'introduction de thèmes faisant référence au travail des chercheurs et à leurs modes opératoires dans la construction des connaissances. Les préoccupations relatives à la transposition didactique du travail scientifique sont explicitées ; elles visent à approcher les savoirs quotidiens, et se concrétisent par de nombreuses propositions visant à articuler les savoirs avec les savoir-faire, ainsi que par une réflexion sur les cultures fondée sur les valeurs. Ces changements sont présents dans les introductions des ouvrages en sciences sociales et, à de nombreuses reprises, se poursuivent dans l'étude des sujets traités.

Cependant, malgré ces avancées, nous notons la quantité considérable de tâches reproductives demandées aux élèves ; une faible articulation entre les chercheurs en sciences sociales, les pédagogues ou didacticiens, et les spécialistes de la production éditoriale ; et le caractère formel de certaines propositions, comme les débats, dans certaines tâches qui conservent un caractère autosuffisant.

L'immigration

Cette cohorte d'ouvrages présente davantage d'information sur la question de l'immigration, conformément à la réforme des programmes d'études (CBC).

I – TEMPORALITÉ ET CONTEXTUALISATION

L'ensemble des chapitres traitant du thème de l'immigration relevé dans les ouvrages des cycles moyen et supérieur de l'enseignement de base (à savoir la septième année de l'enseignement primaire ou première année de l'enseignement secondaire) abordent l'immigration au XIXe siècle et au début du XXe siècle. Nous avons recensé seulement un cas plus récent : celui du problème frontalier entre le Mexique et les États-Unis. Par ailleurs, la délimitation temporelle du phénomène est variable, bien que la Première Guerre mondiale soit la plus souvent utilisée comme repère. Certaines maisons d'édition étirent cependant cette période jusqu'à 1930, voire jusqu'à 1946.

Quant au lien avec les variables internes et externes, les explications sont plus complètes dans l'échantillon de textes de fin de cycle, bien que

les références aux facteurs d'immigration soient plus fréquentes que les explications. En voici quelques exemples : les transformations du marché international qui favorisent l'Argentine en tant que producteur agricole ; les crises économiques qui provoquent l'émigration ; les conséquences démographiques ; l'organisation des travailleurs.

Les variables choisies soulignent la complexité du sujet. Néanmoins, les éditeurs montrent une hétérogénéité notable dans l'explicitation des agents. Nous trouvons quelques exceptions dans un ouvrage (Aique, 1998), qui identifie les agents des transformations du marché et de la société : l'oligarchie et les éleveurs de bétail, entre autres.

Ces notes sont suivies de données sur le paysage urbain et les conditions sociales, telles que les nouveaux comportements sociaux et politiques et les formes d'association des communautés et des travailleurs. Ces processus sont articulés avec des histoires courtes qui permettent une approche plus vivante des contrastes, des conflits, des problèmes non résolus ou aggravés. L'exemple le plus fréquent est celui de la vie dans un immeuble d'habitation (un *conventillo*[3]).

II – ARGUMENTS ET DOCUMENTATION

Les ouvrages de cette période montrent des progrès significatifs. Une des caractéristiques de cette production est la multiplication de documents correspondant à des critères scientifiques de légitimation dans le domaine de l'histoire, ainsi qu'à des initiatives innovantes dans la hiérarchisation des sources. Les auteurs choisissent souvent des statistiques dans diverses présentations, numériques et graphiques, pour guider des études portant sur l'évolution démographique, le mouvement commercial, la situation des travailleurs urbains ainsi que, avec moins de représentativité, les problèmes croissants de la société, tels que le travail des enfants. Ces sources apparaissent souvent à travers des extraits de journaux et de magazines d'époque, quelques manuels de l'immigrant, ainsi que des récits de voyageurs prestigieux et des lettres de lecteurs. Le type d'images prédominant demeure la photographie, qui témoigne des modes de vie des populations les plus vulnérables, du travail dans les usines et des caractéristiques architecturales des villes.

3. *Conventillo* : Maison humble qui abrite de nombreuses familles.

Troisième période : depuis la Loi nationale sur l'éducation et les « noyaux d'apprentissage prioritaires » (NAP) jusqu'en 2018

La *Loi nationale sur l'éducation* (2006) et les lignes directrices sur les programmes d'études « noyaux d'apprentissage prioritaires » (NAP, 2007) ont été des expressions de ruptures, de crises et de changements notables dans la vie politique nationale. La législation et les énoncés des politiques des programmes d'études ont mis en évidence une nette distanciation par rapport à la doctrine néolibérale. Si l'on se concentre sur les réglementations relatives aux programmes d'études, on note une volonté d'accroître l'accès à l'éducation et de renforcer les valeurs de pluralisme culturel et d'inclusion. Cependant, au sein même des programmes, ces visées sont atténuées.

Quant aux œuvres éditoriales contemporaines et postérieures à ces importants changements de réglementation nationale, leur lecture permet de constater la continuité des styles jusque dans la deuxième décennie du XXIe siècle. Dans une lecture transversale du programme d'édition, on peut constater l'accentuation des critères techniques pour l'évaluation des apprentissages, conformément à des tendances qui dépassent les frontières nationales et qui montrent que leur force dépasse celle des discours (Carbone, 2019). De fait, il existe un contraste entre les fondements des programmes, qui privilégient la flexibilité et l'inclusion, et les critères d'évaluation, voire les pratiques d'évaluation suggérées, qui s'homogénéisent remarquablement.

Peuples autochtones

1 – TEMPORALITÉ ET CONTEXTUALISATION

Certaines distinctions importantes apparaissent dans le sujet traité. La question du peuplement du continent américain, qui avait déjà été abordée dans des ouvrages de la période précédente, se généralise. Ce changement témoigne, bien qu'avec des nuances, de la présence d'une production historiographique critique dans la réception éditoriale. Les textes fournissent des informations sur les relations entre les transformations naturelles de la période holocène et l'occupation humaine de l'ensemble du continent. Ces caractéristiques générales sont mobilisées dans l'explication du peuplement de l'Argentine actuelle.

Ces différences sont également présentes dans le traitement du développement des communautés sur le territoire. Les récits sur leurs

conditions de subsistance font état de leur connaissance de leur environnement, de leurs différentes stratégies d'exploitation et de production des ressources, de même que de leur mobilité et de leurs échanges.

Cependant, on note dans ces ouvrages le recours traditionnel aux tableaux comparatifs pour présenter l'information au sujet des peuples autochtones, ce qui conduit en quelque sorte à les étiqueter. Cependant, on en atténue la portée grâce à des textes explicatifs de longueur variable.

