

## La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire

Jean-François Cardin, Université Laval, Québec

### Introduction

Ce texte se présente comme une réflexion théorique et spéculative à propos de certains enjeux que je juge importants relativement à la place du récit dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire en contexte scolaire. Écrite au « je », elle s'alimentera néanmoins de mon expérience de formateur de futurs enseignants au secondaire à l'Université Laval et du travail d'accompagnement des enseignants et conseillers pédagogiques de la grande région de Québec, travail que je réalise depuis quelques années dans le cadre notamment d'une recherche collaborative centrée sur l'enseignement des concepts.

Les idées que je développerai référeront aussi au débat qui a cours au Québec depuis 2006 à propos du nouveau programme d'histoire nationale au secondaire, publié cette année-là et basé sur une approche par compétence. En effet, cette polémique est venue soulever presque tous les enjeux fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire et a mis en lumière les conceptions que partagent une bonne partie de la population québécoise sur l'enseignement de cette discipline, y compris la question de la place du récit dans les classes d'histoire. Sur un plan plus personnel, ce débat m'a obligé - de même que mes collègues didacticiens - à mieux comprendre et circonscrire ces enjeux, tout en m'amenant à analyser les discours et perspectives qui se sont alors affrontés dans ce qui apparaît comme une sorte de collision frontale entre deux visions opposées du rôle de l'histoire scolaire et, donc, de la façon de l'enseigner. Et, répétons-le, le thème du récit et de la narration dans l'apprentissage de l'histoire était souvent au cœur de ces échanges.

Ces précautions de départ étant prises, précisons d'emblée la thèse qui servira de guide et d'axe d'orientation à mes propos. Il s'agit en fait d'une idée toute simple qui n'a rien d'original, en fait, et qui s'énonce simplement : en tant qu'historien de formation devenu didacticien de l'histoire, il m'apparaît que la mise en récit est essentielle à la création de sens en histoire par un sujet quelconque (historien, élève, enseignant, dilettante, etc.), que ce soit pour appréhender ce passé et en produire une interprétation (ou plus simplement une compréhension), ou encore pour communiquer celle-ci à autrui. En classe d'histoire au secondaire, cela implique à la fois que l'élève devrait être amené à rédiger des récits exprimant sa compréhension du passé et que l'enseignant, dans son travail de communication du passé et dans celui visant à accompagner ses élèves dans la construction de sens, doit recourir au récit et travailler avec lui. En d'autres mots, contrairement à une fausse conception, souvent mise de l'avant, du paradigme constructiviste et de l'approche par compétence en contexte scolaire - au Québec les deux sont liés dans les programmes d'études -, le récit a toujours sa place en enseignement-apprentissage de l'histoire.

Plus concrètement, j'articulerai mon propos autour de questions comme celles-ci : Quelle est la place du récit dans l'histoire savante ? Dans la perspective de l'apprentissage de l'histoire à l'école, que retenir du débat savant sur le « vrai » dans les récits produits par les historiens ? Sur un plan plus didactique, quelle est la place de l'exposé magistral en classe d'histoire ? Quel équilibre établir entre le magistral et les mises en activité de l'élève, entre la parole du professeur et la construction par l'élève de ses savoirs historiques ? Au plan cognitif notamment, quels sont la fonction et l'apport de la mise en récit par l'élève des événements, phénomènes et enjeux de son passé ?

Le texte comportera deux grandes parties, la première rappelant l'importance et la place du récit pour l'histoire savante, et la seconde articulant un point de vue sur les mêmes éléments du côté de la classe d'histoire.

## I- Le récit dans l'histoire savante

Le récit est le produit le plus visible du travail de l'historien. Il est l'aboutissement, la synthèse de toutes les opérations méthodologiques et intellectuelles qui précèdent, opérations qui sont désormais bien balisées et institutionnalisées et qui font que la discipline histoire, telle qu'on la pratique depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, ne peut être confondue avec les autres disciplines des sciences sociales et humaines. Référant à Booth (1993), Martineau (2010, p. 35) affirme que « l'histoire est un produit, un produit presque obligatoirement narré ». De même, citant Mandelbaum (1977), il précise : « la forme traditionnelle du produit historique est un récit et [...] la forme narrative est la meilleure pour comprendre la logique de l'explication historique » (Martineau, 2010, p. 35).

