

En rapport avec la table ronde intitulée
La citoyenneté et l'école,
un extrait (p. 528-39) de :

Michèle Dagenais et Christian Laville, « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale" : Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, n° 4 (printemps 2007), p. 517-550.

2 - HISTOIRE, ÉDUCATION CIVIQUE ET À LA CITOYENNETÉ

*Le ministère de l'Éducation fait fausse route
en associant histoire et éducation à la citoyenneté.*

Denis Vaugeois⁵¹

On semble oublier, parfois, que l'enseignement de l'histoire tel que nous le connaissons aujourd'hui, c'est-à-dire un enseignement offert à tous dans l'école publique, date d'à peine plus d'un siècle. Il existait bien un certain usage de l'histoire à vocation éducative avant, mais dans un autre contexte et pour des fins fort différentes de celles poursuivies de nos jours. Par exemple, l'évêque Bossuet préparait son *Discours sur l'histoire universelle*, dans les années 1670, en le destinant à un seul élève : le Dauphin de France, dont il était le précepteur. En décrivant une succession choisie de régimes passés – et en soulignant au passage le rôle de la Providence –, le manuel visait à préparer le Dauphin à son futur métier de roi. « Quand l'histoire serait inutile aux autres hommes, il faudrait la faire lire aux princes, écrivait Bossuet en préface du *Discours*. [...] Par le secours de l'histoire, ils forment leur jugement, sans rien hasarder, sur les événements passés⁵². »

Pendant deux siècles encore, les élites se réservent l'éducation historique. Aux princes, aux enfants des nobles ou de bourgeois, précepteurs ou maîtres dans les collèges privés enseignent comment tenir son rang dans la société et y jouer son rôle. L'histoire est un réservoir d'où tirer exemples de bonne conduite et de morale, inspiration pour les institutions. Il est puisé dans l'Antiquité grecque et romaine particulièrement, et dans l'histoire de l'Église. Cela assiste fort bien l'apprentissage du grec et du latin. À l'histoire nationale on s'intéresse peu, sauf s'il s'agit de relater la succession des régimes et des institutions.

La seconde moitié du XIX^e siècle voit l'État-nation naître puis se généraliser. L'instruction publique s'ensuit et se propage, apportant avec elle l'enseignement de l'histoire pour tous. Cet enseignement de l'histoire est d'emblée conçu en rapport étroit avec l'éducation du citoyen.

De sujet de l'État à citoyen de la nation

Avec l'apparition de l'État-nation, libéral et bourgeois, se pose la question de sa légitimité et de celle de ses dirigeants, puisque les facteurs légitimants antérieurs – héritage dynastique et ordre divin notamment – ne

51. « Les mérites de l'histoire », *loc. cit.*

52. Paris, Librairie de Firmin Didot frères, fils et c^{ie} 1862 (*édition conforme à celle de 1700*), 1.

sont plus invocables ; se présente aussi la question du développement de la cohésion sociale et d'un sentiment d'identité collective, le nouvel ordre et ses dirigeants se justifiant de la population nationale⁵³. L'école publique, au primaire d'abord puis, graduellement, au secondaire, sera l'appareil dont les nations se doteront pour cela. Et dans l'école, la place de choix sera donnée à l'enseignement de l'histoire.

L'histoire voulue consiste en ce que Pierre Nora a nommé une « généalogie de la nation⁵⁴ ». C'est un récit des origines, un enchaînement de faits choisis – dates marquantes, grands personnages, moments glorieux, quelques mythes gratifiants à l'occasion⁵⁵ – qui conduit à l'état achevé de la nation dans le présent. L'ensemble composait une mémoire commune, faite de ces savoirs et, implicitement, de principes de conduite. À sa naissance, cette histoire était donc essentiellement une pédagogie du citoyen, d'un citoyen pensé comme sujet de la nation – et non plus sujet du prince –, qu'il s'agissait d'instruire de sa place et de son rôle.