On note également un plus grand espace éditorial consacré aux peuples autochtones : des cartes localisent les sites archéologiques, et certains chapitres expliquent le travail des ethnologues, anthropologues, archéologues et historiens ou dialoguent avec certains d'entre eux dans des entrevues. Précisons que les précédentes cohortes de manuels maintenaient un ordre de présentation des Premiers Peuples dans lequel ceux du nord-ouest du territoire actuel étaient les plus vieux et considérés comme les plus avancés. Cette fois, la séquence habituelle de présentation des peuples originels (nomades, sédentaires, du nord-ouest près de l'Empire inca aux autres régions de l'Argentine actuelle) est souvent altérée, comme une reconnaissance tacite de l'ancienneté des colons de l'extrême sud. Une autre lecture pourrait être que l'innovation consiste à distinguer l'évolution linéaire connue des peuples nomades de celle qui caractérise les peuples sédentaires, ainsi qu'on les décrit dans des textes scolaires. Cependant, les explications transcendent les caractéristiques purement descriptives des textes précités.

La tendance à critiquer la conquête et la colonisation espagnoles et à reconnaître la résistance des peuples dominés se poursuit. Cependant, cette approche ne conduit pas à des prises de position explicites sur les campagnes militaires qui, au cours du XIXe siècle, ont définitivement vaincu les Autochtones. On peut relever différentes stratégies textuelles en lien avec cette question hautement conflictuelle :

- Ne pas l'aborder, conformément au programme d'études, qui ne traite de l'histoire de l'Argentine qu'à partir des étapes précédant l'organisation de l'État national au milieu du XIXe siècle.
- Éviter la mention de la campagne militaire. Dans ce cas, les agents de l'assimilation, du déplacement ou de l'extinction sont les « cultures » espagnoles et argentines ou les Européens qui s'établissent dans les territoires du sud. Ces désignations génériques font partie d'énoncés insaisissables : « Les communautés ont connu un grand développement jusqu'à il y a environ 150 ans, quand elles ont été déplacées ou incorporées par les cultures espagnole et argentine » (traduction par l'auteure ; Kapelusz 4, 2017, p. 94).

- À l'intérieur de cette tendance, on trouve des mentions de la présence des peuples autochtones que l'on pourrait associer à une certaine intolérance :

> Pendant l'époque coloniale, les travaux ont été effectués dans des conditions différentes de celles qui prévalent actuellement. Les Espagnols ont mis en place divers systèmes pour forcer les Indiens à travailler pour eux […] La Couronne a accordé aux Conquérants ou *Conquistadores* le droit de recevoir des services et de la main-d'œuvre gratuite des communautés autochtones. En retour, les Espagnols devaient les protéger et les évangéliser. Ce système a généré des abus et de nombreux autochtones sont morts à cause des mauvais traitements qu'ils ont subis (traduction par l'auteure ; Mandioca 4, 2017, p. 137).

- Emprunter la stratégie de l'étude de cas dans une formule originale adaptée au contexte didactique, ici centrée sur le dernier représentant de la communauté selk'nam de l'extrême sud, qui en devient le protagoniste. Cette approche consiste à caractériser ce peuple, à présenter quelques données issues de l'histoire orale et à faire la mention d'agents ayant provoqué les changements : « l'arrivée de l'homme blanc » (traduction par l'auteure ; Aique 1, 2018, p. 87), l'installation et l'expansion des *estancias* (grands domaines dédiés à l'élevage et à la production agricole) qui ont suivi la campagne, et la présence d'Anglais, d'Irlandais et d'Italiens, décrits comme des chasseurs d'Indiens.

Enfin, tous les ouvrages analysés comportent un thème sur le présent des peuples autochtones, avec des caractéristiques similaires à celles de la cohorte précédente. Dans l'étude de cas citée, il y a l'incorporation d'un fragment de texte représentatif de l'historiographie critique, qui se réfère explicitement au « génocide ». L'exemple cité se trouve dans les pages consacrées aux activités d'intégration et de conclusion du thème, c'est-à-dire qu'elles ne font pas partie des principaux sujets traités par l'ouvrage. Les autres exemples de caractérisation des peuples autochtones dans le présent chapitre coïncident, pour décrire la vie actuelle, avec les traits suivants :

- transformations à partir des migrations ;
- survivance de certaines communautés ;

- reconnaissance dans la Constitution nationale de leur préexistence, de leurs droits territoriaux et d'une éducation bilingue et interculturelle ;
- reconnaissance de leurs contributions culturelles au patrimoine national par le croisement de certaines coutumes quotidiennes : les repas, l'artisanat, la musique, les histoires orales, les légendes et certaines techniques de production.

II — ARGUMENTS ET DOCUMENTATION

Le récit historique des peuples autochtones de cette cohorte présente des similitudes avec les manuels de la période précédente, tant dans les stratégies explicatives que dans l'apport de documents. Nous constatons aussi que les ouvrages s'entendent, quoiqu'avec des nuances, pour reconnaître les écarts entre les déclarations officielles de reconnaissance des droits des Autochtones et leurs conditions de vie réelles.

III — IMAGE

L'analyse des sections consacrées aux peuples autochtones sur le territoire argentin révèle quelques différences par rapport à la cohorte précédente. Les équipes éditoriales se sont efforcées d'améliorer la présentation des environnements naturels dans lesquels vivaient les peuples par des photographies identifiant les différents types de paysages. D'autres photographies montrent l'utilisation de techniques agricoles et artisanales qui soulignent la survivance des connaissances autochtones parmi les habitants actuels.

Les images des acteurs sociaux donnent des indices de continuité en rapport aux « chirurgies » constatées précédemment. Il y a des photographies centenaires reconnaissables, utilisées dans les ouvrages de la période précédente, avec des légendes modifiées et peu de références ; des gros plans de visages sans arrière-plan et des gros plans d'Autochtones avec des arcs et des flèches et à peine vêtus.

Dans certaines introductions de chapitres, les Autochtones font l'objet d'illustrations réalistes dans lesquelles les arrière-plans sont des paysages génériques où les regroupements humains apparaissent dans des activités représentatives de ce qui est raconté. L'image à valeur informative apparaît aussi fréquemment dans les dossiers sur les vestiges archéologiques. Enfin, il y a de nombreuses utilisations de techniques graphiques telles que des lignes du temps pour aider à expliquer les périodes de colonisation, ainsi que des cartes comportant des informations sur les vestiges des cultures indigènes.

IV – PRODUCTIONS DEMANDÉES

Les sujets traités présentent des similitudes d'approche avec celles de la période précédente. Un trait caractéristique de la période est la tension entre les initiatives visant à encourager l'autonomie, exprimées dans les instructions d'utiliser plus fréquemment les sites internet pour approfondir les connaissances et, en revanche, la profusion de tâches reproductives de formats différents, mais convergeant dans leur caractère directif.

L'immigration

Dans les travaux actuels, on observe une tendance à lier les processus centenaires au présent, ainsi que les mouvements qui relient notre pays aux pays voisins (en particulier, la considération de l'Argentine comme pays de destination) et aux flux migratoires mondiaux. Les motifs des immigrants sont brièvement expliqués. Des liens sont établis entre leurs décisions et leurs contextes d'origine et de destination. Les apports culturels qu'apportent ces échanges sont également abordés. On note des mentions et des adaptations de différents documents faisant référence aux politiques d'immigration de différents blocs régionaux. De façon générale, les équipes éditoriales dénoncent l'intolérance, notamment sous la forme de la xénophobie. Les affirmations les plus convaincantes proviennent de la presse nationale et internationale. Des textes normatifs, tels que la loi argentine sur l'immigration de 1876 et la *Déclaration de Santiago* du Mercosur de 2004, sont choisis aux fins de souligner la générosité inspirée des politiques argentines du XIXe siècle ou de ce Mercosur, communauté économique de plusieurs pays d'Amérique du Sud dont fait partie l'Argentine.

