

Apprendre l'histoire dans une société démocratique

Résumé

On attribue généralement à l'histoire des vertus implicites pour éduquer des jeunes. De la même façon, on s'accorde pour lui attribuer une fonction dans la formation du citoyen. Rarement les professeurs d'histoire font-ils ressortir de façon explicite, auprès de leurs élèves, l'importance et la valeur de la formation historique pour leur vie personnelle et pour l'ensemble de la société. L'auteur tente de pallier cette lacune en développant une argumentation pour expliquer les multiples fonctions que l'apprentissage de l'histoire à l'école peut remplir dans une société démocratique. Après avoir décrit la nature de la démocratie contemporaine et ses exigences en matière de formation des citoyens, il fait ressortir comment la classe d'histoire peut être notamment un lieu privilégié de construction de l'identité, du sens critique, de la perspective, de l'empathie, du jugement, et d'attitudes positives à l'égard du changement, de la différence, toutes choses fondamentales pour la vie dans une société démocratique.

Abstract

It is generally considered that history has implicit value in the education of young people, and that it has a role to play as well in the training of citizens. Only rarely do history teachers explicitly discuss with their students the importance and value of learning about history in terms of their personal lives and for society as a whole. The author attempts to fill this void by developing an argument to explain the multiple purposes teaching history in the schools can fill in a democratic society. After describing the nature of contemporary democracy and the demands it makes in the training of citizens, he discusses how history lessons can serve as a prime opportunity for building a sense of identity, a critical sense, perspective, empathy, judgment and positive attitudes towards change and difference – all of which are basic to life in a democratic society.

L'histoire [...] est un antidote qui permet de libérer la conscience et la pensée "de la domination inhumaine de l'imaginaire... du pouvoir magique de la lettre morte" [...], et de faire sortir de la léthargie, de la passivité et de l'indifférence les forces vives de la société.

Georges Haupt¹

Parmi tous les apprentissages auxquels on accorde aujourd'hui une valeur dans la formation de l'individu, la connaissance de l'histoire se voit en général accorder une place non négligeable. Certains aphorismes voulant que l'ignorance de l'histoire nous condamne à la répéter ont peut-être aidé à lui attribuer un statut d'intouchable. On ne sait trop pourquoi, mais il y a, à l'endroit de l'histoire, une présomption d'importance.

On connaît bien la longue tradition légitimant l'utilisation politique de l'histoire, notamment dans le développement de la conscience nationale. "La pratique idéologique contemporaine depuis plusieurs générations a généralisé 'l'argumentation' à partir de l'histoire pour fonder les bonnes causes et disqualifier les mauvaises." (Moniot 1990, p. 5) Cette forme de "dopage idéologique" est encore très présente dans nos sociétés où le concept d'histoire nationale cherche à survivre au sein d'une mosaïque de minorités qui, à l'instar des majorités, appellent l'histoire à la défense de leurs revendications respectives.

Les professeurs d'histoire ont par ailleurs sans doute contribué à perpétuer une certaine ambiguïté à propos de la valeur éducative de leur discipline: on consacre en général peu de temps, en classe d'histoire, à expliquer aux élèves l'importance, l'utilité et la pertinence des apprentissages en cours, même s'il existe pourtant de bons arguments pour le faire.

Nous vivons dans une société démocratique, ouverte aux influences ethniques, aux courants culturels et aux idéologies multiples. Une large part de la formation d'un citoyen adapté à un tel contexte est confiée à l'école. Ce mandat, comme nous l'avons montré dans un autre texte (Martineau, 1990), implique que les enseignants fassent des choix compatibles avec le contexte démocratique, tant au sujet des contenus d'enseignement, des méthodes pédagogiques que de la dynamique de leurs rapports avec les élèves.

Responsabilité de tout le monde et de personne en particulier, l'éducation politique des jeunes se cherche des agents et des lieux d'actualisation. Il faut par ailleurs rappeler que notre recherche effectuée au début des années quatre-vingts auprès d'étudiants de cinquième secondaire démontrait une étroite corrélation statistique entre le degré de socialisation politique des jeunes et l'influence des cours d'histoire suivis durant leurs

études secondaires. (Martineau 1985, p. 183). Encore plus récemment, le professeur d'histoire était identifié comme "une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie" (Brossard, 1991). On peut dès lors se demander quelle contribution spécifique et irremplaçable peuvent apporter l'histoire et son enseignement à la formation du citoyen dans un régime démocratique? La question n'est pas de savoir si on peut trouver une justification absolue de l'histoire dans le curriculum d'études, mais plutôt si la classe d'histoire ne favorise pas, davantage que d'autres disciplines, la poursuite et l'atteinte d'objectifs éducatifs étroitement associés à la démocratie.

Une complicité historique...

L'histoire est intimement liée à la société, à son apparition et à sa progression. Quête dans le passé faite à partir du présent, elle est un produit de l'évolution, à la merci des questions de chaque époque et des moyens mis à la disposition de l'historien. Un problème historique n'est pas un problème du passé, mais bel et bien un problème du présent dont la résolution nécessite un retour aux sources. L'histoire est donc intrinsèquement un produit de la culture et subit les courants qui influencent celle-ci; à preuve, l'histoire, telle qu'on la fait aujourd'hui, est une pratique qui a émergé graduellement et n'a acquis son caractère spécifique qu'assez récemment (Oakeshott 1962, p. 151). De plus, dans ses sources documentaires et dans sa fonction d'évocation et de narration, elle est aussi étroitement liée à la langue.

La démocratie, dans son histoire comme dans son esprit, est également intimement associée à la culture et à la langue. "Sans les mots, on n'est pas capable de décrire sa situation, et de la transformer . . . C'est le langage qui engendre la démocratie" (Watson 1989). D'ailleurs, comme l'a déjà montré Paolo Freire (1973), le pouvoir du citoyen réside en grande partie dans les outils culturels dont il dispose.

Partageant dans leurs fondements une dépendance à l'égard de la culture et de la langue, l'histoire et la démocratie d'aujourd'hui s'inspirent mutuellement: la première donne son sens à la seconde, et celle-ci rend possible l'écriture de l'histoire telle qu'on la fait aujourd'hui. La démocratie est sans doute l'une des "vérités exigeantes" que l'histoire a contribué à façonner.

La démocratie contemporaine

Qu'en est-il de la démocratie dans une société occidentale d'aujourd'hui? D'aucuns seraient tentés de croire qu'elle se manifeste à la minute de liberté vécue par le citoyen dans l'isoloir à tous les quatre ans.

Bien que manifestation essentielle, cette pratique n'en est qu'un épiphénomène. N'a-t-on pas vu, à travers l'histoire, des sociétés pratiquer le vote sans être démocratiques? Comment vote-t-on? Pourquoi vote-t-on? Dans quel contexte vote-t-on? Voilà des questions aussi importantes que le vote lui-même.