Mais de tels récits nationaux étaient à composer. Auparavant, ceux qui s'occupaient d'histoire étaient pour la plupart des amateurs doués, des érudits souvent issus des professions libérales. Les besoins de l'histoire scolaire entraînent l'essor d'un corps d'historiens de métier et, avec eux, l'établissement d'un champ scientifique historien dans les universités et la recherche⁵⁶.

53. En 1880, le Conseil supérieur de l'instruction publique explique que l'histoire de France « devra mettre en lumière le développement général des institutions d'où est sortie la société moderne ; elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée. » Cité dans Philippe Marchand, prés., *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire : textes officiels. 1 : 1795-1914* (Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2000), 460.

54. Voir « Ernest Lavis : son rôle dans la formation du sentiment national », *Revue historique*, 86, CCXXVII (juillet-août 1962) : 73-106 ; repris sous le titre « Lavis, instituteur national », dans Pierre Nora, dir., *Les lieux de mémoire*, 1 : *La République*, op. cit., 247-289.

55. Paul Bert, ministre de l'Instruction publique en France, a décrit dans les termes suivants cette historiographie scolaire : « rappeler aux enfants les gloires de notre pays, leur en rappeler les héros, les enthousiasmer au récit de tant de dévouements à la patrie et au devoir qui sont l'honneur de nos annales, les attendrir et les indigner en leur racontant et leur expliquant nos malheurs. », Jacques Dupâquier, *L'Ancien Régime vu par les manuels d'histoire de la III^e République (1871-1914)*, communication devant l'Académie des sciences morales et politiques, 21 novembre 2005. (Pris sur le site de l'Académie des sciences morales et politiques : <http://www.canalacademie.com/article164.html>)

56. La contribution de l'historien à la naissance de l'éducation historique scolaire est sans ambiguïté. Le très influent Ernest Lavis la présente comme suit : « On dira qu'il est dangereux d'assigner une fin à un travail intellectuel qui doit toujours être désintéressé ; mais dans les pays où la science est la plus honorée, elle est employée à l'éducation nationale. [...] Il est donc légitime de convier à l'avance la future légion des historiens à interroger tous les témoins connus ou

Bientôt, toutes les nations d'Occident connaissent ce modèle, y compris des collectivités aspirant au statut de nation, tels les Canadiens français. Voyons-en quelques cas, en commençant par celui de la France, exemplaire entre tous.

Dans le dernier tiers du XIX^e siècle, la France, redevenue république, travaille à son unification intérieure. Obligatoire, laïque et gratuite à partir de 1882, l'école publique se voit confier le mandat de « faire » des Français. L'enseignement de l'histoire devient la pédagogie centrale du citoyen à laquelle les plus éminents historiens vont contribuer, autant en savants qu'en pédagogues. Parmi eux, Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, les pères de l'histoire positiviste en France, Ernest Lavis, si influent dans les milieux de l'éducation et de l'histoire que Péguy le nommait « le Pape et le Maréchal de l'Université », Jules Isaac, presque aussi puissant deux décennies plus tard... Ces historiens deviennent le bras avancé de l'Éducation nationale. Ils exercent leur magistère sur tous les fronts : dans l'Université, dans les ministères et dans l'institution éducative, dans les classes par le biais de leurs manuels⁵⁷. Loin dans le XX^e siècle, les manuels d'Isaac et surtout le « Petit Lavis » – la Bible des écoles –, édités et réédités en multiples éditions et plusieurs millions d'exemplaires, viseront la conscience des Français.

Pour ces historiens, il est clair que la vocation de l'enseignement de l'histoire est civique et nationale. « Il fait comprendre à l'élève la société où il vivra et le rendra capable de prendre part à la vie sociale », explique Charles Seignobos en 1907⁵⁸. Identité, fierté et patriotisme, sens du devoir envers la nation sont les valeurs dont l'acquisition est visée. Jusqu'à la mobilisation armée, même, est-il proposé en conclusion d'une édition du *Petit Lavis* :

inconnus de notre passé, à discuter et à bien comprendre leurs témoignages, pour qu'il soit possible de donner aux enfants de la France cette *pietas erga patriam* qui suppose la connaissance de la patrie. » Dans *Questions d'enseignement national* (Paris, Armand Colin, 1885), 41, 43.