Ces approches croisées des flux migratoires aboutissent à des références à des espaces de coexistence dans lesquels les valeurs de la diversité culturelle sont liées de différentes manières aux conditions sociales. Nous le voyons dans les photographies documentant le paysage social ainsi que dans l'articulation des textes explicatifs, des poèmes et des chansons populaires.

Conformément aux caractéristiques mentionnées ci-dessus, l'utilisation de documents et d'outils issus des sciences sociales (représentations graphiques telles que pyramides d'âges, tableaux statistiques, cartes thématiques, images satellites) favorise l'appropriation des techniques de travail et la réflexion citoyenne. Bien qu'avec des nuances dans leur profondeur didactique, ces propositions sont susceptibles de conduire à une réflexion éclairée et à un engagement citoyen.

Conclusion

Les manuels que nous avons étudiés, produits en contexte démocratique, offrent des contributions intéressantes pour l'éducation à la citoyenneté sur des sujets sensibles pouvant solliciter un engagement social. Ils témoignent d'une mise à jour des approches disciplinaires en accord avec les sciences sociales, dans une perspective critique, tant par les explications et l'utilisation des techniques de ce domaine que par l'illustration de la présence des acteurs sociaux étudiés. À titre de synthèse et de suggestions pour poursuivre les recherches dans ce domaine, nous signalons quelques retombées possibles de notre étude de la place des peuples autochtones et des migrants dans les manuels, relatives autant à la recherche qu'à l'intervention didactique :

- se concentrer sur l'histoire ancienne de la population américaine et, éventuellement, soutenir les revendications des peuples minorisés d'aujourd'hui ;
- montrer comment, au cours des siècles antérieurs, nos sociétés métissées et complexes se sont constituées, et plutôt que de constituer de simples portraits de coutumes coupés de l'actualité, illustrer les questions qui contribuent à la reconnaissance des injustices sociales ;
- distinguer, dans l'intégration d'innovations relevant des didactiques disciplinaires, du graphisme et de l'évaluation, ce qui peut s'avérer une contribution efficace à l'éducation à la citoyenneté ou, au contraire, demeurer des exemples éphémères d'innovation pour le marché de l'édition scolaire ;
- conserver l'esprit critique à l'égard des cohortes successives de manuels alors que des chevauchements persistent entre les approches renouvelées et conventionnelles, renforçant l'intolérance et le sectarisme.

Enfin, en accordant une attention aux démarches d'apprentissage et aux tâches proposées aux élèves, face à la prolifération d'activités de reproduction des informations, la prise en compte des interrogations, des techniques d'enquête et des sources peut donner lieu à un approfondissement de la manière dont les maisons d'édition proposent d'aborder la conflictualité des connaissances sur le terrain, en vue de renforcer les capacités critiques et l'engagement social de chacun.

Références

Arshad-Ayaz, A. (2016), « Representations of First Nations in Quebec. History and Citizenship Textbooks », dans M. Ayaz Naseem, A. Arshad-Ayaz et J. R. Rodríguez (dir.), *Representation of Minorities in Textbooks. International Comparative Perspectives*, International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).

Artieda, T. L. (2006), « Lecturas escolares sobre indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000) », dans C. Kaufmann (dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (vol. 3), Miño y Dávila.

Artieda, T. L. (2017), *La alteridad indígena en libros de lectura de Argentina (ca. 1885-1940)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Borsotti, C. (2009), *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*, Miño y Dávila.

Braga Garcia, T. (2016), « Diversity and Local Cultures in Brazilian Textbooks », dans M. Ayaz Naseem, A. Arshad-Ayaz et J. R. Rodríguez (dir.), *Representation of Minorities in Textbooks. International Comparative Perspectives*, International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).

Braga Garcia, T. (2017), « El Programa Nacional de Livros Didáticos en Brasil (PNLD) : procesos de homogenización y los desafíos para contemplar la diversidad y la cultura local », *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*, International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), Actes de la conférence régionale pour l'Amérique latine tenu à l'Universidad Tecnológica de Pereira, Colombie, les 7, 8 et 9 septembre 2016, p. 443-454. https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/08/iartem_pereira_colombia_2016.pdf

Braga Garcia, T., E. Aparecido Chaves et L. Braga Garcia (2016), « Diversity and Local Cultures in Brazilian Textbooks », dans M. A. Naseem, A. Arshad-Ayaz et J. Rodríguez Rodríguez (dir.), *Representation of Minorities in Textbooks. International Comparative Perspectives*, International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), p. 25-36.

Carbone, G. M. (2001), « Las Ciencias Sociales en los textos escolares », dans G. M. Carbone *et al.* (dir.), *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas. Universidad Nacional de Luján*, Miño y Dávila.

Carbone, G. M. (2003), *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Fondo de Cultura Económica. http://hear.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/carbone.pdf

Carbone, G. M. (2006), « Manuales de educación primaria : entre la clausura y la búsqueda de intersticios », dans C. Kaufmann (dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Miño y Dávila.

Carbone, G. M. (2006a), « Las Ciencias Sociales en los libros de texto. Casos para la reflexión », dans G. M. Carbone *et al.* (dir.), *El libro de texto en la escuela. Fase 3. Textos y lecturas*, Universidad Nacional de Luján.

Carbone, G. M. (2006b), « Manuales de educación primaria : entre la clausura y la búsqueda de intersticios », dans C. Kaufmann (dir.), *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (vol. 3), Miño y Dávila.

Carbone, G. M. (2007), *Del Manual del alumno a la enciclopedia en hipertexto. Argentina, 1958-1998* [thèse doctorale], Universidad de Buenos Aires.

Carbone, G. M. (2017), « Políticas curriculares y libros de texto », dans *Estudios del medio y de población como casos ilustrativos de educación para la ciudadanía*, Universidad Nacional de Rosario, p. 65-101.

Carbone, G. M. (2019), « Datos para una historia compleja : normas curriculares y producciones editoriales. El caso argentino. 1960-2014 », *IARTEM. E-Journal*, 10(1/2). https://iartemblog.wordpress.com/2019/08/22/iartem-e-journal-volume-10-number-1-2/

Carbone, G. M. (2021, avril), « La Unidad Didáctica en los manuales y libros de texto, a tres décadas de su presencia en Argentina. Una mirada diacrónica a su devenir » [communication orale], dans IARTEM, International Conference on Textbooks and Educational Media, *Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros*, Buenos Aires. https://iartem.org/conferences/buenosaires

Cruder, G. (2006), « Las imágenes de los indígenas en los manuales escolares », dans G. M. Carbone *et al.* (dir.), *El libro de texto en la escuela. Fase 3. Textos y lecturas*, Universidad Nacional de Luján.