Cette dernière citation, en introduisant la notion de narration, nous invite à faire une distinction qui me semble importante, car il y a récit et récit. Dans mon enseignement, à l'aide d'extraits vidéo montrant deux historiens tenant tout deux un discours historique, j'amène mes étudiants à distinguer deux modes de récit. D'une part, il y a la *narration* en tant que telle, ou le récit narratif. Celui-ci est davantage événementiel, factuel, évocateur : ici, l'historien « raconte » ou décrit une situation plus qu'il ne l'explique, en s'appuyant notamment sur un enchaînement « logique » de causes et d'effets - i.e. le « chemin causal » de Moniot (1993) - et en empruntant le plus souvent une logique chronologique. Ici, l'interprétation de l'historien, malgré des apparences de neutralité, est présente, mais plus implicite. Sans s'y limiter, cette forme de récit est davantage associée à la mémoire collective et aux productions destinées au grand public et à une certaine vulgarisation, dont la vulgate que l'on retrouve généralement dans les manuels. D'autre part, il y a ce que j'appelle le *récit explicatif*, où l'historien cherche à convaincre, se situe davantage en mode argumentatif et défend un point de vue ou présente un angle de vue sur un élément du passé. L'historien décrit et convoque les faits autant que dans la forme précédente, mais la ligne chronologique n'est pas nécessairement respectée, et elle est même souvent déconstruite pour mieux servir une explication argumentative. Ici, l'interprétation de l'historien est davantage mise de l'avant et elle est généralement explicitement exposée. Ce mode se veut plus « scientifique », au sens où il s'adresse généralement aux spécialistes, à la communauté historique, et il emprunte un langage et une démarche « savantes ».

Bien sûr, ces deux modes ne circonscrivent pas à eux seuls tous les types possibles du récit. Mais dans les diverses typologies que l'on retrouve dans les écrits à ce sujet, la distinction que je propose réfère à une ligne de partage fondamentale dans le discours historique que bien d'autres ont également mis en évidence. Par exemple, dans un article qui a fait époque au Québec et qui est encore régulièrement cité, Laville (1979) situe cette ligne de partage dans le cadre d'une évolution du rôle de la formation historique à l'école et il en vient à opposer le « discours narratif traditionnel » - notamment celui du roman national - et « l'histoire problématique et explicative » qui s'impose alors de plus en plus. En somme, sans exclure les autres typologies possibles, il y a bien un mode où l'historien « raconte » et un autre où il « explique ». Un historien, dans une même production, peut passer de l'un à l'autre, voire produire un discours hybride empruntant en même temps à ces deux postures. Mais il m'apparaît clair que ces deux types de récit ne fonctionnent pas sur les mêmes bases et n'ont pas la même fonction. Et il me semble essentiel de savoir les distinguer lorsqu'on est exposé à une production historique quelconque, tout comme il m'apparaît important que mes étudiants, futurs enseignants, sachent les distinguer et les utiliser à bon escient dans leur enseignement.

Si le récit est si important dans le travail de l'historien, en quoi consiste au juste sa fonction ? Au risque de simplifier, je serais tenté de dire que si l'interprétation est au cœur de l'épistémologie historique, il n'y a pas d'interprétation sans mise en récit. Ce dernier est l'incarnation tangible de l'interprétation du passé produite par l'historien. Pour citer Marrou (1961, p. 1536), dans son article sur le métier

d'historien pour l'ouvrage collectif *L'histoire et ses méthodes* (Samaran, 1961), « l'historien complet ne sera pas seulement un chercheur, mais aussi un écrivain ». Il y développe l'idée que les historiens ne doivent pas seulement se concentrer sur la recherche et la mise au point de leur « vérité » sur le passé, mais ils doivent aussi en rendre compte dans des textes ou des ouvrages, la communiquer. Lorsque, dans ma « première vie » de chargé de cours, je donnais des cours d'histoire au cégep<sup>1</sup> et au premier cycle universitaire, j'avais l'habitude de dire que « l'histoire, ça n'existe pas ; ce qui existe, c'est l'historiographie ». C'était une bravade, bien sûr, destinée à provoquer mes étudiants dès le premier cours, mais je cherchais à attirer leur attention sur le fait que l'histoire est inséparable de l'historien (Marrou, 1960, p. 1467) ou plus précisément de la production historique de toute nature (manuels scolaires, musées, ouvrages savants, sites archéologiques, documentaires, revues de vulgarisation, etc.), car c'est par le truchement de ces interprétations que, concrètement, nous avons accès au passé. Mais revenons au récit en tant que tel.