57. À ce sujet, on lira François Furet, « La naissance de l'histoire », *H-Histoire*, 1 (mars 1979) : 32-38. Aussi Charles-Olivier Carbonell, *Histoire et Historiens. Une mutation idéologique des historiens français, 1865-1885* (Toulouse, Privat, 1976) ; William R. Keylor, *Academy and Community. The Foundation of the French Historical Profession* (Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1975).

58. « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », repris en 1934 dans *Études de politique et d'histoire* (Paris, Presses universitaires de France, 1934), 110. Ces mots ne dépareraient pas le nouveau programme du Québec. Ailleurs, en appendice de leur fameux traité de méthode, Langlois et Seignobos écrivent que l'histoire leur paraît « l'enseignement indispensable dans une société démocratique ». Voir « L'enseignement secondaire de l'histoire en France », dans *Introduction aux études historiques*, 4^e édition (Paris, Hachette, 1909), 289.

La France a perdu sa renommée militaire pendant la guerre de 1870. [...] Pour reprendre à l'Allemagne ce qu'elle nous a pris, il faut que nous soyons de bons citoyens et de bons soldats. C'est pour que vous deveniez de bons soldats que vos maîtres vous apprennent l'histoire de France... C'est à vous, enfants élevés dans nos écoles, qu'il appartient de venger vos pères vaincus à Sedan et Metz ; c'est votre devoir, le grand devoir de votre vie, vous devez y penser toujours⁵⁹.

Aux États-Unis comme en France, l'histoire savante se développe en conjonction avec le besoin de formation du citoyen par l'école. Le décollage généralisé de l'éducation historique peut se situer dans les années 1870, à la suite d'une décision de justice estimant légitime que les États consacrent une part des impôts à l'instruction publique gratuite et universelle⁶⁰. Dans le système scolaire qui se développe alors, l'histoire obtient un rôle central. Au lendemain de la guerre de Sécession, elle reçoit la mission d'adoucir les plaies, de proposer une identité nationale partagée, de susciter respect et dévouement pour la nation rassemblée. Comme ailleurs... avec tout de même une coloration particulière. L'histoire scolaire s'y veut plus pratique, plus directement utile, de manière à faciliter l'intégration des millions de nouveaux arrivants, en cette période de très forte immigration. L'histoire scolaire s'emploie donc plus qu'ailleurs à faire connaître les caractéristiques sociales et politiques du pays, à introduire aux principes de son économie et aux valeurs dominantes. L'histoire contemporaine y est privilégiée, et le lien histoire scolaire et instruction du citoyen particulièrement étroit⁶¹.

59. Cité sur le site pédagogique « <http://cneteducation30.free.fr/pedagogieoiseau.htm> ». Ailleurs, Lavissera écrit : « Si l'écolier [...] ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'instituteur aura perdu son temps », dans « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », *Questions d'enseignement national* (Paris, Armand Colin, 1885), 210. Sur l'enseignement de l'histoire en France, on lira la somme récente de Patrick Garcia et Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France, de l'ancien régime à nos jours* (Paris, Armand Colin, 2003). Le cinquième chapitre est consacré à Lavisser.

60. Benjamin Cox, « Secondary Social Studies Curriculum and Pedagogy in the United States », *International Social Science Journal*, XXVI,3 (1974) : 498.

61. Pour en savoir plus sur l'enseignement de l'histoire aux États-Unis depuis les origines, Hazel Whiman Hertberg, « The Teaching of History », dans Michael Kammen, dir., (pour l'American Historical Association), *The Past Before Us* (Ithaca, 1980), 474-504 ; Robert Orril et Linn Shapiro, « From Bold Beginning to an Uncertain Future : The Discipline of History and History Education », *The American Historical Review*, 110,3 (juin 2005) : 727-751 ; « History of the Curriculum », 2^e partie de David Jenness, *Making Sense of Social Studies* (New York, Macmillan, 1990), 51-164 ; Diane Ravitch, « History's Struggle to Survive in the Schools », *OAH Magazine of History*, 21,2 (avril 2007) : 28-32.