Une société démocratique se distingue principalement par son climat politico-social ouvert, où le débat prime sur le discours. Et pour maintenir cet état d'esprit, les gestes y sont éclairés par un ensemble de valeurs irréfutables telles la dignité de l'individu, le droit à la dissidence, le droit à la vie et au bien-être général, le droit d'être informé, le droit d'association, celui de participer aux décisions de la société et la croyance au progrès.

Dans nos démocraties, le citoyen doit participer à la dynamique sociale bien particulière des états post-industrialisés occidentaux, fortement marquée par la consommation et le loisir. L'Amérique a de plus été traversée, depuis vingt ans, par diverses tendances culturelles dont certaines menacent potentiellement sa capacité à vivre démocratiquement. Par exemple l'une d'entre elles, baptisée "complexe de Narcisse", nous montre un citoyen centré sur lui-même, occupé à vivre l'instant, dépourvu de tout sens de la continuité historique et peu intéressé par la postérité (Lasch 1981, p. 74). L'homme moderne se sentirait donc déraciné et éphémère, privé des certitudes qu'apportait l'ancrage temporel et géographique de l'appartenance à la terre et à la lignée ancestrale des siècles précédents (Pratt 1974, p. 421).

Cette détérioration du sens historique serait attribuable à l'influence prépondérante des moyens de diffusion massive de l'information, notamment la télévision "qui a rendu les catégories du 'vrai' et du 'faux' inappropriées à une évaluation de leur influence. La vérité a cédé la place à la crédibilité, les faits aux déclarations qui semblent faire autorité mais qui ne donnent aucun renseignement digne de foi" (Lasch 1981, p. 110). Devant les nouvelles télévisées, où l'image prend toute la place, l'abstraction est rendue impossible; l'histoire qui se fait est consommée en "mouchoirs de papier"², comme un album de photos. Le téléspectateur ne cherche pas à comprendre l'actualité: il la consomme. Le non-sens est son lot quotidien: à preuve, en quelques jours, un désastre aérien est remplacé par un coup d'état qui lui-même cède la place à une victoire spectaculaire de son club de hockey favori ou la mort tragique d'une grande vedette sidatique.

A cette perte de sens, il faut encore ajouter dans la population un sentiment d'absence des lieux d'exercice du pouvoir: le gouvernement ne semble pas exister pour le peuple et encore moins par le peuple. La vie, dans un monde de "pseudo-événements" et de "quasi-informations", où l'air est saturé de déclarations qui ne sont ni vraies ni fausses, mais seulement crédibles, amène à croire que nous sommes, au plan politique et économique,

totale à la merci des experts utilisant un langage incompréhensible au commun des mortels (Lasch 1981, p. 113). Soulignons qu'une telle perception était ressortie d'un sondage de la maison SORECOM (1980) auprès d'adolescents québécois ainsi que d'une étude sur la culture politique des étudiants de CEGEP (Demers, 1980).

Autre tendance culturelle à rejoindre la première: l'effet réducteur de la télévision sur la pensée et le langage des individus. "On n'a pas assez remarqué, nous dit Gaston Gauthier (1992, p. 24), comment une certaine attitude par rapport au temps paraît se retrouver dans l'écoute des émissions. L'enfant n'y expérimente que l'instantané et l'immédiat. Son écoute lui paraît une succession de moments agréables. [...] L'enfant ne dégage ni un avant ni un après de ces émiettements instantanés et ne s'exerce pas à ce que la durée et l'évolution requièrent". Le rythme et le mode de traitement des objets télévisuels font disparaître tout référent pouvant permettre l'organisation de la pensée: le temps, l'espace et la causalité ont cédé la place à la réalité virtuelle et à la pensée magique. "Le curriculum de la télévision, nous dit Postman (1985, p. 7), exprime une philosophie claire et profonde sur la nature des choses. Il admet le postulat que l'histoire ne veut rien dire, que les hiérarchies sont arbitraires, que les problèmes n'ont pas de précédents, que l'avenir ne vaut pas la peine qu'on s'y intéresse, que le hasard échappe à toute logique."

Or, écrit Michèle Perrot, "le rejet du passé laisse démunis, [...] il conduit ou accompagne souvent le totalitarisme, le tyran étant maître des sujets sans mémoire, sans racines. La force croissante des Etats suppose un contrepoids dans la société civile: des individus qui se souviennent et soient capables d'opposer leur propre mémoire à celle du pouvoir".³ La remarque de l'historienne s'applique d'emblée à nos sociétés dites démocratiques. Nous verrons plus loin que la force de cette "mémoire d'opposition" est davantage dans le mode de pensée qui la supporte que dans son contenu. Quand au langage, la télévision en fait

une langue d'improvisation qui procède d'un surgissement instinctif; une langue pétillante, facile et agréable, ou, comme on dit, "conviviale", dont l'effervescence n'exige pas de rapports précis avec autrui; une langue qui sert bien les échanges rapides et furtifs; une langue délectable que chacun parle à son gré. Surtout, c'est la langue des personnages mythiques de la télévision, que plusieurs associent aux merveilles de leur écoute; la langue des discoureurs brillants, qui parlent dans les scintillements et les lumières; une langue que certains, par conséquent, trouvent améliorée ou supérieure. (Gauthier 1992, p. 23).

L'esprit démocratique n'est pas inné chez l'individu; c'est un trait culturel qui doit être appris quelque part, et renforcé constamment, ne serait-ce que pour contrer ces tendances anti-sociales et anti-historiques qui grugent lentement les assises de la démocratie.

L'enseignement de l'histoire et la démocratie

Il existe depuis longtemps un consensus pour affirmer que la fonction sociale de l'histoire est de former des citoyens. La démocratie n'a d'ailleurs pas inventé la formation du citoyen ni l'utilisation du curriculum scolaire pour arriver à cette fin. Mais la socialisation souhaitée est fonction du projet social en cause. Comme le souligne Christian Laville (1979, p. 31)

C'est dans le rapport entre les objectifs déclarés et la façon de les atteindre, que réside fondamentalement le problème du rôle de l'enseignement de l'histoire. Un problème qui tient autant au rôle proprement dit de l'enseignement de l'histoire qu'à la façon de l'assurer. Il nous semble aussi que la solution à ce problème réside pour beaucoup dans la conception que nous nous faisons du citoyen à former.

Dans sa contribution à la formation d'un citoyen démocrate, la classe d'histoire assume deux fonctions quasi antinomiques: souvent utilisée comme lieu de socialisation politique des élèves (l'apprentissage des coutumes, traditions, lois, règles et pratiques en usage dans la société), elle doit parallèlement travailler à leur "contre-socialisation", c'est à dire à construire un citoyen indépendant et capable de raisonnement critique. (Engle & Ochoa 1988, p. 31).