Da Silva, G. J. (2017), « La representación indígena en los libros de texto escolar de Brasil », dans IARTEM. International Association for Research on Textbooks and Educational Media, *Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales*, Actes de la conférence régionale pour l'Amérique latine tenu à l'Universidad Tecnológica de Pereira, Colombie, les 7, 8 et 9 septembre 2016, (p. 91-103). https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/08/iartem_pereira_colombia_2016.pdf

De Gois, D. M. et T. Braga Garcia (2021), « A (nâo) presenca dos indígenas nos livros didáticos de Historia : Análisis dos libros didáticos usados em escolas indígenas do Municipio de Santarem-Pa. Baixo Amazonas (2000-2017) », dans IARTEM, International Conference on Textbooks and Educational Media, *Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros*, Buenos Aires. https://iartem.org/conferences/buenosaires

Escolano Benito, A. (1998), « Introducción », dans A. Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Fundación Germán Sánchez Reuipérez.

Esplugues Cebrián, M. (2021), « La inmigración y las culturas latinoamericanas en los libros de texto españoles. Un estudio cultural y pedagógico », dans IARTEM, International Conference on Textbooks and Educational Media, *Libros De Texto y Medios De Enseñanza En los Distintos Niveles Del Sistema Educativo. Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros*, Buenos Aires. https://iartem.org/conferences/buenosaires

Kauffman, A. M. et M. E. Rodríguez (1993), *La escuela y los textos*, Santillana.

Krippendorff, K. (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paidós.

Mandrini, R. (2008), *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910*, Siglo veintiuno.

McKernan, J. (2008), *Investigación-acción y curriculum*, Morata.

Meireles Meireles, M. C. et G. J. Da Silva (2021), « Identidades indígenas y negras em libros didáticos de Historia no Brasil : una propuesta de análise decolonial do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) », dans IARTEM, International

Conference on Textbooks and Educational Media, *Libros De Texto y Medios De Enseñanza En los Distintos Niveles Del Sistema Educativo. Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros*, Buenos Aires. https://iartem.org/conferences/buenosaires

Ricoeur, P. (1999), *Historia y narratividad*, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Rodríguez Rodríguez, J. et M. Castro Rodríguez (2016), « Migration movements in Textbooks and Didactic Materia in the Spanish context », dans M. Ayaz Naseem, A. Arshad-Ayaz et J. Rodríguez Rodríguez (dir.), *Representation of Minorities in Textbooks. International Comparative Perspectives,* International Association for Research on Textbooks and Educational Media [IARTEM], p. 105-118.

Romero, L. A. (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los manuales escolares*, Siglo XXI.

Teobaldo, M. et J. Jaramillo (2012), *La Patria en el sur* (vol. 12), Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE).

Weinberg, G. (1996), « Algunas reflexiones sobre Modelos educativos en la historia de América Latina », dans R. Cucuzza (dir.), *La historia de la Educación en debate*, Miño y Dávila.

Programmes d'études

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994), Resolución 39/94, Contenidos. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res94/39-94.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004), Resolución 225, *Núcleos de Aprendizaje prioritarios* [NAP], Buenos Aires.

Republica Argentina, Básicos Comunes para la Educación General Básica [CBC] (1995), Buenos Aires. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf

Manuels [identifiés par la maison d'édition]

[Aique] Lesser, Soletic, Arias, Blanco, Stauski (1998), *Ciencias Sociales. Formación Ética y ciudadana 4*, Aique.

[Aique 1] Cristófori (coordinador de Historia), Zappettini (coordinador de Geografía), otro (2018), *Ciencias Sociales 1. Desde los comienzos de la historia y la Geografía Humanas hasta el fin de la Edad Media*, Aique.

[Kapelusz 4] Serrano, Casola, Bembi, Rovatti, Orduna (2017), *Avanza Ciencias Sociales 4*, Kapelusz Norma Bonaerense.

[Mandioca 4] González, Rojas, Elizalde (2017), *Ciencias Sociales. Ciencias Naturales*, Bonaerense, Buenos Aires, Mandioca 4 bonaerense.

[Santillana] S/ref. (1992), *Manual Bonaerense 4*, Santillana.

CONCLUSION

Félix Bouvier

La réalisation de cet ouvrage est en quelque sorte redevable à la pandémie qui a affecté le monde entier depuis 2020 jusqu'au moment d'écrire ces lignes, en 2022 ! En effet, tous les textes, très diversifiés, qui viennent d'être offerts et que vous venez de parcourir ont tous comme genèse une communication acceptée au 6e Congrès de l'Association internationale de recherche en didactique de l'histoire et des sciences sociales (AIRDHSS/IRAHSSE) prévu dès 2017-2018 et devant se tenir au Québec, à Trois-Rivières, à l'automne 2020, et qui a ensuite été reporté deux fois, d'abord en 2021, puis en septembre 2022.

Les différents chapitres sélectionnés découlent donc du thème de ce congrès, qui s'intitule *L'enseignement et l'apprentissage de l'histoire et des sciences sociales face aux phénomènes de minorités-majorités en contexte national*. L'introduction a déjà donné un aperçu de certaines des facettes incluses dans l'appel de communications à la source de ce livre, en particulier la coexistence, plus ou moins problématique, de minorités et de majorités dans différents contextes nationaux. Encore une fois, cela a été bien circonscrit par le théoricien et historien de la nation Benedict Anderson (1991), pour qui la divergence, un peu partout dans le monde, entre les frontières culturelles et étatiques ont pour constante, souvent latente, de mener à des revendications de nature politique parfois fortes et découlant, par leur nature même, de mouvements nationalistes.

Quelquefois, ces tensions entre pouvoir étatique et divers groupes minoritaires peuvent se transformer en « conflits gelés », comme c'est souvent le cas des conflits nés sur le territoire de l'ex-URSS (Jolicoeur et Campagna, 2009), ou encore peuvent parfois dégénérer, comme on le voit bien au moment d'écrire ces lignes, en Ukraine, à l'hiver-printemps 2022. Dans le monde, ces situations sont innombrables et constituent très souvent un matériau géographique, historique, culturel et politique d'une grande richesse pour l'enseignement des sciences humaines, des

sciences sociales et de l'histoire elle-même, qui découlent bien souvent de ces situations conjoncturelles. À titre d'exemples, on peut penser à la Catalogne et au Pays basque en Espagne et en France, à l'Écosse et au pays de Galles en Grande-Bretagne, à la Belgique flamande et wallonne, à la Chine et à Taïwan, à la France, à l'Espagne, à la Grande-Bretagne, au Portugal (voir le chapitre 6 de Solé et Vasconcelos) et à d'autres pays en Europe occidentale (après la vague de décolonisation des années 1950-1980) ou aux populations autochtones minorisées dans de nombreux pays des Amériques, d'Asie, d'Afrique et d'Océanie, notamment. En ce qui a trait aux réalités autochtones façonnées par les empires coloniaux, le chapitre 2 de Vallée-Longpré et Stan et le chapitre 7 de Carbone fournissent un aperçu des revendications historiques des communautés autochtones au Québec et de préoccupations de chercheurs en Argentine pour qu'elles soient mieux abordées en classe d'histoire.