Nombre d'historiens contribuent à la mise en place de cette éducation qui, comme en France, s'accompagne du développement d'un corps d'historiens de métier et, partant, de postes universitaires, de sociétés savantes, de programmes de recherche. Certains, parmi les plus éminents, jouent un rôle déterminant. Ainsi George Bancroft, réputé avoir insufflé le but patriotique et d'« américanisation » des immigrants par l'enseignement de l'histoire au secondaire (avant de devenir l'homme politique et le diplomate que l'on connaît). Ainsi le Committee of Seven, formé de sept éminents membres de l'American Historical Association qui déjà, en 1899, recommande l'enseignement de l'histoire au secondaire sous l'angle de sa méthode et à l'aide de documents⁶². Elle doit être enseignée, précise-t-on, « with the thought of preparing boys and girls for the duties of daily life and intelligent citizenship⁶³ ».

Au Canada, comme aux États-Unis et en France, les historiens de métier apparaissent tard : à l'aube du xx^e siècle au Canada anglais⁶⁴, plus tard encore, dans les années 1940, au Québec.

Au Canada anglais, dès les premiers historiens, ces talentueux amateurs qui tracent les sillons de l'historiographie canadienne-anglaise, la préoccupation pour l'identité et l'unité nationales est omniprésente. Il faut dire que les appels venant de l'histoire scolaire en voie de se généraliser les y incitent vivement. Ainsi le ministre de l'Éducation d'Ontario, George Ross, déclare en 1892 : « I have perused with great care the various histories in use in all the provinces of the Dominion, and I have found them merely to be provincial histories, without reference to our common country... Can't we agree upon certain broad features common to the whole of this Dominion with which we can indoctrinate our pupils⁶⁵ ? »

62. Voir *The Study of History in Schools, Being the Report to the American Historical Association by the Committee of Seven*, dans *Annual Report of the American Historical Association for the Year 1898* (Washington, Government Printing Office, 1899), 427-564. Une courte section du rapport, préparée par l'historien George Wrong de l'Université de Toronto, est consacrée à l'enseignement de l'histoire au Canada (551-555). En 1905, un autre comité de l'AHA, formé cette fois de huit historiens, produit un rapport semblable pour l'histoire au primaire.

63. *Ibid.*, 491.

64. Donald Wright, *The Professionalization of History in English Canada* (Toronto, University of Toronto Press, 2005), particulièrement le second chapitre : « History as a Vocation ». Voir aussi la récente thèse de Laurence Cros, *La représentation du Canada dans les écrits des historiens anglophones canadiens, de la Confédération à nos jours* (Paris, coll. des thèses du Centre d'études canadiennes de Paris III/Sorbonne Nouvelle, n° 4, 2000).

65. Cité dans Geneviève Laloux-Jain, *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)* (Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1974), 82.

À la même époque, la Dominion Education Association subventionne un concours pour la publication d'un manuel d'histoire du Canada vraiment national : « with a view, était-il précisé, to impress upon our future citizens that we not only have a united country, but are a united people⁶⁶. » Avec la professionnalisation de l'histoire, le Canada anglais se donne une historiographie scientifique élaborée. La préoccupation pour l'éducation citoyenne perdue néanmoins à travers les formes successives de cette historiographie⁶⁷. Celle-ci restera longtemps préoccupée de dégager une spécificité nationale partagée par les habitants du pays⁶⁸. La présidente de la Société historique du Canada le soulignait encore il y a quelque temps : « It seems safe to claim that there can be few countries in which scholars working in the national history have been so preoccupied with “nationhood”, “national identity” and “national unity”⁶⁹. »

L'historiographie scolaire du Québec procède selon un cheminement analogue. Là aussi, il s'agit par l'histoire de souligner et faire reconnaître une spécificité nationale, pour les Canadiens français à l'origine, puis pour les Québécois. Là également, de talentueux amateurs ouvrent la voie à l'histoire savante et à l'éducation citoyenne à l'aide de l'histoire⁷⁰.