Dans un ouvrage récent, Didier Cariou (2012, p. 177) a bien synthétisé la fonction du récit dans le titre de son chapitre consacré à cette question : « Le récit historique pour construire du savoir ». Dans la première partie de ce chapitre, en convoquant avec rigueur et un sens poussé de la vulgarisation les auteurs « classiques » qui ont le mieux analysé le récit de l'historien et ses caractéristiques - Veyne, de Certeau, Barthes, Ricœur, Ginzburg, etc. -, il cerne bien toute cette question. Partant du postulat, juste à mon avis, selon lequel « le récit constitue le mode d'exposition privilégié de l'histoire » (p. 178), il montre que même les historiens des *Annales*, à commencer par Braudel, recourraient aussi au récit et à la narration, bien qu'ils se situaient davantage sur le versant explicatif/argumentatif plutôt que le versant événementiel/chronologique, pour reprendre la typologie présentée ci-haut.

Et il y a une bonne raison à cela, ce qui m'amène au cœur de mon propos : la mise en récit amène l'historien - pour ne pas dire l'oblige - à donner du sens, de la cohérence au système d'explication qu'il a patiemment élaboré en amont en appliquant à une question du passé la méthode historique et les opérations intellectuelles qui la sous-tendent, ce que d'aucuns appellent la pensée historique - ou le mode de pensée historien. Citant Ricœur (1983), Cariou rappelle que la « compétence à suivre des histoires » est naturelle chez l'humain et que cette compétence « est indissociable de la compétence à en produire » (Cariou, 2012, p. 179). Il ajoute : « Suivre et produire une histoire, c'est comprendre ou articuler une succession d'actions, d'intentions mais aussi de hasards intervenant sur le cours de l'action décrite » (p. 179). Par ailleurs, il montre bien que la connaissance du passé s'élabore à partir des traces et des sources qui sont parvenues jusqu'à nous, et donc qu'il faut bien, à la manière d'un enquêteur de police sur une scène de crime, reconstituer le récit de ce qui s'est passé en comblant les « manques » par une analyse logique et rigoureuse de l'action plausible. De son côté, Marwick (1989, p. 235) rappelle qu'un récit se situe dans le temps et se déploie dans le temps : « [...] historical writing must in some sense tell a story : it must contain narrative, a sense of movement through time ».

Le récit historique est donc bien davantage qu'une simple description factuelle et neutre, puisqu'elle rend compte de la manière dont l'historien conçoit ce qui s'est passé, c'est-à-dire de son interprétation. En d'autres termes : « Le récit est une construction qui expose le discours de l'historien relatant lui-même le discours et les actes des hommes du passé » (Ricœur, 1984, cité par Cariou, 2012, p. 179). Construction interprétative, le récit propose « un texte clos, cohérent, complet et achevé » (Cariou, 2012, p. 180). Comme le récit historique est forcément distinct de la réalité dont il cherche à rendre compte, il est créateur de sens : « le récit produit en outre de la signification puisqu'il ne dit pas le vrai du monde réel mais le vraisemblable qui appelle une interprétation de cette expérience » (Cariou, 2012, p. 181, en citant Bruner, 1996).

---

<sup>1</sup> Le cégep, acronyme de Collège d'enseignement général et professionnel, est l'ordre d'enseignement qui, au Québec, fait suite aux études secondaires et précède l'université.