Le Québec, en tant que l'une des nations fondatrices du Canada, devenu une société principalement francophone, minoritaire au Canada, peut fort bien et à bon droit servir de terrain pour l'étude des tensions dans l'enseignement des sciences sociales et de l'histoire nationale. Précisons, pour le lectorat international, que l'éducation est un champ de juridiction exclusivement provincial au Canada, et que chaque province met en œuvre ses propres politiques éducatives et formule ses propres programmes. Donc, le Québec représente un terreau particulièrement fertile pour l'étude des tensions régissant l'enseignement de l'histoire et des sciences sociales tandis que la société québécoise s'est prononcée elle-même deux fois sur sa possible indépendance politique du reste du Canada, en 1980 et en 1995. Cette consultation faite démocratiquement n'a du reste engendré aucune violence, ce qui est tout à fait digne de mention, toutes et tous en conviendront. À titre de rappel, en 1995, l'adhésion du Québec au reste du Canada s'est résumée à une mince majorité, soit 50,6 %, des voix, tandis que les Québécois favorables à l'indépendance, avec 49,4 % du vote, ont dû remiser leur rêve. Signalons enfin que depuis 1982, le Canada est régi par un cadre politique constitutionnel que le Québec, contrairement aux autres provinces canadiennes, n'a pas entériné. Cependant, la jurisprudence qui en émane, de l'océan Atlantique à l'océan Pacifique, s'applique à lui également.

En somme, cette question de la place du Québec à l'intérieur du Canada ou à l'extérieur de celui-ci, indubitablement socialement vive au Québec et au Canada, n'est pas réglée et demeure en suspens en 2022, elle qui a d'indéniables fondements historiques, sans oublier ses réalités sociales et politiques. Cela se répercute inévitablement, pour revenir sur

le thème de ce congrès international, sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire nationale et des sciences sociales, tant au Québec qu'au Canada. Alors que le chapitre 3 de Duquette, Gibson et Leighton évoque plusieurs aspects saillants de « l'importance historique accordée aux événements de l'histoire dite nationale par des enseignants francophones et anglophones du Canada », l'analyse pourrait se poursuivre pour mieux cerner comment le fait que le Québec forme une nation principalement francophone, minoritaire encore ici dans l'ensemble canadien, influence l'enseignement de l'histoire qui y est prodigué. À cet égard, l'éminent historien Gérard Bouchard, avec ses propositions visant à mieux prendre en compte la société québécoise contemporaine et à revoir certains fondements de son histoire nationale, représente une belle contribution.

C'est donc quelque peu à travers le prisme de cette réalité québécoise que la question de l'enseignement de l'histoire sera observée dans cette conclusion, lorsque cela s'y prêtera, ou pourra s'y prêter. Nous revisiterons les différents chapitres de cet ouvrage à la lumière de ces rapports entre majorités et minorités, au Québec et au Canada. Pensons notamment aux Canadiens français hors Québec et en particulier aux Acadiens, ou aux anglophones au Québec, ou encore, par exemple, aux onze nations autochtones du Québec, avec chacune des contingences historiques ou sociales propres (Delâge, 1991 ; Arsenault, 2012 ; Bouvier et Courtois, 2021). Une conclusion étant ce qu'elle doit être, cet angle sera nécessairement évoqué très brièvement, sachant qu'un livre entier aurait pu être consacré à cette question de l'influence des tensions entre majorités et minorités s'exerçant sur les classes d'histoire et de sciences sociales.

Il convient d'abord de mentionner que nous avons assisté au Québec, depuis 2006, au plus important débat sur l'enseignement de l'histoire dite nationale du Québec et du Canada, noms donnés à ce cours destiné aux adolescents et mis en œuvre jusqu'en 2007 et par la suite, à compter de 2017. Entre ces deux versions, ce programme ministériel s'est intitulé *Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire* (MELS, 2007), et le thème de la nation n'y était pas abordé comme tel. Au moment de son adoption, certains ont d'ailleurs évoqué un complot (Bédard, 2007), jugeant que ce programme d'études était en quelque sorte dénaturé, car silencieux sur les questions nationales et les luttes politiques importantes menées depuis des siècles au sein de la société québécoise.

Peu mêlé à ce débat, Gérard Bouchard propose, dans le premier chapitre, de façonner les fondements de l'histoire du Québec dans une

perspective pluraliste plus inclusive, à enseigner aux personnes présentes au Québec depuis de nombreuses générations et aux nouveaux arrivants, afin que l'immense majorité des Québécois puisse

> […] se réconcilier avec la nation et l'identitaire comme source d'appartenance et de solidarité, redécouvrir le sens des symboles, ne plus bouder le rappel des actes et des acteurs remarquables pour en imprégner l'imaginaire des élèves, pour les ouvrir à des expériences, à un savoir dont ils se souviendront et voudront se nourrir. Et, surtout, elle devra accueillir dans ses procédés tout ce qui relève de l'émotion, ce moteur essentiel de la connaissance, de la mémoire et de l'inspiration.

Au chapitre suivant, Vallée-Longpré et Stan s'intéressent aux revendications des communautés autochtones du Québec depuis les années 1960 à l'égard de l'enseignement de l'histoire. Ils font écho aux propos du « Comité de survivance indienne » qui, à l'époque, reconnaissait « la légitimité de la lutte nationale des Québécois [pour une éventuelle souveraineté, eux qui cherchaient dans ce cadre à avoir droit] "au respect ethnique" » (CSI, 1962, p. 31). De nos jours, leur discours témoigne d'une certaine « tension [qui] apparaît entre la nécessité d'utiliser le vocabulaire occidental pour faire écho auprès de la société dans son ensemble [et] un certain désir d'autochtoniser le discours social et la pensée politique » (Vallée-Longpré et Stan).

Portant son regard sur la scène canadienne, le chapitre de Duquette, Gibson et Leighton traitant des perceptions d'enseignants d'histoire des « deux solitudes » canadiennes, celle des francophones (principalement située au Québec) et celle des anglophones (surtout du reste du Canada), permet de réfléchir plus avant aux tensions de nature politique susceptibles de fournir une trame au travail interprétatif réalisé en classe avec les élèves. Il fait écho, en quelque sorte, au débat sur l'enseignement de l'histoire nationale survenu au Québec dans les dernières décennies. Ce texte présente des résultats intéressants relativement à l'identité linguistique des enseignants, qui façonne leurs choix des événements d'importance à aborder en classe. Il appert ainsi que la conquête anglaise de la Nouvelle-France, survenue en 1760 et caractérisée par la « bataille des plaines d'Abraham » de 1759 à Québec, arrive au premier rang chez les répondants francophones. Quant aux répondants anglophones, il s'agit plutôt de la *Loi sur les Indiens* de 1876, discriminatoire envers ces derniers, juge-t-on souvent, qui occupe le premier rang. Les auteurs concluent que les « deux groupes proposent des versions opposées de l'importance

historique [d'événements marquants de l'histoire canadienne]. La langue semble, par conséquent, être un facteur non négligeable de son attribution » (Duquette, Gibson et Leighton).