Si, au Canada anglais, l'après-Confédération avait donné un élan à la volonté de constituer un discours historique générateur de sentiments nationaux et d'une identité commune, au Québec, les lendemains des rébellions et l'après Rapport Durham stimulent la naissance d'une historiographie « nationale⁷¹ ». Mais contrairement aux anglophones du Canada,

66. Selon Ken Osborne, « Teaching History in School: A Canadian Debate », *Journal of Curriculum Studies*, 35,5 (1993) : 594. Le concours fut gagné par W. H. P. Clement, et son *History of the Dominion of Canada* (Toronto, Briggs, 1897) donna le ton pour deux décennies.

67. À ce sujet, on consultera Carl Berger, *The Writing of Canadian History: Aspects of English-Canadian Historical Writing Since 1900* (Toronto, University of Toronto Press, 1986). Voir également Ramsay Cook, *The Maple Leaf Forever: Essays on Nationalism and Politics in Canada* (Toronto, Macmillan, 1971).

68. Encore dans les années 1960, un historien canadien-anglais écrit : « From its deepest origins and remotest beginning, Canadians history has been separate and distinct in America. » On comprend qu'il s'agit de se distinguer des États-Unis. W. L. Morton, *The Canadian Identity* (Toronto, University of Toronto Press, 1961), 93. 2^e édition.

69. Margaret Prang, « National Unity and the Uses of History », *Historical Papers/Communications historiques*, 1977, 3.

70. Voir Patrice Régimbald, « La disciplinarisation de l'histoire au Canada français, 1920-1950 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 51,2 (automne 1997) : 163-200. Régimbald fait vivre la naissance de l'histoire savante, avec ses historiens et ses institutions, mais glisse sur leurs contributions à l'éducation citoyenne.

71. Michel Ducharme, « Se souvenir de demain : réflexions sur l'édification des mémoires collectives au Canada-Uni », *Mens*, VII,1 (automne 2006) : 17ss.

les Canadiens français comptent rapidement des historiens qui se démarquent du lot : le notaire François-Xavier Garneau, durant la seconde moitié du XIX^e siècle, et le chanoine Lionel Groulx, durant la première moitié du XX^e, élaborent et diffusent les grandes lignes de cette historiographie.

Le thème central de celle-ci est celui de la « survivance ». Rien ne servirait de prétendre à autre chose, est-il enseigné, puisque dans leurs institutions et leurs valeurs – la langue et la foi, la famille et l'agriculture –, les Canadiens français ont ce qui convient le mieux à leur personnalité collective. C'est une écriture historique de consolation, destinée à faire oublier l'échec et à justifier le présent. L'industrie et le commerce échappent-ils aux Canadiens français? Qu'à cela ne tienne, c'est que ceux-ci ont une mission – une mission spirituelle – autrement importante, dont ils doivent témoigner à la grandeur de l'Amérique : « Nous savons que des races existent, écrit Groulx, qui se passent plus facilement que d'autres d'or et d'argent, et qu'un clocher d'église ou de monastère, quoi qu'en disent les apparences, monte plus haut dans le ciel qu'une cheminée d'usine⁷². »

Pendant plus d'un siècle, cette perspective dicte l'historiographie scolaire. Les historiens eux-mêmes s'y emploient directement. À peine Garneau a-t-il fini de publier sa volumineuse histoire du Canada, qu'il en rédige un « abrégé » pour les écoles⁷³. Comme en France, aux États-Unis et au Canada anglais, l'enseignement scolaire de l'histoire favorise l'installation dans l'université d'un corps d'historiens de métier. Nombre de ces historiens resteront longtemps au service de la diffusion de l'historiographie scolaire de survivance. Jean Blain, professeur d'histoire à l'Université de Montréal de 1959 à 1984, en a été personnellement témoin :

Cette diffusion, motivée par les besoins d'éducation nationale allait pour longtemps mobiliser le meilleur des énergies et des talents des historiens qui se muèrent volontiers en missionnaires de la vérité historique. [...] Le mouvement de diffusion, répandu dans le secteur des collèges classiques, atteignit bientôt l'université qu'on semblait considérer moins comme un centre de recherche en histoire que comme le lieu de coordination du réseau de transmission⁷⁴.