Ceci dit, je m'inscris en faux contre les excès postmodernistes de certains historiens et penseurs pour lesquels le récit historique s'apparente ni plus ni moins à la fiction produite par le romancier. Les idées en ce sens d'un Keith Jenkins, par exemple, sont certes utiles pour nous aider à réfléchir sur le rapport au vrai en histoire, mais ses conclusions ultimes me semblent en bout de ligne verser dans un relativisme exagéré, stérile, voire paralysant. Ainsi, dans son *Re-thinking History*, Jenkins (1991, p. 13) affirmait sans ambages : « we still see historians trying to raise before us the spectre of the real past, an objective past about which their accounts are accurate and even true. Now I think such certainist claims are not - and never were - possible to achieve ». Poussant à bout cette logique du caractère construit de l'interprétation, il conclut : « history remains inevitably a personal construct, a manifestation of the historian's perspective as a 'narrator' » (p. 14). Pour lui, le fossé entre le passé et l'histoire est infranchissable, inscrit dans la nature même des choses et aucun procédé méthodologique ne peut résoudre cette impasse : « Epistemology shows we can never really know the past; that the gap between the past and history (historiography) is an ontological one, that is, is in the very nature of things such that no amount of epistemological effort can bridge it » (p. 23).

Sans verser à l'inverse dans un positivisme insouciant, il reste que si l'historien ne peut s'abstraire de certains biais, si son enquête ne peut restituer la totalité ou la quintessence du passé, il fait œuvre utile. En effet, comme une partie de son travail consiste à « monter un dossier » sur un sujet quelconque du passé afin de pouvoir l'interpréter et y donner sens, à colliger des sources, à en tirer des informations qu'il organise et fait parler pour en tirer des constatations de premier niveau, ce travail contribue à éclairer un peu plus le sujet en question. Un des apports essentiels de la production historique, c'est la connaissance des faits « bruts » qu'elle apporte.

Par exemple, récemment, un historien québécois, Frédéric Bastien (2013), a mis au jour le fait qu'en 1981-1982, à l'époque du rapatriement de la constitution canadienne, le gouvernement fédéral de Pierre Elliott Trudeau aurait eu des échanges indus avec certains juges de la Cour suprême. Comme la Cour suprême devait statuer sur la légalité d'un rapatriement désiré par le gouvernement Trudeau et qui se serait fait sans l'accord du Québec, son avis légal avait une grande importance stratégique. C'est un simple fait, mais c'est déjà beaucoup ! Car tout le reste va suivre, à savoir les interprétations divergentes pour donner du sens à ce fait et le lier à d'autres faits et à notre présent. En effet, pour les uns, ce fait remettrait en cause un principe fondamental du système politique canadien, soit l'indépendance du pouvoir judiciaire par rapport au pouvoir exécutif, et cet échange d'information aurait constitué un atout pour le gouvernement fédéral dans son bras de fer avec le Québec. Certains ont alors même parlé de « coup d'État ». Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une tempête dans un verre d'eau, avançant que les sources et les faits rapportés par M. Bastien sont montés en épingle, tandis qu'un politologue réputé du Canada anglais accusait ni plus ni moins M. Bastien d'antisémitisme, du fait que le juge en chef de la Cour suprême à l'époque était d'origine juive... De leur côté, de simples citoyens y sont également allés de leur interprétation sur les forums publics et autres blogs, les unes nuancées et bien appuyées sur les faits, les autres plus éditoriales et basées plutôt sur des valeurs et des positions politiques pré-établies. Mais à l'origine de toutes ces interprétations se situe un fait issu de sources nouvellement mises à jour et que personne ne songe à nier.

Bref, le récit historique n'est pas pour autant tout faux, de l'ordre du mythe ou de la fiction reconstituée, et il se dégage avec le temps des « certitudes » sur le passé. Même s'il arrive toujours que des certitudes tombent, il reste que, sur la longue durée, la connaissance du passé se précise. Et à propos de la subjectivité de l'historien et de ses interprétations, il faut y voir non pas une faiblesse ou une tare de la discipline *histoire*, mais au contraire un atout, une garantie de mieux cerner la réalité évanescence du passé, une des réalités les plus complexes à saisir pour l'être humain. Loin de venir embrouiller notre