À ce sujet, il faut savoir que les Anglo-Québécois étaient en général d'accord avec le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté* en vigueur au Québec des années 2007 à 2017 (Bouvier et Courtois, 2021), alors que c'était plutôt le contraire chez les Québécois francophones (Anger et *al.*, 2006 ; Bédard, 2007 ; Comeau, 2008 ; Lavallée, 2008 ; Courtois, 2009). Cela a d'ailleurs mené à un rapport ministériel québécois (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014) qui a recommandé de mieux joindre à l'histoire sociale l'histoire politique, jugée lacunaire dans le programme de 2007. Les recommandations contenues dans ce rapport ont entraîné la reformulation du cours d'*Histoire du Québec et du Canada* (2017) que suivent dorénavant les jeunes Québécois peu avant leur vie adulte. Duquette, Gibson et Leighton vont bien ici dans ce sens : « L'analyse des critères d'importance historique semble indiquer que les francophones prennent davantage en considération les critères de nature pédagogique […] Chez les enseignants francophones de l'élémentaire au secondaire, on remarque que les quatre mêmes catégories sont jugées comme étant les plus importantes : l'histoire du Québec, l'histoire du contact européen, l'histoire politique et l'histoire militaire ».

Analysant les fondements du cours d'histoire nationale en Grèce, le chapitre de Pantouvaki rappelle le rôle crucial de ce cours pour la formation d'une identité nationale :

> Les cours d'histoire dispensés à l'école constituent le véhicule privilégié de la mémoire historique nationale et représentent un des outils les plus importants dont dispose l'école aux fins de la formation de l'identité nationale (Moniot, 2002) […] L'identité nationale comporte à la fois une dimension sociale et une dimension politique (Psarrou, 2005) […] L'histoire enseignée à l'école contribue à la formation de l'identité nationale, car son sujet principal est l'histoire du groupe national.

En examinant la genèse du récit national grec et en mettant en lumière les mythes essentiels qui le composent, Pantouvaki s'interroge à savoir jusqu'à quel point ceux-ci peuvent représenter un frein à l'éducation citoyenne des enfants issus de l'immigration. Ces observations amènent l'autrice à souligner que ce genre de récits historiques a servi à promouvoir la citoyenneté à une autre époque, alors étroitement associée à « l'identité nationale (Carretero et Perez-Martinez, 2019) ». Selon notre propre

perspective, la jonction contemporaine de l'histoire nationale et de l'éducation à la citoyenneté, si l'on veut, n'a pas à exclure la question nationale, mais peut être tout à fait bien servie par elle (Bouvier, 2007). Cependant, Pantouvaki s'inscrit dans une autre approche théorique qui se rattache aux travaux du didacticien canadien Peter Seixas (2000). Elle expose ainsi ce que devraient être les visées de l'enseignement de l'histoire dans la perspective de la conscience historique, combinant développement de la pensée historique et de la citoyenneté démocratique, ce qui contribue à la réflexion amenée par notre ouvrage.

> L'approche historique postmoderne […] est fondée sur la théorie narrative. Cette approche a pour but d'amener les élèves à comprendre que l'histoire racontée est un récit qui interprète le passé, et que sa signification est tributaire du contexte dans lequel elle est créée. [Le tout vise] à former la conscience historique des élèves, laquelle est associée avec le développement de la pensée historique et de la citoyenneté démocratique (Harris et Reynolds, 2014 ; cités dans Pantouvaki).

À partir du cinquième chapitre, la section deux de notre ouvrage est davantage éloignée des questions québécoises. Tel est particulièrement le cas du chapitre de Coléno et Blanchard qui aborde le non-enseignement des discriminations à l'emploi que subissent les membres des « minorités nationales » en France. Au chapitre suivant, celui de Solé et Vasconcelos, il est instructif de constater que des visions traditionnellement fortes de l'histoire portugaise se transposent chez les étudiantes en formation à l'enseignement de l'histoire. La guerre coloniale menée en Afrique par le Portugal dans les années 1970 a laissé des traces d'autant plus vives qu'il s'agit d'histoire contemporaine. Pour les autrices, il faut dépasser cette histoire traditionnelle en prônant le concept de multiperspectivité pour diversifier les sources, par exemple dans les manuels scolaires, car « il existe des perspectives divergentes ou convergentes à son sujet et que les deux sont justifiées » (Solé et Vasconcelos).

Le dernier chapitre de Carbone se veut un témoignage quant à l'importance globalement grandissante donnée aux populations autochtones et immigrantes dans les manuels scolaires de l'Argentine depuis le rétablissement de la démocratie en 1983. Pour elle, et c'est là sa conclusion, qui résume son approche, « la prise en compte des interrogations, des techniques d'enquête et des sources peut donner lieu à un approfondissement de la manière dont les maisons d'édition proposent d'aborder

la conflictualité des connaissances sur le terrain, en vue de renforcer les capacités critiques et l'engagement social de chacun » (Carbone).

Eh bien, il en va de même aussi au Québec ! Prendre en compte et transmettre un récit historique national cohérent, bien que les préconceptions sociales le fassent efficacement dès le plus jeune âge, au Québec comme ailleurs, est l'une des tâches didactiques fondamentales de l'école, pensons-nous. Cela étant, et pour que ce récit demeure réellement cohérent, il faut que l'étude des sources en classe soit diversifiée et qu'elle s'arrime à une histoire nationale qui met en cause différentes perspectives l'ayant *effectivement* marquée. C'est pourquoi un programme d'études est si important : il constitue l'armature de base de l'enseignement. Sa mise en œuvre doit s'appuyer sur des manuels scolaires favorisant des approches différenciées et en lien avec la recherche de même qu'avec les consensus historiographiques et didactiques reconnus et à jour – ce qui n'exclue pas pour autant certains paradigmes plus anciens mais toujours pertinents.

Références

Anderson, B. (1991), *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso.

Anger, D., J. Beauchemin, É. Bédard, J.-P. Bernard, M. Chevrier, R. Comeau, M. Dumont, J.-M. Fecteau, L. Ferretti, A. G. Gagnon, Y. Gingras, J. Guyot, J. Lacoursière, Y. Lamonde, L. Lamontagne, J. Lavallée, M. Pâquet, G. Rocher, J. Rouillard, L. Rousseau, M. Sarra-Bournet, M. Seymour et D. Vaugeois (2006, 28 septembre), « Le programme d'histoire au secondaire, une nouvelle version à recentrer », *Le Devoir*, p. A7.

Arsenault, G. (2012), « L'enseignement de l'histoire nationale dans les 55 communautés autochtones du Québec », dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*, Septentrion, p. 451-473.

Bédard, É. (2007), « Passé dénationalisé, avenir incertain », *L'annuaire du Québec*, Fidès.