72. *Chez nos ancêtres* (Montréal, Action française, 1920), 14.

73. *Abrégé de l'histoire du Canada : depuis sa découverte jusqu'à 1840. À l'usage des maisons d'éducation* (Québec, A. Côté, 1856), 247 p. (une douzaine d'éditions suivront).

74. Dans « Économie et société en Nouvelle-France : le cheminement historiographique dans la première moitié du XX^e siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 26,1 (juin 1972) : 14.

Dès la création du système scolaire public, le rôle attribué à l'histoire dans la formation du citoyen est clair et conscient. Déjà dans le programme d'histoire de 1905, il est demandé à l'enseignant de considérer « comme un de ses devoirs les plus impérieux de cultiver chez ses élèves le patriotisme, l'amour du sol natal, l'attachement aux traditions et aux institutions nationales, le respect de notre belle langue et de notre foi religieuse⁷⁵ ». Bien sûr, c'est là l'éducation citoyenne dans l'esprit du temps, mais cet esprit, avec quelques modernisations, perdurera longtemps dans le siècle⁷⁶.

De la citoyenneté nationale à la citoyenneté démocratique

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, on s'inquiète du rôle qu'aurait joué l'enseignement de l'histoire dans la formation du citoyen. L'exaltation nationaliste qui en est résultée dans plusieurs pays n'a-t-elle pas poussé au conflit? C'est « l'histoire qui a fait la guerre! » entend-on déclarer dans les milieux pacifistes⁷⁷. Divers organismes, à commencer par la Société des Nations, se donnent alors pour mandat d'amener les États à expurger les excès nationalistes de leurs enseignements historiques respectifs. Des dizaines de réunions bilatérales et multilatérales se tiennent⁷⁸. Mais sans grand succès, comme en témoigne l'éclatement de la Deuxième Guerre mondiale, qui va néanmoins consacrer la mise en question de la vision nationaliste de l'histoire.

La fin du conflit ouvre une nouvelle étape. Dans la foulée du combat remporté contre les totalitarismes, l'issue de la guerre est perçue comme la victoire définitive de la démocratie. Une démocratie dont le bien-fondé est désormais indiscuté, mais qu'il faut dorénavant bien faire fonctionner, c'est-à-dire avec la participation réelle des citoyens, comme le principe même de démocratie le veut. L'idée du citoyen-participant prend le pas

75. Paul de Cazes, dir., *Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec* (Montréal, Beauchemin, 1905), 102.

76. Après plus d'un siècle de formation du citoyen par l'enseignement de l'histoire, comment ne pas s'étonner de lire aujourd'hui sous la plume d'un historien bien connu – et, incidemment, ancien responsable de l'enseignement de l'histoire au ministère de l'Éducation – que « le ministère de l'Éducation fait fausse route en associant histoire et éducation à la citoyenneté »? D. Vaugeois, « Les mérites de l'histoire », *loc. cit.*

77. Certains vont jusqu'à envisager de retirer l'enseignement de l'histoire des écoles: « Pour avoir la paix définitive, cessez l'enseignement de l'histoire », est-il proposé dans un congrès d'instituteurs en 1924 (cité dans Garcia et Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France...*, *op. cit.*, 148).

78. Micheline Johnson en traite dans *L'histoire apprivoisée* (Montréal, Boréal, 1979), 35-38. Voir aussi Jean-Louis Claparède, *L'enseignement de l'histoire et l'esprit international* (Paris, Presses universitaires de France, 1931).

sur celle du citoyen-sujet et constitue la base sur laquelle se fonde la nouvelle légitimité des États.