connaissance du passé, la multiplicité des interprétations et des éclairages sur un même sujet conduit à une meilleure compréhension de ce qui fut. En somme, confronter des points de vue différents d'historiens ce n'est pas « annuler un mensonge par un autre » - comme m'avait dit un jour un ami en science de la nature -, mais plutôt additionner des parties de vérité qui, mises ensemble, forment un tout qui s'approche de la vérité, tout en sachant que celle-ci ne sera jamais pleinement atteinte. C'est dans la nature même des sciences humaines et sociales. Et l'histoire, comme l'anthropologie, a permis de nous constituer une conscience historique commune, planétaire, et qui fait que l'on se connaît mieux comme humains qu'il y a 12'000 ans, à l'aube des premières civilisations, ou même qu'il y a deux siècles, avant l'institutionnalisation de l'histoire comme discipline savante. Pour citer Marwick (1989, p. 14) : « Individual, communities, societies could scarcely exist if all knowledge of the past was wiped out. As memory to the individual, so history is to the community or society ».

### **Conclusion de la première partie**

Il faut retenir de ce qui précède que l'histoire, comme discipline savante visant la connaissance la plus juste possible du passé humain, est indissociable de la mise en récit. Pas d'histoire sans récits, sans les récits de toutes natures produits par les historiens et qui viennent enrichir jour après jour l'historiographie. C'est à travers le récit, aboutissement et résultat de sa recherche de sources et d'informations, que l'historien livre sa compréhension d'un élément du passé, qu'il lui donne sens, c'est-à-dire qu'il nous en offre son interprétation.

C'est à partir de cette réflexion que nous nous tournons, dans la partie suivante, vers ce que cela implique quant à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'école.

## **II- Le récit dans l'histoire scolaire : un malentendu ?**

Au Québec tout au moins, il semble qu'au cours des dernières décennies un certain malentendu quant à la place du récit s'est installé dans la recherche et les écrits en didactique de l'histoire et, de manière plus large, chez tous ceux qui réfléchissent et interviennent sur la question de l'enseignement de cette discipline à l'école. Comme si avec la promotion des pédagogies nouvelles et d'une didactique de l'« élève-historien », centrées sur la mise en action de l'élève qui construit son savoir historique plutôt que sur la parole d'un maître qui transmet, toute mise en récit du passé soit mal vue.

Par exemple, depuis 1962, c'est-à-dire depuis la fondation de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) et la publication du premier numéro de son bulletin (devenu la revue *Traces* en 1988), la plupart des articles publiés dans ce périodique se rapportant à la pratique concrète de l'enseignement de l'histoire minimisent - et c'est là un euphémisme - la mise en récit plus ou moins substantielle, même celle qui serait produite par l'élève. Car ne parlons pas de l'exposé magistral de l'enseignant qui est systématiquement présenté comme une pratique nuisible dont « il faut sortir » et qui, au mieux, apparaît comme un mal nécessaire.

Quelle place, donc, pour le récit en enseignement et apprentissage de l'histoire dans les classe du secondaire ? C'est à cette question que je proposerai ici des éléments de réponse, en m'appuyant d'abord sur la réflexion menée dans la première partie du côté de l'histoire savante, puis en référant à divers matériaux (données de recherche, réflexions de didacticiens et d'historiens, expérience personnelle, etc.). Mon but n'est pas ici de vider une question maintes fois abordée par d'autres, mais d'articuler un argumentaire plaidant pour une certaine réhabilitation du récit comme outil d'apprentissage de l'histoire. Je commencerai par un retour sur le débat toujours en cours au Québec autour des programmes d'histoire, afin d'en tirer quelques observations utiles pour la suite des choses.

### **Un débat révélateur quant aux représentations relatives à la place du récit en histoire scolaire**

Les débats qui agitent les sociétés sont toujours utiles pour cerner plus clairement les divers points de vue et opinions qui existent sur l'objet de la polémique, notamment parce que les protagonistes laissent bien souvent tomber les nuances et la langue de bois et vont plus directement au cœur de leur pensée. Le débat qui a cours présentement au Québec concernant l'enseignement de l'histoire - l'histoire nationale essentiellement -, avec comme déclencheur la publication et l'adoption en 2006 d'un nouveau programme, en constitue un bon exemple. Ainsi, le ministère de l'Éducation, les didacticiens de l'histoire et les enseignants du secondaire favorables aux démarches actives d'apprentissage se sont rendus compte que leur conception de l'enseignement de l'histoire, même si elle se développait depuis des décennies, ne concordait pas avec celle d'une bonne partie de la population et des non spécialistes.