Comment la classe d'histoire peut-elle remplir ces mandats? Mais d'abord, quel est ce citoyen-type à former?

Un citoyen militant

On le reconnaîtra d'abord par son adhésion consciente à la démocratie⁴, qu'il saisit non seulement comme une grande idée généreuse, mais surtout comme un progrès historiquement démontrable sur d'autres philosophies socio-politiques. Le citoyen démocrate sait et comprend en quoi consiste la démocratie et pourquoi elle est supérieure; il sait aussi ce qu'elle n'est pas et peut déceler une menace potentielle à son maintien.

Son niveau de conscience, que Freire (1973) qualifie de "critique transitive"⁵, fait de lui un militant: il a des anticorps pour tout ce qui est anti-démocratique. Sujet principal de cette cause, il se perçoit comme membre et co-responsable de toute la dynamique sociale. Il est donc sensible à la

qualité des outils dont il dispose pour assumer efficacement "des responsabilités d'orientation, de surveillance, d'objection, d'opposition qui en démocratie appartiennent à tous." (Laville 1985, p. 33).

Freire (1973) le décrit comme un individu qui va au fond des choses dans son interprétation des problèmes; il refuse de rejeter ses responsabilités sur autrui. Ouvert à l'innovation et à la remise en question, il est réceptif à la nouveauté et aux leçons du passé. Chez lui, la causalité remplace les explications magiques. Evitant les idées préconçues et la distorsion dans sa perception des problèmes, son jugement est sûr, et il est capable d'argumenter. D'où l'importance pour lui de la parole, de la langue et de la communication en général.

Engle et Ochoa (1988) tracent du citoyen démocrate un portrait saisissant: objecteur de conscience dans l'âme, il est indépendant face au groupe et son scepticisme n'accorde aucune immunité automatique: rien n'échappe à sa capacité de mise en doute, même ses convictions les plus chères. Être éminemment social doté d'une "vision de citoyen", il est capable, au delà des différences de cultures, de races, de classes, de vivre dans une société ouverte. Le changement et le progrès sont chez lui des valeurs de fond. Il peut dépasser ses propres besoins pour s'ouvrir aux besoins collectifs ou sociaux. Le citoyen démocrate est capable de faire face aux problèmes qui le touchent ou affectent sa collectivité. Puisque cette capacité d'appréhension des problèmes dépend beaucoup de son habileté à identifier les points d'achoppement, les enjeux et les valeurs sous-jacentes en cause, il doit pouvoir accéder aux faits nécessaires à leur compréhension. C'est donc un individu compétent à s'informer.

Enfin, cet individu peut exercer une influence politique. Capable de s'associer à d'autres, il s'implique dans des organismes visant la réalisation d'objectifs politiquement raisonnables. Il peut choisir une solution ou une option qui, même si elle est loin d'être idéale, est politiquement viable et fait progresser la résolution d'une impasse. A cet égard, il lui est possible d'envisager les conséquences des solutions envisagées.

Tel que décrit, ce citoyen est évidemment un type idéal. Mais il est possible de mettre la classe d'histoire à contribution de façon à amener les jeunes à tendre vers cet idéal. Voyons quelle contribution l'apprentissage de l'histoire peut apporter à un tel projet.

L'histoire, pour démythifier la démocratie

Au premier chef, implicitement, l'histoire ne doit-elle pas rendre compte de la dimension temporelle de la réalité humaine; à cet égard, l'une des premières fonctions de l'apprentissage de l'histoire dans notre société

est sans doute de replacer la démocratie dans le temps afin de montrer qu'elle n'est pas un mythe mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements, des institutions et des pratiques socio-politiques. Tout en se tenant à l'écart du piège finaliste, la classe d'histoire offre aux étudiants la possibilité de considérer et d'analyser des situations historiques afin d'induire le développement progressif des idées démocratiques et de saisir non seulement les mérites, mais aussi les limites, des institutions qui s'en inspirent.

La classe d'histoire est donc, grâce à la perspective temporelle qu'elle apporte à l'objet démocratique, un lieu et un moyen de construction de sa valeur historique et de son bien-fondé comme philosophie politique.

L'histoire, pour s'identifier

L'enseignement de l'histoire a traditionnellement servi à construire l'identité des individus dans leurs rapports entre eux et avec la collectivité. Les vecteurs de cette identité étaient essentiellement culturels et le moule identitaire était clanique ou national. La classe d'histoire devait légitimer l'appartenance et stimuler le patriotisme, manifestation caractéristique de cette identité. Elle servait en fait à célébrer la couleur de la collectivité et sa propre fierté d'appartenir à celle-ci.

Même aujourd'hui dans nos sociétés "c'est [...] à l'école qu'est confié en priorité de former l'identité nationale et dans l'école, à l'enseignement de l'histoire tout particulièrement" (Laville 1992, p. 10). Au delà des mérites propres de la discipline, l'histoire scolaire demeure l'initiation à une culture par la transmission d'un héritage (Clark, 1990). D'ailleurs, comme le souligne Samuel (1990), si les historiens ou les professeurs d'histoire refusent d'assumer cette fonction, d'autres le feront à leur place⁶.

Dans une société démocratique ouverte, la fonction identitaire de l'histoire demeure, mais son objet est appelé à s'élargir, l'individu ne trouvant plus son sens dans la nation, le clan ou la famille mais davantage en lui-même et dans son rapport avec une collectivité moins homogène que jadis. Dans une société pluraliste, il demeure toutefois fondamental pour les individus d'accéder à la culture politique, sociale et économique de leur société et de pouvoir en jauger le sens véritable à travers l'histoire qui en fournit la trame.

Les démocrates, en général, se méfient des nationalismes et des manifestations patriotiques⁷ non pas pour ce qu'elles contiennent mais surtout pour ce qu'elles excluent potentiellement. Par définition, le citoyen démocrate n'exclut et n'impose rien a priori dans son rapport aux autres, et

sa société est théoriquement composée d'individus semblables à lui. Son identité n'est pas hégémonique. Par ailleurs, la citoyenneté démocratique, au dessus du sexe, de la race, de l'origine ethnique, des générations et des siècles, est un lieu de rencontre et d'identification beaucoup plus puissant, dynamique et inclusif que la couleur nationale (McFarland 1990, p. 101). Bien sûr, cette perspective ouvre la porte à une dynamique sociale bien particulière et remet en question une grande partie de nos référents culturels traditionnels, mais elle a l'avantage de proposer, théoriquement à tout le moins, des lieux de convergence qui autrement seraient difficiles à construire dans l'univers interdépendant du "village global" contemporain.