Au citoyen-sujet était enseigné le récit fondateur de la nation et les normes de l'ordre social en place. Ce qui était attendu, c'était d'y faire adhérer. Au citoyen-participant, on cherche plutôt à faire acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour participer à la vie collective. L'éducation du citoyen demeure et elle repose encore sur l'enseignement de l'histoire. Mais c'est moins sur des contenus historiques ordonnés en un récit fermé, et plus sur l'histoire vue comme un mode de construction de savoirs sur le social.

Cette idée de définir la formation du citoyen en référence à la démocratie plutôt qu'à la nation n'est pas entièrement inédite. Déjà en 1907, Charles Seignobos réagissait contre l'enseignement d'une histoire moralisante : « Je ne cherche dans l'enseignement de l'histoire, écrivait-il, ni une leçon de morale, ni une école de patriotisme, ni un recueil de beaux exemples, ni une collection de recettes pratiques, utiles aux hommes d'État ou aux capitaines⁷⁹ » ; il s'agit plutôt de « rendre capable de prendre part à la vie sociale ». Car « nous vivons dans une démocratie représentative et laïque, précisait-il. Nos élèves sont destinés à être tous des électeurs ; beaucoup seront des élus ou des fonctionnaires ; ils auront un jour à diriger les opérations politiques de leur pays⁸⁰. »

Quelques décennies plus tard, des historiens américains de la Progressive Era acquis à la *New History*, tels James Harvey Robinson, Charles Beard et Carl Becker, estiment à leur tour que l'éducation citoyenne serait mieux servie avec une histoire plus ouverte aux autres sciences sociales, à la variété des faits de civilisation et aux problèmes contemporains. Beard – probablement l'historien américain le plus influent de l'époque avec Frederick Jackson Turner – en défend la proposition pour l'AHA, de concert avec l'association des enseignants du National Council for the Social Studies⁸¹.

Cette conception ouverte de l'éducation citoyenne en vient à se conjuguer avec un point de vue proposé antérieurement par John Dewey. Pour Dewey, le citoyen en démocratie doit être préparé non seulement à ses rapports avec le politique et l'institutionnel – c'est l'éducation civique –, mais à l'ensemble et à la variété des rapports des citoyens entre eux. La

79. Dans « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », repris en 1934 dans *Études de politique et d'histoire*, op. cit., 109.

80. *Ibid.*, 131.

81. *A Charter for the Social Sciences in the Schools* (New York, C. Scribner's Sons, 1932).

citoyenneté, expliquait-il, c'est « all the relationships of all sorts that are involved in membership in a community⁸² ». L'éducation civique devrait en tenir compte et s'étendre à l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci n'ignorant pas celle-là mais l'englobant⁸³.

À l'échelle occidentale, le décollage se fait dans la période de l'après-guerre. La forte croissance de la jeunesse, la hausse rapide de la scolarisation, notamment au secondaire, la démocratisation générale des études, font anticiper une participation accrue à la vie de la cité. Progressivement, l'enseignement de l'histoire à l'école complète son passage d'une éducation civique nationale à l'éducation à la citoyenneté. Et tout au long, l'histoire conserve son rôle privilégié.

La volonté de renforcer l'éducation à la citoyenneté s'est depuis accentuée, dans la foulée des changements des dernières décennies : complexification des rapports sociaux et de la participation sociale attendue, multiplication des groupes d'intérêt, individualisme et défiance du politique, mondialisation des échanges et de la production, mise en cause des normes morales et sociales, tensions ethniques et religieuses, et surtout, certainement, accélération et diversification des migrations. En Occident comme ailleurs, les sociétés sont maintenant composées d'une incroyable variété de communautés. Dans une ville comme Montréal, vingt pour cent de la population est née hors du pays, venue de dizaines d'origines différentes ; c'est une plus forte part encore si on compte l'ensemble de la population issue de l'immigration des récentes décennies. Peut-on ignorer de tels changements ? Y a-t-il lieu de s'étonner qu'on veuille en tenir compte, notamment en facilitant l'intégration des nouveaux venus par l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ?