Bouvier, F. (2007), « Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser », *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), p. 89-106.

Bouvier, F. et C.-P. Courtois (dir.) (2021), *L'histoire nationale du Québec : entre bonententisme et nationalisme, de 1832 à nos jours*, Septentrion.

Carratero, M. et E. Perez-Martinez (2019), « Historica narratives and the tension between national identity colonialism and citizenship », dans H. Thünemann, M. Köster et M. Zülsdorf-Kersting (dir.), *Researching history education : international perspectives and disciplinary traditions*, Wochenschau Verlag, p. 71-89.

Comeau, R. (2008), « La place de l'histoire dans l'enseignement secondaire depuis 1994 », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, VLB éditeur, p. 145-168.

Comité de survivance indienne [CSI] (1962), Mémoire présenté à la Commission d'enquête royale sur l'éducation et l'enseignement.

Courtois, C.-P. (2009), *Le nouveau cours d'histoire à Québec au secondaire : l'école au service du multiculturalisme canadien ?*, Institut de recherche sur le Québec.

Delâge, D. (1991), *Le pays renversé : Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est, 1600-1664*, Boréal.

Harris, R. et R. Reynolds (2014), « The history curriculum and its personal connection to students from minority ethnic backgrounds », *Journal of Curriculum Studies,* 46(4), p. 464-460.

Jolicoeur, P. et A. Campagna (2009), « Introduction : "Conflits gelés" de l'ex-URSS : débats théoriques et politiques », *Études internationales,* 40(4), p. 50-51.

Lavalée, J. (2008), « De l'histoire du Québec et du Canada à une histoire pour une éducation à la citoyenneté », dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, VLB éditeur, p. 169-182.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017), *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire du Québec et du Canada, troisième et quatrième secondaire*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2007), *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social*, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [rapport Beauchemin–Fahmy-Eid] (2014), *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire*, Gouvernement du Québec.

Moniot, H. (2002), *L'enseignement de l'histoire* (édité par G. Kokkinos et T. Filaretos, traduit par E. Kanner), Metamihmio. Traduction de : Moniot, H. (2002), Η Διδακτική της Ιστορίας (Γ. Κόκκινος, Θ. Φιλαρέτος, Επιμ., & Ε. Κάννερ, Μεταφρ.) Αθήνα : Μεταίχμιο.

Psarrou, N. (2005), *L'identité nationale à l'ère de la mondialisation*, Gutenberg. Traduction de : Ψαρρού, Ν. (2005), Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα : Gutenberg.

Seixas, P., P. Stearns et S. Wineburg (2000), *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives*, NYU Press.

BIOGRAPHIES

Hervé Blanchard est maître de conférences à l'Université de Perpignan et économiste au Centre de droit économique et du développement. Ses travaux portent sur l'économie du logement, l'économie du vieillissement et l'enseignement de l'économie.

Historien et sociologue, **Gérard Bouchard** est professeur émérite de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Il est auteur, coauteur, directeur ou codirecteur de 43 ouvrages, dont 3 romans, et de nombreux articles dans des revues scientifiques. Il a reçu plusieurs distinctions, dont le Prix du Gouverneur général du Canada en 2000 pour son livre *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*, et la Légion d'honneur de France en 2002. En 2007, avec Charles Taylor, il a été coprésident de la Commission de consultation du Québec sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles.

Félix Bouvier est professeur titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses publications sont nombreuses. Elles comprennent une quinzaine de livres, une quarantaine d'articles ou de chapitres scientifiques et plus de cinquante articles professionnels, principalement en histoire et en didactique. Il a dirigé les ouvrages *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement* (2012) et *L'histoire nationale du Québec, entre bon-ententisme et nationalisme, de 1832 à nos jours* (2021). Il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Graciela María Carbone détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Buenos Aires en Argentine. Elle est professeure émérite extraordinaire à l'Université nationale de Luján. Elle est membre du Comité académique de la spécialisation et du master en technologie éducative de philosophie et lettres de l'Université de Buenos Aires ainsi

que du Centre d'études en histoire de l'éducation argentine récente (HEAR) *à la* Faculté des sciences humaines et des arts et l'Université nationale de Rosario.

Yves-Patrick Coléno, retraité de l'Éducation nationale, est chercheur associé au Centre de droit économique et du développement (CDED). Docteur en sciences économiques et professeur agrégé de sciences sociales, il a partagé sa carrière entre l'enseignement au lycée et la formation des professeurs, jusqu'à devenir responsable de la formation initiale des professeurs de sciences économiques et sociales à l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier (2008-2011). Il a été membre du groupe d'experts pour l'élaboration des programmes nationaux de sciences économiques et sociales de 1999 à 2004. Depuis de nombreuses années, il publie sur l'évolution de l'enseignement de l'économie.

Catherine Duquette est professeure agrégée en didactique de l'histoire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle est membre de la Chaire UNESCO pour la transmission culturelle chez les Premiers Peuples comme dynamique de mieux-être et d'*empowerment*. Elle a publié de nombreux articles et chapitres de livres sur la pensée historique, la conscience historique et le rôle de l'évaluation dans l'enseignement de l'histoire en français et en anglais.

Pierre-Luc Fillion est doctorant en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Sa thèse porte sur le raisonnement géographique d'élèves québécois du primaire et du secondaire au sujet des questions territoriales socialement vives. Depuis 2013, il intervient en formation initiale des enseignants à titre de chargé de cours en fondements et didactique des sciences humaines au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Lindsay Gibson est professeur adjoint au Département du curriculum et de la pédagogie de l'Université de la Colombie-Britannique. Il a publié plusieurs articles de journaux, chapitres de livres et livres sur divers aspects de l'enseignement de l'histoire, notamment la pensée historique, la recherche historique, la formation des enseignants en histoire, la dimension éthique de l'histoire et l'évaluation de la pensée historique.

Directrice du Laboratoire de recherche sur les publics de la culture, **Marie-Claude Larouche** est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Ses travaux portent principalement sur la didactique des sciences humaines, l'exploitation pédagogique du patrimoine culturel et la médiation culturelle au moyen des dispositifs numériques. Elle a codirigé plusieurs ouvrages collectifs, dont *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (2012) et *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise* (2014). Elle est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Jacqueline P. Leighton est professeure de psychopédagogie affiliée au Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation (CRAME) du College of Social Sciences and Humanities de l'Université de l'Alberta. Psychologue agréée, elle a reçu sa formation doctorale à l'Université de l'Alberta et sa formation postdoctorale à l'Université Yale. Ses domaines d'expertise comprennent la mesure et l'évaluation de l'éducation, les méthodes de recherche, le développement humain et l'apprentissage.

Stratigoula Pantouvaki est enseignante et également doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université Aristote de Thessalonique. Son mémoire s'intitule *Enseignement de l'histoire et immigration : le rôle de l'histoire enseignée à l'école dans la formation de l'identité citoyenne grecque chez les enfants ayant d'autres identités nationales*. Elle a aussi obtenu un baccalauréat en éducation primaire (2007) et une maîtrise en éducation et exclusion sociale (2011) à cette université.