Devant la déstabilisation progressive des grandes histoires nationales traditionnelles et à travers les luttes des groupes minoritaires de plus en plus nombreux qui revendiquent le droit à l'histoire, Mona Ozouf s'inquiète de cet appel au passé qu'elle qualifie d'abusif:

Peut-être faudrait-il accueillir avec prudence la "demande d'histoire" qui monte aujourd'hui de tous les groupes sociaux, ethniques, sexuels, générationnels: car la frénésie à retrouver son histoire propre et ses "racines" dans une quête acharnée de soi-même, n'est pas dépourvue d'ambiguïté. Si nous suivons cette pente, nous finirons dans les manifestations de l'avenir, par brandir chacun pour nous notre propre pancarte, dont on peut imaginer déjà le slogan hargneux et laconique: Et moi! (Ozouf 1985, p. 56).

On peut se demander si cette pente qualifiée de dangereuse par l'historienne ne constitue pas un processus de renforcement de la démocratie. Quand chacun cherche sa place dans l'histoire, c'est qu'il revendique son droit au présent. . . et il n'est jamais si bien servi que par lui-même. Toute identité étant historique (Pratt 1974, p. 421), cette quête légitime et adulte ne montre-t-elle pas des individus libérés des entraves mythiques de l'enfance et désirant resituer leur propre histoire au sein de celle des autres et au sein de l'histoire de l'humanité. A l'instar de ces citoyens, la classe d'histoire permet aux jeunes de resituer leur propre quête d'identité dans le temps et de s'ouvrir à la réalité composite de leur société.

La conscience de l'être humain s'alimente aujourd'hui à des sources fort diverses, et cette diversité est une composante de l'identité. L'histoire permet de retrouver ces multiples filons.

La classe d'histoire, un lieu de catharsis

Idéalement, le citoyen démocrate est, dans son essence, un être libre et mature. Les responsabilités qui lui incombent dans sa société l'obligent,

afin de pouvoir demeurer alerte, à se libérer des entraves qui paralysent sa pensée et sa participation à la dynamique sociale. "A la différence de toutes les autres figures répertoriées de l'être humain," nous dit Finkielkraut (1987, p. 165) "l'homme démocratique se conçoit lui-même comme un être indépendant, comme un atome social: séparé à la fois de ses ancêtres, de ses contemporains et de ses descendants, il se préoccupe en premier lieu de pourvoir à ses besoins privés et il se veut l'égal de tous les autres hommes." Or il transporte, par sa culture, un poids que le passé fait peser sur lui sous la forme de perceptions, d'affects, de stéréotypes, de mythes et de préjugés, bref de façons d'être et de faire qui le confinent à un conformisme et un conservatisme difficilement conciliables avec le rôle qu'il doit jouer dans un monde pluraliste et en mouvement.

L'histoire, en tant que méthode et produit, peut servir d'interface entre le présent et les profondeurs du passé pour relativiser ces atavismes enfouis dans la mémoire individuelle et collective. Laville (1979, p. 32) la qualifie de psychanalyse:

De la même façon que le psychanalyste explore le passé de son malade pour tenter de comprendre des problèmes présents, de même l'historien explore le passé pour comprendre sa société. Et l'histoire, comme la psychanalyse, aide à prendre ses distances vis-à-vis le passé pour s'en libérer, pour mieux choisir et décider plus librement de l'avenir. L'histoire est une psychanalyse en ce qu'elle dégage le passé de l'inconscient, qu'elle le relativise et libère l'homme de ses déterminismes.

L'histoire sert donc non seulement à comprendre le passé, mais encore à s'en débarrasser, à se libérer des pulsions affectives inconscientes qui l'accompagnent dans la mémoire. En outre, elle amène à remettre en question ce que Pierre Bourguault (1989) appelle les "discours de cassette"⁸, les clichés tellement répétés à propos de notre passé qu'on ne se donne plus la peine d'en vérifier l'authenticité, même s'ils conditionnent une grande partie de nos attitudes et de nos comportements présents.

L'histoire, un antidote à l'histoire

"Le cours d'histoire," avance Ségol, "n'est pas destiné à faire connaître le passé. Que c'en soit un effet de surcroît, tant mieux! L'histoire n'est pas un savoir; elle est une discipline, une méthode d'intelligence du social. La matière historique est un moyen." (Ségol 1990a, p. 45). L'apprentissage de cette "méthode" est d'autant plus indispensable en démocratie qu'elle s'apparente étroitement au mode démocratique d'appréhension de la réalité

sociale, à un point tel que John Dewey (1955) parlait d'alliance potentielle entre la méthode scientifique et la méthode démocratique.⁹

La "discipline historique" vient en fait prémunir le citoyen contre les multiples usages déviés de l'histoire en rappelant la valeur de la connaissance "scientifique" du passé et les enseignements qu'on peut en tirer pour le présent. "L'histoire," nous dit Lise Noël (1983, p. 13) "n'a d'autres choix que d'être scientifique, ne serait-ce que pour asseoir sa propre crédibilité comme discipline et pour démontrer les entreprises de mystification qu'on machine à ses dépens: depuis celle de l'opresseur qui souhaite la suppression pour effacer à travers elle la mémoire collective de victimes que pourrait tenter la révolte, jusqu'à celle de l'activiste qui la veut, au contraire, à ce point scientifique que ses lois contraignent inéluctablement à l'action. Si l'histoire dédaigne de poursuivre le pari scientifique, elle se condamnera au même sort que celui de la bible: comme elle semble tout contenir, on continuera à tout lui faire dire."

L'antidote à l'histoire-mémoire, c'est l'histoire-méthode, la discipline historique et particulièrement l'historiographie, qui peut faire contrepoids à la "grande narration". Pierre Nora (1984, p. xxi) rappelle à ce propos que

la naissance d'un souci historiographique, c'est l'histoire qui se met en devoir de traquer en elle ce qui n'est pas en elle, se découvrant victime de la mémoire et faisant effort pour s'en délivrer. [...] Elle consiste à s'emparer des objets constitués de la tradition [...] pour en démonter le mécanisme et reconstituer au plus près les conditions de leur élaboration. C'est introduire le doute au coeur, la lame critique entre l'arbre de la mémoire et l'écorce de l'histoire.

La connaissance des principes et des modalités de construction des savoirs historiques permet de débusquer la désinformation; elle amène à considérer l'histoire pour ce qu'elle est et non pas pour ce qu'on voudrait qu'elle soit. Ses "vérités" sont relatives, doivent être replacées dans le temps et ne sont pas des dogmes religieux (Yeo, 1990, p. 120). Les élèves doivent apprendre que l'histoire n'est pas "tout le passé humain"; c'est plutôt l'ensemble des propositions d'interprétations tirées des recherches documentaires des historiens.