En effet, comme je l'avais exposé avec mes collègues Vincent Boutonnet (UQO) et Marc-André Éthier (Université de Montréal) au Colloque 2011 des didactiques de l'histoire-géographie, à Lyon, l'analyse des discours qui ont circulé dans les médias dans le cadre de ce débat montrait que pour de nombreux citoyens, ainsi que pour certains historiens et intellectuels, l'enseignement de l'histoire devait d'abord reposer sur la transmission, par l'enseignant, de faits et de connaissances à travers l'exposé magistral, ce dernier étant vu comme l'épine dorsale de cet enseignement (Boutonnet, Cardin, Éthier, 2012). C'est donc par le récit « passionnant et passionné » de l'enseignant, vu d'abord comme un maître des contenus, que l'apprentissage de l'histoire devait d'abord se faire. Depuis ce colloque, le débat se poursuivant de plus belle, cette vision des choses s'est encore précisée, notamment à travers les pages du journal d'opinion *Le Devoir*. Par exemple, en mars 2013, un jeune professeur d'histoire au secondaire publiait une lettre ouverte s'adressant à un de ses professeurs d'histoire à l'université, l'historien Gilles Laporte, un farouche partisan de l'exposé magistral (Delorme, 2013). Dans cette lettre aux accents pathétiques, il exprimait son désarroi à l'effet que, selon lui, les auteurs du nouveau programme d'histoire du Québec, en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du secondaire, avaient systématiquement extirpé toute passion de l'enseignement de notre passé :

« Les didacticiens du ministère ont seulement omis certaines choses fondamentales : l'histoire avec un grand « H » est avant tout... une histoire. Elle doit être racontée pour être vivante, pour entrer dans l'esprit des élèves, afin qu'elle suscite chez eux un questionnement, un sentiment, une image intelligente de notre passé. »

Dans cette citation, certains des éléments discutés en première partie de ce texte trouvent écho, à commencer par l'idée que l'histoire est récit, un récit proposant une intelligibilité via une mise en intrigue sur laquelle il faut miser pour enseigner l'histoire. Mais ce qui est le plus fascinant dans cet extrait, c'est la conception que ce jeune enseignant a du programme et, à travers lui, de l'enseignement « épistémologique » de la discipline que mettent de l'avant le ministère de l'éducation et les didacticiens de l'histoire depuis plusieurs décennies au Québec. En effet, nous sommes ici en présence, me semble-t-il, d'un excellent exemple du malentendu que j'évoquais plus haut : les « nouvelles pédagogies », et plus spécifiquement la didactique centrée sur la démarche active de l'apprentissage de l'histoire - notamment dans la posture constructiviste qui sous-tend explicitement les nouveaux programmes par compétences - auraient discrédité et mis de côté le récit en classe d'histoire, à commencer par celui de l'enseignant.

Avant de proposer des pistes pour résoudre ou corriger ce malentendu, j'aimerais en rapporter d'autres indices.

### ***D'autres manifestations du malentendu***

En didactique de l'histoire, au Québec en tout cas, l'analyse des manuels est un champ d'investigation bien développé et dont l'intérêt ne se dément pas, continuant toujours d'attirer de jeunes doctorants. Dans cette production de recherche, le discours dominant est à l'effet de critiquer les manuels, pris dans leur ensemble, comme étant contraire à une construction et une appropriation par l'élève de sa connaissance du passé. Au premier chef, on critique la place trop grande que les manuels - sauf exception - donnent au récit, notamment le « texte courant », celui de l'auteur anonyme du manuel qui sert de colonne vertébrale aux chapitres et qui prétendrait offrir une description neutre et objective des faits essentiels à connaître.

Ainsi, actuellement, un de mes étudiants de doctorat cherche à savoir pourquoi les enseignants d'histoire du Québec font si peu lire leurs élèves, en invoquant comme première raison le manque d'habitude et d'habiletés de lecture de ces derniers. Il pointe notamment du doigt les manuels et plus spécifiquement ce récit omniscient du « texte courant », qui présente de manière positiviste les faits, événements, explications causales, etc. comme étant le « passé tel qu'il fut » (Trudeau, 2013, travail académique non publié). Ce faisant, le manuel « classique », celui centré sur de tels récits, serait contraire à un apprentissage épistémologique de la discipline et inculquerait indirectement une fausse conception de la discipline.