Glória Solé est professeure adjointe au Département d'alphabétisation, d'enseignement et d'encadrement des études intégrées de l'Université du Minho (Portugal). Elle détient un doctorat en études de l'enfant dans le domaine de l'environnement social. Ses recherches portent sur l'enseignement de l'histoire et sur la cognition historique. Elle s'intéresse plus spécifiquement à la compréhension des élèves à l'égard des preuves historiques et du temps historique, à la pensée historique des élèves, à l'analyse des manuels scolaires ainsi qu'à l'éducation au patrimoine. Elle est membre des regroupements CIEd, AIRDHSS et HEIRNET.

Catinca Adriana Stan est professeure en didactique des sciences humaines à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Historienne de formation, elle s'intéresse à l'usage des œuvres d'art en tant que sources

primaires, autant à leur réception qu'à la façon dont les élèves les questionnent pour mieux comprendre l'époque qui les a produites. Elle est vice-présidente de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ).

Julien Vallée-Longpré est chargé de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Travaillant également en milieu muséal, il a une connaissance approfondie de la manière dont les musées réifient les symboles du pouvoir. Son mémoire de maîtrise porte sur les revendications autochtones par rapport à l'histoire nationale.

Márcia Vasconcelos est professeure d'histoire au secondaire. Elle possède une licence en histoire et une maîtrise en enseignement de l'histoire de l'Université du Minho (Portugal). Sa thèse s'intitule *Politique coloniale dans le Nouvel État* / Estado Novo – *Vues multiperspectivées : étude auprès d'élèves de 9e année*. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement de l'histoire et sur les perspectives multiples.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 9

INTRODUCTION
La classe d'histoire et de sciences sociales sous tension : vues transnationales à propos des rapports minorités et majorités 11

Panorama des questions de recherche 12
Intentions de l'ouvrage 14
Structure de l'ouvrage 16
Références 20

PARTIE I
Histoire nationale, mémoire, identité et diversité 23

CHAPITRE I
L'intégration de la diversité ethnoculturelle à la mémoire nationale : le modèle des vases communicants 25

Le rapport majorité-minorités et l'héritage des valeurs 27
Trois avenues 27
Pour une mémoire de la pluralité 28
Les valeurs fondamentales : critique et défense 30
Le témoignage du passé 31
Historisation et universalisation des valeurs 33
Historisation et universalisation des valeurs 33
Un étouffement du récit majoritaire ? 35
Le rôle de l'histoire nationale 35
Références 37

CHAPITRE 2
Enseigner l'histoire au Québec en prenant en compte la vision autochtone : étude de cas sur des propositions des associations autochtones depuis les années 1960 39

Aperçu concernant l'étroite place accordée aux Autochtones dans les grands récits québécois et canadien 40
En quête de prises de parole 42
Le Comité de survivance indienne, représentant des Premiers Peuples 44
Critique de la représentation des Autochtones dans les manuels 44
Changer les mentalités envers « l'Indien » 45
Le récit historique autochtone : le manuel autochtone 46
Le Conseil en éducation des Premières Nations : des pas vers une nouvelle histoire 48
Le langage utilisé : des mots qui oppriment 48
Participation autochtone aux grands conflits et amélioration des relations entre Québécois et Autochtones 49
Le rapport à la nature et les luttes environnementales 49
Les conséquences des pratiques coloniales sur le mode de vie autochtone : l'exemple de l'arrivée des Français, de la Loi sur les Indiens *et des pensionnats autochtones* 50
Les Premières Nations et le Québec : des nations distinctes 51
Le rapport au récit historique 52
En guise de conclusion : les Autochtones et le projet national québécois 52
Références 53

CHAPITRE 3
Important ou non ? Comparaison de l'importance historique accordée aux événements de l'histoire dite nationale par des enseignants francophones et anglophones du Canada 57

Cadre théorique : l'importance historique 58
Méthodologie 59
Présentation des résultats 61
Les critères servant à juger de l'importance historique 61
Les dix événements les plus importants 63
Influence des facteurs identitaires 65
Discussion 72
Influence des programmes d'études 72
Trames narratives socioculturelles 74

Conclusion 76
Références 76

CHAPITRE 4
Identité nationale, citoyenneté et enseignement de l'histoire : le sacrifice de la citoyenneté sur l'autel de l'identité nationale dans le programme d'histoire des écoles primaires de la Grèce 79

Enseignement de l'histoire, identité nationale et citoyenneté 80
L'identité nationale et le nationalisme grecs 84
L'histoire nationale au primaire 86
En guise de conclusion 91
Références 92

PARTIE 2
L'enseignement de l'histoire et des sciences sociales sous différentes perspectives 97

CHAPITRE 5
Le traitement par les sciences économiques et sociales de l'emploi en France : quelle place pour des « minorités nationales » ? 99

L'évolution des programmes de SES a rendu inconcevable de parler de minorités nationales à propos de l'emploi 100
De l'évolution des programmes à partir de 2010… 101
… à leur expression dans les manuels 104
Certains contenus d'enseignement ont pu faire illusion 107
Conclusion 112
Références 113

CHAPITRE 6
Approches multiperspectivistes sur la politique coloniale sous l'*Estado Novo* (dictature) par des élèves portugais 115

La multiperspectivité en histoire 117
Méthodologie 120
Questions et objectifs de recherche 120
Population et échantillon 121
Procédures, instruments et techniques de collecte des données 121
Analyse et discussion des données 124

Conclusion 129
Références 132

CHAPITRE 7
Programmes d'études et manuels en Argentine : l'étude des peuples autochtones et des migrants comme élément d'éducation à la citoyenneté, 1983-2018 135

Contexte argentin et problématique 137
Repérage de travaux sur l'étude des peuples autochtones en histoire et en éducation à la citoyenneté 137
Repérage de travaux sur l'étude des migrants en histoire et en éducation à la citoyenneté 139
Approches théorique et méthodologique 141
Repères théoriques 141
Analyse de contenu 142
Étude documentaire 144
Les peuples autochtones et les immigrants dans les manuels scolaires 144
Première période : la transition vers la démocratie (1987-1993) 145
Deuxième période : production éditoriale à la suite de la réforme des programmes d'études des années 1990, dite des « contenus de base communs » (CBC) 148
Troisième période : depuis la Loi nationale sur l'éducation et les « noyaux d'apprentissage prioritaires » (NAP) jusqu'en 2018 155
Conclusion 160
Références 161

Conclusion 165
Références 171

Biographies 173

CET OUVRAGE EST COMPOSÉ EN ADOBE GARAMOND PRO CORPS 11
SELON UNE MAQUETTE DE PIERRE-LOUIS CAUCHON
ET ACHEVÉ D'IMPRIMER EN SEPTEMBRE 2022
SUR LES PRESSES DE L'IMPRIMERIE MARQUIS
AU QUÉBEC
POUR LE COMPTE DE GILLES HERMAN
ÉDITEUR À L'ENSEIGNE DU SEPTENTRION