L'histoire à l'école habitue à poser des questions au passé et à n'accepter comme réponses que des faits avalisés par les documents. En plus de sa façon propre d'interroger les faits, de sa méthode, elle entraîne le développement d'un ensemble d'attitudes propres à l'historien¹⁰,

notamment celle de suspendre son jugement moral ou politique, d'accepter les faits et de les interpréter à la lumière du contexte dans lequel ils se sont produits.

L'histoire, pour apprivoiser le changement

L'histoire a maintes fois servi à protéger les individus et les sociétés du changement en appelant la tradition et à montrer que le passé était garant de l'avenir. "Si tu veux savoir où tu t'en vas, dit la chanson, tâche de savoir d'où tu viens!" Cette utilisation défensive du passé est souvent le lot de groupes dont l'existence est précaire ou menacée. Par exemple, le drapeau de l'Assemblée des Premières Nations du Canada affiche une sentence non équivoque: "Our future is in our past!" Or même si elle a fait, ici comme ailleurs, les beaux jours des programmes d'histoire pendant des décennies, l'épopée demeure une proposition d'interprétation des faits bien singulière et réalisée à partir d'un faisceau orienté de questions adressées au passé. L'histoire n'est pas que continuité; elle est aussi rupture et discontinuité. Quand, parce que trop linéaire, l'histoire devient l'ennemi du présent, elle laisse les individus à qui elle s'adresse démunis devant l'imprévisible tournure des événements qui ne répond à aucune loi connue.

Par le regard qu'elle porte sur les sociétés du passé, l'étude de l'histoire permet d'intégrer le changement comme un important facteur de l'évolution des individus et de leurs sociétés d'appartenance. Elle délivre la conscience de l'insécurité qui fait craindre toute modification de situation. De plus, elle apprend aux futurs citoyens à se méfier des démagogues devant un geste pouvant entraîner des changements.

En démocratie, l'histoire peut donc faire ressortir la réalité permanente du changement et permettre aux jeunes citoyens d'y faire face en faisant de ce changement une valeur socialement acceptée. Durant son cours d'histoire, l'élève peut aussi constater l'interaction du changement et de la continuité tout au long de l'évolution de l'humanité afin de pouvoir lire correctement ces deux dimensions dans l'évolution de la réalité actuelle. "Les changements, nous dit Octavio Paz (1985, p. 220), sont indissociables de la démocratie. La défendre c'est défendre la possibilité du changement; à leur tour, seuls les changements pourront renforcer la démocratie et lui permettre enfin de s'incarner dans la vie sociale."

L'histoire, pour élargir son champ de vision

En "consommant" l'actualité quotidienne, le citoyen s'habitue à gober des faits mis hors contexte, souvent confondus avec la fiction transmise par les médias, ou bien il perd la perspective temporelle qui permet d'associer à des événements présents des gestes du passé qui auraient pu être autres.

“L’information, nous dit Godbout (1983, p. 95), est la négation même de l’histoire. Le journal télévisé c’est l’instantanéité. L’histoire, [...] la durée.”

L’histoire est donc un moyen d’ajustement au présent; elle habitue à interpréter l’actualité à la lumière des faits et non pas des idéologies ou des préjugés, et à la replacer dans une perspective plus juste, soit celle de la durée. La classe d’histoire fournit à cet égard un lieu, des ressources et une méthode pour remettre l’actualité en perspective¹¹; l’étudiant peut y acquérir l’habileté à resituer les événements présents dans leur contexte temporel et à leur faire perdre leur caractère instantané. Elle permet encore la construction d’un ensemble de concepts qui pourront constituer autant de clés de lecture de l’actualité. La qualité de son appréhension de la réalité en sera donc grandement améliorée.

Cette capacité de mise en contexte et en perspective des événements est essentielle au citoyen. Elle l’empêche de “perdre le fil” de l’évolution de l’humanité, de perdre confiance dans le progrès et dans la capacité des humains à régler leurs problèmes. Elle lui rappelle encore que les sociétés, si elles le veulent, peuvent intervenir sur leur destinée, et que nous construisons aujourd’hui le monde de nos propres enfants.

De plus, le développement de cette “habileté” perceptuelle habitue l’individu à ne pas laisser la passion ou l’émotion prendre le pas sur la raison quand surviennent des événements personnels et collectifs qui demandent de garder “la tête froide”, surtout à une époque où il doit s’adapter plusieurs fois dans sa vie à des changements importants. Dewey (1990, p. 281) écrivait d’ailleurs au début du siècle que “la géographie et l’histoire sont les deux grands moyens dont dispose l’école pour élargir la portée d’une expérience personnelle directe.”

Transposée au plan social, cette aptitude à élargir le contexte des événements soumis à l’interprétation confère aux citoyens un “sens des proportions” que n’ont pas toujours les média en mal de cotes d’écoute, “en faisant percevoir aux jeunes que les réalités présentes ne sont pas des en-soi, immuables et figés, mais qu’au contraire elles s’inscrivent dans un processus de changement et d’interventions humaines, et qu’alors on peut agir sur elles. Ils n’accepteront plus, ensuite, qu’on leur dise ‘l’histoire a démontré. . .’, ‘les faits prouvent’ mais voudront aller voir eux mêmes et tirer leurs propres conclusions, ce dont ils deviendront capables.” (Laville 1988, p.34).

L’histoire, pour développer l’empathie

En classe d’histoire on peut encore développer l’empathie, cette capacité de pouvoir se mettre à la place d’un autre dans un lieu et un temps différents. Au delà de sa méthode, cette attitude propre à l’historien est sans

doute l'une des contributions les plus intéressantes que l'histoire peut apporter à l'éducation d'un jeune en démocratie. Les perceptions exprimant souvent des mythes et préjugés profondément ancrés, et que l'école peut parfois d'ailleurs renforcer ou entretenir, l'étudiant peut, à l'exemple de l'historien, y développer l'habitude de relativiser sa lecture de la réalité.

L'interrogation du passé avec l'attitude historique permet donc au jeune citoyen d'échapper à ses préjugés et à ceux de son époque en replaçant sa réalité dans la durée, avec celle des humains qui ont existé avant lui et de ceux qui poursuivront l'aventure de l'humanité. Elle amène à confronter l'habitude spontanée à lire la réalité à partir de soi à une autre plus objective (Oakeshott, 1962). Elle montre à l'élève que tout être humain est de son temps et doit être apprécié en fonction du contexte historique et géographique; elle lui apprend à se situer lui-même dans un monde appelé à changer. De plus, par l'étude de l'histoire, l'étudiant pourra constater que les crimes, les gestes démentiels et les grands malheurs de l'humanité ne sont l'apanage d'aucune race ou nation en particulier. (Pratt 1974, p. 416)

L'histoire, contre le "dopage idéologique"

De par sa nature, l'histoire est intimement liée à la langue et à la pensée comme l'est la démocratie. La discipline historique prémunit l'individu contre les tendances hégémoniques qui réduisent la pensée et spolient le langage.