De même, tel qu'évoqué précédemment à propos du Bulletin de la SPHQ, on retrouve dans les écrits des didacticiens abordant cette question un point de vue presque systématiquement négatif à l'égard de l'exposé magistral de l'enseignant. De manière incantatoire, on incite les enseignants d'histoire à « sortir du magistral ». Je plaide moi-même coupable, pour avoir tenu ce discours et pour le tenir encore... mais de manière plus nuancée qu'avant. J'y reviendrai plus loin.

De même, le discours et les justifications psychopédagogiques qui au Québec ont accompagné l'implantation du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, le programme des programmes dont font partie les deux programmes d'histoire au secondaire - histoire du monde occidental et histoire du Québec -, ont clairement laissé entendre que l'exposé magistral était incompatible avec l'approche par compétences et la posture constructiviste. Non seulement le programme d'histoire met-il presque essentiellement l'emphase sur l'action de l'élève, ses recherches, sa compréhension des documents, la construction de son interprétation du passé, etc., mais il tend explicitement à limiter la parole de l'enseignant. Ainsi, on a fait grand cas dans les médias de cette citation du programme d'histoire du monde occidental :

« L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 337)

Personnellement, j'adhère bien sûr à l'esprit de cette citation. J'en comprends le contexte et je sais qu'elle répond en quelque sorte au constat que Martineau (1999) avait fait dans sa recherche doctorale à l'effet que le magistral dominait encore largement l'enseignement de l'histoire au Québec et que beaucoup d'enseignants faisaient mémoriser des tonnes de dates et de faits sans importance et sans qu'il y ait recherche de sens. Mais il reste que, compte tenu du malentendu dont je parle, ce passage fut perçu bien autrement dans le public. Plusieurs y virent le déni, par « les didacticiens du ministère », de la transmission des connaissances à travers la parole du maître, l'exposé magistral étant vu comme l'acte central du travail de tout enseignant. En réaction, beaucoup dénigrèrent les nouvelles « lubies » du ministère et cette idée « loufoque » selon laquelle, disait-on - et dit-on encore -, « les enfants apprennent par eux-mêmes », en effectuant d'amusantes recherches sur Internet ou encore en débattant « à vide » sur des problèmes citoyens d'aujourd'hui. Apprendre « son histoire », c'est d'abord

et avant tout mémoriser des faits du passé de la nation<sup>2</sup>, des faits transmis avec passion et érudition par un enseignant qui sait. En somme, l'histoire enseignée est d'abord et avant tout récit du maître.

Retenons donc de ce qui précède que l'existence d'un malentendu au Québec sur la place du récit historique en classe d'histoire, à travers notamment la place de l'exposé magistral, découle en partie d'un certain discours négatif à leur égard - pour ne pas dire de rejet de la part du ministère de l'Éducation et des didacticiens eux-mêmes, de leurs recherches et de leurs écrits.

### ***Discussion : faut-il jeter le bébé avec l'eau du bain ?***

Qu'on m'entende bien : je ne plaide pas ici pour un retour à la prédominance du récit magistral de l'enseignant, ni pour un retour en force de la mémorisation des contenus factuels en classe d'histoire. Mais comme d'autres, je pense qu'il faut établir en classe un meilleur équilibre entre la mise en activité de l'élève, qui doit rester prédominante et constituer le cœur de la planification - car le but ultime reste toujours que les élèves *fassent* de l'histoire -, et les épisodes de mise en récit par l'enseignant et par l'élève.

Cet équilibre passe d'abord par la réhabilitation de l'exposé magistral. Dans le recueil de texte de mon cours de didactique figure un *Éloge du cours magistral*, rédigé par un professeur de lycée à la retraite (Kerleroux, 2006). À partir principalement de sa propre expérience professionnelle, l'auteur y décrit bien les avantages pédagogiques et didactiques de l'exposé magistral dans un cours d'histoire. La lecture de ce texte et la discussion à son propos font toujours réagir certains de mes étudiants qui, adhérant plus fortement que d'autres au discours constructiviste ambiant, avaient déjà décidé de limiter - voire de bannir - cette pratique dans leur futur carrière. Je prends donc le temps de leur faire prendre conscience des avantages didactiques de la transmission de connaissances sous forme d'un récit explicatif, avantages dont j'ai déjà parlé dans la première partie, à commencer par l'enchaînement des informations dans une structure logique et cohérente qui leur donne du sens.