Ainsi, aux États-Unis, la fonction de l'éducation à la citoyenneté est rappelée en ouverture des récents « standards » en histoire :

Without history we cannot undertake any sensitive inquiry onto the political, social, or moral issues in society. And without historical knowledge and inquiry, we cannot achieve the informed, discriminating citizenship essential to effective participation in the democratic processes of governance and the fulfillment for all our citizens of the nation's democratic ideals⁸⁴.

82. Cité dans Ray Hiner, « Professions in Process : Changing Relations Between Historians and Educators, 1896-1911 », *History of Education Quarterly*, 12,1 (printemps 1972) : 43.

83. Pour souligner cet élargissement, l'appellation éducation à la citoyenneté est maintenant préférée à éducation civique dans plusieurs pays francophones.

84. Charlotte A. Crabtree et Gary B. Nash, *National Standards for History* (Los Angeles, National Center for History in the Schools, 1996), 41. Bien que d'application volontaire, dans ce pays où

Dans d'autres pays, comme en France, où l'éducation civique est depuis longtemps confiée au professeur d'histoire, non seulement son importance est réitérée, mais on en élève l'obligation au niveau du lycée.

Au Canada, dans les deux provinces voisines du Québec, l'association histoire et éducation à la citoyenneté est également confirmée. Au Nouveau-Brunswick, le programme d'histoire (2006), « vise à amener l'élève à utiliser la démarche intellectuelle proposée par la discipline, à développer sa perspective historique et à construire ses compétences de citoyen responsable⁸⁵ ». En Ontario, le programme *Études canadiennes et mondiales* de 9^e et de 10^e année (révisé 2005), qui inclut l'histoire, s'est donné comme objectif de « permettre à l'élève d'acquérir les connaissances, les habiletés et les valeurs qui lui sont indispensables pour devenir une citoyenne ou un citoyen responsable et capable de participer de façon active à la société canadienne du XXI^e siècle⁸⁶ ». De telles situations existent dans bien d'autres communautés et États dans le monde.

C'est à cette conception du programme d'histoire que le Québec vient d'arriver. Pas plus qu'ailleurs, il n'y est parvenu d'un coup. Lorsqu'éclate la polémique récente, le programme en vigueur depuis 1982 a déjà mandat de contribuer à l'éducation du citoyen : « avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité », est-il attendu, parmi les principaux « objectifs de formation⁸⁷ ». Au milieu des années 1990, l'objectif se renforce quand le ministre de l'Éducation d'alors – Jean Garon (PQ) – forme une commission ministérielle pour étudier la situation de l'enseignement de l'histoire et les améliorations à y apporter. Dans son rapport – souvent nommé rapport Lacoursière –, la commission rappelle : « L'histoire est une formation sociale. L'histoire est une culture. Les deux sont liées⁸⁸ », et s'en explique en quelques pages. Une fois publié, le rapport est bien reçu en général. Les quelques objections qui s'élèvent lui reprochent de ne pas souligner assez la question nationale ; comme aujourd'hui⁸⁹. Malgré tout, quand la réforme du programme d'histoire au secondaire est lancée puis préparée, c'est dans l'esprit du rapport Lacoursière⁹⁰.

les États sont souverains en éducation, les « standards », préparés avec la contribution de dizaines d'éducateurs et d'historiens, ont été adoptés par la plupart d'entre eux.

85. <http://www.gnb.ca/0000/publications/servped/Histoire10e11e12e.pdf>.

86. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf>.

87. *Histoire du Québec et du Canada. Programme d'études*, 4^e secondaire (Québec, Ministère de l'Éducation, 1982), 13.

88. *Se souvenir et devenir. Rapport...*, *op. cit.*, 3-5.

89. Par exemple, Josée Legault, « Histoire d'exister », *Le Devoir*, 17 juillet 1996.

90. Effectivement, l'essentiel des recommandations du rapport Lacoursière est reconduit aux étapes ultérieures de préparation de la réforme en général. Un autre groupe de travail, celui sur