La télévision, par exemple, comme nous l'avons souligné précédemment, et la publicité en particulier, habituent l'individu à "parler court", sans nuance, et par conséquent à penser étroitement. Elle impose insidieusement une espèce de "novlangue" dont George Orwell (1950) a abondamment décrit les effets dans son roman *1984*.¹² Nonobstant les émissions d'information, les abondantes références au passé y font le plus souvent appel à l'émotion, parfois au détriment des faits, au nom d'intérêts politiques, économiques ou autres. En classe d'histoire, un jeune peut s'outiller de diverses façons contre ces distorsions de la réalité.

Premièrement, en développant un mode de "pensée historique": "Enseigner l'histoire, c'est injecter de la raison dans la mémoire." (Ségal 1991, p. 106). Par un entraînement systématique de la pensée à l'analyse de situations du passé, le cours d'histoire rend possible le développement des facultés intellectuelles les plus élevées, résistant par là-même, à l'influence néfaste de la télévision. Cette visée a toutefois ses exigences, notamment pour les professeurs d'histoire. Comme le souligne Postman (1985, p. 9),

Faire connaître le passé comme une chronique d'événements particuliers indiscutables et sans liens les uns avec les autres, c'est répéter les défauts de la télévision qui ferme aux jeunes

l'accès aux concepts et aux théories, et leur présente simplement une suite d'événements dépourvus de signification. Quels que soient les événements qu'on inclut dans l'étude du passé, le pire serait de les présenter dépourvus de sens. Ceci, soyons-en sûrs, la télévision le fait quotidiennement. Le professeur d'"histoires" doit dépasser les événements pour rejoindre les concepts, les théories, les hypothèses, les comparaisons, les déductions, les évaluations.

Deuxièmement, l'exercice la pensée historique peut faire contrepoids à la pensée mythique à laquelle s'alimente la mémoire collective. Cette dernière, "globalisante et sans frontière, floue et télescopante relève de la croyance qui n'assimile que ce qui la conforte elle-même" (Nora 1978, p. 398). La critique des faits, des gestes et des idées du passé développe l'argumentation, affine le jugement et conduit l'étudiant à construire un mode de pensée critique intimement lié au fonctionnement de la démocratie; de cette façon, l'apprenti-citoyen se prémunit contre les manipulations potentielles des démagogues, des propagandistes publicitaires et même, pourquoi pas, des enseignants (Duffy 1988, p. 462), faisant obstacle dès l'école aux risques d'endoctrinement.

En réhabilitant une fonction souvent stigmatisée par les pouvoirs en place, la classe d'histoire peut faire de la critique une valeur socialement acceptée et en affirmer l'importance vitale pour la vie démocratique.

L'histoire, pour apprendre la différence

La réalité composite des démocraties modernes a engagé depuis quelques années les historiens dans une quête du passé de "l'autre". Cet "autre", présent partout dans nos sociétés, en revendiquant ses droits, met à l'épreuve nos convictions démocratiques. En outre la tolérance indispensable à la vie démocratique oblige à reconsidérer certaines fonctions traditionnelles de l'enseignement de l'histoire qui, il faut l'admettre, était souvent celle des hommes, blancs, puissants, et riches de la nation. André Ségal (1990b, p. 19) écrit que

la très moderne et très fragile vertu de tolérance ne peut vivre aveugle. Il n'est pas de respect des différences qui économise l'effort d'analyser et de comprendre la nature des différences et partant leur genèse. Nous voguons ainsi aux antipodes d'une histoire dont la fonction était naguère de renforcer les appartenances et d'intégrer les individus aux structures dominantes [...] A quoi sert l'histoire? A comprendre pourquoi Mouloud, Dave, Pedro et Cyrille sont différents de moi et que nous pouvons vivre ensemble.

La classe d'histoire permet aussi d'accueillir la différence dans un contexte non politisé et conduire les étudiants à une conclusion tout à fait fondamentale en démocratie: à savoir que la dissidence n'est pas l'échec, l'opposition non plus; elles sont au contraire des moteurs fondamentaux de la vie démocratique. Les différences de sexes, d'idées, d'opinions, de classes, ont constitué, et sont encore aujourd'hui, d'importants facteurs d'évolution. Le cours d'histoire offre de multiples occasions d'en faire le constat. L'élève y apprend à prendre sa place dans l'histoire, et à en faire une aux autres. . .

Cette fonction, couplée au mandat déjà évoqué de développement de l'empathie, placent la discipline historique au centre de la formation du citoyen démocrate.

L'histoire, pour apprendre à investir le présent

S'il est une conviction que doit posséder le citoyen d'une démocratie à l'égard de l'histoire, c'est non seulement qu'il doit la connaître, mais surtout qu'il est important et utile de le faire. L'histoire est "à la fois reconnaissance par l'individu de sa propre puissance sur le monde, antidote à l'indifférence." (Ozouf 1985, p. 50). Or si la démocratie fournit à la classe d'histoire son contexte privilégié d'apprentissage, elle invite en retour à réfléchir sur les conditions historiques qui en permettent le maintien. "La science historique rappelle sans cesse à l'homme de notre époque, qui en a bien besoin, sa liberté de lire son histoire et sa liberté de la faire." (Dumont 1969, p. 16).

Le cours d'histoire devient ainsi pour l'élève un lieu d'affirmation de sa propre présence et de sa participation dans le courant de l'histoire. Il l'amène à relier sa propre réalité aux gestes posés par les humains qui l'ont précédé et à prendre conscience de l'importance de ceux qui sont posés aujourd'hui pour les années à venir. Ce faisant, le jeune citoyen s'inscrit dans un courant, un mouvement qui va d'hier à demain, en utilisant le cours d'histoire comme porte d'entrée à sa participation à la vie démocratique (McFarland 1990, p. 100): le contact méthodique avec le passé l'amène à comprendre le rôle de l'histoire dans le présent qui lui est confié et favorise une meilleure insertion sociale .

L'invitation à une démarche d'apprentissage réflexive ainsi que certains objectifs d'apprentissage explicites d'action sociale ou politique réfléchie que l'on trouve au sein des programmes d'études québécois d'histoire au secondaire vont dans ce sens.¹³ L'étudiant peut donc être habitué dès l'adolescence à se percevoir comme un acteur de la société et à valoriser la connaissance de l'histoire pour éclairer ses gestes.

De la même façon, la possibilité de débattre est un autre exemple de contribution importante de la classe d'histoire. Au niveau des communications sociales, la présence du débat distingue les démocraties des autres sociétés moins ouvertes et plus portées aux discours qu'à la polémique. Durant le cours d'histoire, l'étudiant peut être invité à débattre, à confronter son point de vue à celui d'historiens, de personnages d'époque, d'autres étudiants. La classe d'histoire fournit alors un potentiel illimité d'occasions de rencontres et de confrontations formatrices avec les grands mouvements d'idées, les personnages marquants, les événements et les valeurs du passé; à travers ces "rendez-vous", les étudiants peuvent clarifier ou raffiner leurs perceptions premières et même les modifier à la lumière des données historiques (Duffy 1988, p.461). Ce faisant, ils s'habituent à considérer d'autres points de vue que le leur, à débattre et argumenter, et dès lors se préparent à une participation sociale active. Toutes ces occasions de débat sont de plus des façons pour les jeunes d'apprécier l'importance de la langue pour communiquer la pensée.

Conclusion

Paul Valéry écrivait que "la politique est l'art d'empêcher les gens de s'occuper de ce qui les regarde"¹⁴. Malgré son cynisme, cette pensée n'était pas dépourvue de vérité, à une époque où l'instruction était surtout réservée à une minorité. Valéry constatait par l'absurde que le pouvoir a pour principal carburant le savoir: moins les gens savent, moins ils peuvent. C'est dire l'importance que revêtent l'information et l'éducation dans la vie politique.

Dans notre société, comme dans tous les régimes, la classe d'histoire est non seulement un lieu politique à occuper, mais elle constitue, comme nous l'avons montré tout au long de ce texte un lieu privilégié d'éducation politique. Toutefois, compte tenu de la nature et des exigences du projet démocratique, l'apprentissage de l'histoire ne peut y être fait n'importe comment.

La classe d'histoire est un lieu d'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être indispensables en démocratie. A maints égards, elle est un lieu privilégié de construction de certains d'entre eux, particulièrement en ce qui a trait à la dimension temporelle de la réalité sociale. Enseigner, écrivait Neil Postman (1981), c'est résister. En matière de formation du citoyen, comme nous l'avons montré tout au long de ce texte, cette résistance prend tout son sens dans les choix politiques préalables qui incombent au professeur d'histoire, dans le développement de stratégies pédagogiques compatibles avec ces choix de formation, et dans le maintien, au sein de sa classe, de l'état d'esprit qui doit prévaloir en démocratie.

NOTES

1. Georges Haupt, "Préface à l'édition française", dans Medvedev (1972, p. 15)
2. L'expression est de Jacques Godbout.
3. citée dans Moniot (1990, p. 59)
4. Les anglophones utilisent le terme "commitment", nettement plus explicite...
5. **Transitif**: "Qui modifie, agit sur autre chose que l'agent actif" par opposition à intransitif: "Associé à neutre [...] Exprime une action limitée au sujet et ne passant sur aucun objet" (dictionnaire Robert). C'est l'état d'un individu engagé face à la réalité (personnelle et sociale) et dont les caractéristiques principales sont l'ouverture aux autres, la capacité au dialogue, l'assomption de ses responsabilités et le sens démocratique.
6. "Historians of the Left have shield away from 'nation', either as a subject of study or as a symbolic category. [...] Yet history, whether we like it or not, is a national question and it has always occupied a national space. Even in the teaching of local history it remains, or ought to remain, an inescapable point of reference. Nor can the history of minorities escape it, since it is in relations of opposition to majorities that minorities are defined. [...] Moreover, even if nation is expelled from the classroom, it will still carry on an underground existence in the corridors and playground and an altogether more uninhibited one on television and on the football terraces. If historians refuse to teach it, there will be plenty of others who will." (Samuel 1990, p. 127).
7. A cet égard, il est intéressant de feuilleter le numéro spécial soulignant le 125^e anniversaire des Etats-Unis de l'hebdomadaire libéral américain *The Nation*. On y trouve les réponses d'une centaine de personnes en vue aux questions: "Is there a patriotism that is not nationalistic? How does the historic internationalism of the liberal left relate to the concept of patriotism? What do you value in the traditions of your country?" On y trouve encore plusieurs exemples de ce patriotisme non hégémonique et de la grande méfiance à l'endroit des manifestations de patriotisme exacerbé. (Navasky, V., 1991)
8. Quelques "cassettes" abordées par l'auteur: Ignorer l'histoire, c'est se condamner à la répéter; l'historien doit être neutre et objectif; la France nous a abandonnés; les Canadiens français sont xénophobes [...]
9. "Mais la liberté de recherche, la tolérance d'opinions diverses, la liberté de communication, la distribution de ce qu'on découvre à tout individu comme étant l'ultime consommateur intellectuel, sont impliqués dans la méthode démocratique comme la méthode scientifique." (Dewey 1955, p. 113).
10. Michael Oakeshott dans son essai sur le métier d'historien, distingue la pensée historique de trois autres attitudes face au passé: l'attitude empirique (practical attitude), l'attitude scientifique et l'attitude contemplative. Or il distingue de ces trois dernière une autre attitude qui est celle de l'historien et qui entraîne un type spécifique d'enquête et de conclusions qui ne sont ni empiriques, ni scientifique, ni de l'ordre de la contemplation, mais apporte un point de vue riche d'enseignement pour la compréhension du présent. (Oakeshott 1962)
11. "Perspective is the ability to see persons, institutions, or events against a larger canvas of antecedents, related situations, and relevant principles. It is absolutely essential for that sense of proportion so necessary to rendering sound judgements in a present rocked by 'future shock'. [...] It is placing oneself, along with

- ideas, values, events, and personalities, in time that germinates perspective, proportion, and fruitful analysis." (Duffy 1988, p. 460).
12. "Le novlangue était destiné, non à étendre, mais à diminuer le domaine de la pensée et la réduction au minimum du choix des mots aidait directement à atteindre ce but..." (Orwell 1950, p. 431)
 13. Le guide pédagogique du programme d'Histoire générale (Ministère de l'éducation du Québec, 1982), en deuxième secondaire, propose de faire vivre aux élèves "une démarche active, historique, synthétique et réflexive". On trouve par ailleurs, dans le programme facultatif de cinquième secondaire, plusieurs objectifs d'apprentissage de niveau "agir réflexif". (Ministère de l'éducation du Québec, 1988)
 14. cité dans Schwartzberg (1977, p. 293)

RÉFÉRENCES

- Bourgault, P. (1989). Pour en finir avec l'histoire en cassette. *TRACES*, 27(2), pp. 9-13.
- Brossard, L. (1991). Le professeur d'histoire: une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie. *Vie pédagogique*, 74, pp. 22-26.
- Clark, J. C. D. (1990). National identity, state formation and the patriotism: The role of history in the public mind. *History Workshop Journal*, 29.
- Delcroix, G. (1978). Le rôle de l'histoire dans l'éducation. *Cahiers de Clio*, 60, pp. 5-10.
- Demers, P. (1980). L'enseignement politique et la politisation des jeunes. *Éducation-Québec*, 11(2).
- Dewey, J. (1955). *Liberté et culture*. Paris: Aubier ed. Montaigne.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Duffy, R. E. (1988, October). Why history? *Social Education*, pp. 460-462.
- Dumont, F. (1969). La fonction sociale de l'histoire. *Histoire Sociale/Social History*, 4, pp.5-16.
- Engle, S. H., & A. S. Ochoa. (1988). *Education for Democratic Citizenship*. New York: Teacher's College Press, Columbia University.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabory Press.
- Finkielkraut, A. (1987). *La Défaite de la Pensée*. Paris: Gallimard (Folio).
- Gauthier, G. (1992). La télévision, alliée ou ennemie de l'école?. *Dimensions*, 14(1), pp. 23-25.
- Godbout, J. (1983). Des peuples heureux. *Liberté*, 147, pp. 86-96.
- Lasch, C. (1981). *Le Complexe de Narcisse*. Paris: Robert Lafont.
- Laville, C. (1979). Place et rôle de l'enseignement de l'histoire, principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XXe siècle. *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, 17(2), pp. 30-35.
- Laville, C. (1985). Minorités, compréhension mutuelle et usages de l'histoire. *Cahiers de Clio*, 84, pp. 17-34.
- Laville, C. (1991). Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'aujourd'hui. *TRACES*, 29(2), pp. 26-33.
- Laville, C. (1992). Le loup et le clocher: Histoire et enseignement de l'histoire au Canada XIXe-XXe siècle. Dans R. Audigier, et al. (Ed.), *Enseigner l'histoire et la géographie: un métier en constante mutation*, pp. 42-47. Paris: A.N.D.P.

- Martineau, R. (1985). *S'informer de l'actualité: Motivation, compétence et formation requises*, Mémoire de M.A. (Education), UQAM.
- Martineau, R. (1990). La démocratie des maîtres. *Dimensions*, 12(1), pp. 11-16.
- McFarland, M. A. (1990, February). The social studies: Gateway to citizen voice, vision, and vitality. *Social Education*, pp. 100-106.
- Medvedev, R. (1972). *Le stalinisme, origines, histoire, conséquences*. Paris: Seuil.
- Ministère de l'éducation du Québec (1982). *Guide pédagogique: Histoire générale, deuxième secondaire*. Gouvernement du Québec: 16-3660-01.
- Ministère de l'éducation du Québec (1988). *Programme d'études: Le 20^e siècle, Histoire et Civilisations, cinquième secondaire*. Gouvernement du Québec: 16-3662.
- Moniot, H. (1990). L'enseignement de l'histoire: Pluralité honteuse ou heureuse?. Dans G. Racette & L. Forest (dir.), *Pluralité des Enseignements en Sciences Humaines à l'Université*. Montréal: Ed. Noir sur Blanc.
- Navasky, V. (Ed.) (1991, July 15/22). Patriotism. *The Nation*, 253(3).
- Noël, L. (1983). L'Histoire, un axe de signification. *Liberté* (Spécial intitulé: L'Histoire vécue), 147, pp. 5-13.
- Nora P. (1978). Mémoire collective. Dans J. LeGoff et al. (dir.), *La Nouvelle Histoire*, pp. 398-401. Paris: Retz-CEPL.
- Nora, P. (1984). Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. *Les lieux de mémoire-I- La République*, pp. XV à XLII. Paris: Gallimard.
- Oakeshott, M. (1962). The activity of being an historian. Dans M. Oakeshott (Ed.), *Rationalism in politics and other essays*. pp. 137-167. London: Methuen & Co. Ltd.
- Orwell, G. (1950). 1984. Paris: Gallimard, Coll. Livre de Poche.
- Ozouf, M. (1985). Histoire et instruction civique. *Le Débat*, 34, pp. 147-157.
- Paz, O. (1985). *Une Planète et Quatre ou Cinq Mondes. Réflexions sur l'Histoire Contemporaine*. Paris: Gallimard (Folio Essai).
- Postman, N. (1981). *Enseigner, c'est résister*. Paris: Le Centurion.
- Postman, N. (1985). Faire entrer les élèves dans le grand débat, *Vie Pédagogique*, 34, pp. 4-10.
- Pratt, D. (1974). The functions of teaching history. *The History Teacher*, VII(3), pp. 410-424.
- Samuel, R. (1990). Grand narratives. *History Workshop Journal*, 29, pp. 120-133.
- Schwartzberg, R.-G. (1977). *L'ÉTAT-SPECTACLE: Essai sur et contre le star-system en politique*. Paris: Flammarion.
- Segal, A. (1990a). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont et Y. Martin, (dir.), *L'éducation, 25 ans plus tard et après*, pp. 241-256. Québec: I.Q.R.C.
- Ségal, A. (1990b). Enseigner la différence par l'histoire, *TRACES*, 28(1), pp. 16-19
- Ségal, A. (1991). Périodisation et didactique: le moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident. *PERIODES: La construction du temps historique, Actes du Ve colloque d'histoire au présent*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au Présent.
- SORECOM (1980). *Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans*. Ministère de l'éducation du Québec, Editeur officiel.
- Watson, P. (1989). *La lutte pour la démocratie*. série d'émissions de télévision, Radio-Canada: Emission no 1.
- Yeo, S. (1990). The more it changes, the more it stays the same?. *History Workshop Journal*, 30, pp. 120-128

Robert Martineau a enseigné l'histoire au secondaire durant quinze ans. Depuis 1982, il est conseiller pédagogique en sciences humaines à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal. Il a été rédacteur en chef de *Traces*, la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, de 1988 à 1993. Il a assumé des charges de cours en didactique des sciences humaines dans diverses universités (Memorial, Moncton, UQAM, Montréal). Il poursuit présentement des études de niveau doctoral en Didactique de l'histoire à l'université Laval.

Robert Martineau was a high school history teacher for 15 years. Since 1982, he has served as a pedagogical consultant to the Montreal Catholic School Commission on the teaching of the humanities. From 1988 to 1993, he was editor-in-chief of *Traces*, the journal of the Société des professeurs d'histoire du Québec (Quebec Society of History Teachers). He has taught humanities education courses at various universities, including Memorial, Moncton, UQAM, and the Université de Montréal. He is currently working towards a Ph.D. in the teaching of history at Laval University.