Sur un plan plus général, après des heures et des heures passées en classe à observer des stagiaires et des enseignants dans le cadre de mes recherches et de mon travail de formateur, il m'apparaît également que l'exposé magistral est incontournable. D'abord pour des raisons pratiques - bien mises de l'avant par M. Kerleroux (transmission organisée et efficace de nombreuses connaissances, contrôle accru sur le partage entre l'essentiel et l'accessoire, communication à l'élève de sa passion pour l'histoire et de son respect pour sa personne, etc.) -, mais aussi comme outil utile mis au service d'un apprentissage actif de l'histoire. En effet, l'exposé magistral peut notamment servir à mettre en contexte une recherche guidée menée par les élèves ou une analyse par ces derniers d'un corpus de documents. Comme on le sait, un des obstacles à une compréhension par les élèves des nouvelles informations auxquelles ils sont exposés est le contexte historique plus général dans lequel ces informations s'insèrent et qui, en bonne partie, leur donne sens et en permette une exploitation efficace. Or, un récit bien structuré en ce sens de la part de l'enseignant peut s'avérer non seulement « économique » en termes de temps, mais également favoriser l'atteinte des objectifs visés, tant au plan des contenus que des savoir-faire.

Bref, cessera-t-on un jour d'opposer bêtement exposé magistral et perspective constructiviste, d'autant que celle-ci n'est pas à l'origine une méthode ou même une stratégie d'enseignement mais un outil théorique, une perspective - parmi d'autres - permettant de comprendre comment on apprend. On pourrait d'ailleurs faire une analyse constructiviste du cours magistral et montrer qu'il se décline en

---

<sup>2</sup> Je précise bien ici « de la nation », car ce discours ne concerne qu'exclusivement, ou presque, le cas du programme d'histoire du Québec.



formes très variées, certaines ne visant que la simple transmission de connaissances sans préoccupation aucune envers l'apprenant, et d'autres, dialoguées, permettant une véritable co-construction des connaissances par laquelle l'enseignant invite ses élèves à participer activement à une démarche inductive conduisant à une construction de sens.

Cela dit, si dans ma conception des choses le récit du professeur est acceptable et utile, dans la mesure où il est utilisé à bon escient dans le cadre d'une approche qui demeure centrée sur l'élève, il importe surtout de faire faire davantage de récits aux élèves. Dans le cadre de ce texte, Je ne décrirai ni n'analyserai en profondeur les différentes formes de mise en récit par les élèves, ni le travail qu'ils doivent faire sur les sources pour les produire, ni encore leur apport à l'apprentissage de l'histoire. D'autres l'ont fait et bien fait - dont le récent Cariou (2012) - et il ne m'apparaît pas utile de revenir sur cela. Cependant, en suivant la perspective mise de l'avant dans la première partie de ce texte, selon laquelle la mise en récit est essentielle pour les historiens et permet la création subjective de sens, j'insisterai sur cette dimension en lien avec l'apprentissage de la pensée historique à l'école.

De Moniot à Cariou, en passant par Martineau, Lauthier et bien d'autres, l'apport du récit produit par l'élève a été maintes fois décortiqué et mis au jour. Moniot (1993, p. 164) a montré que narrer permet à l'élève de travailler le temps et *les* temps en histoire. Il signale aussi qu'« écrire un texte en histoire, c'est s'approprier des critères intellectuels, c'est éprouver directement des contraintes spécifiques, c'est agir sciemment sur les ingrédients et les mises en relation qui composent le discours historien, c'est avoir à mettre en œuvre son contrôle réflexif » (pp. 194-195). Il rappelle enfin que la guidance de l'enseignant et ses consignes dans ce travail de l'élève sont essentielles et il propose une démarche de conception et d'écriture d'un « texte historique en classe » (pp. 195-198). Il conclut que cette activité agit pour l'élève comme une mise à distance, un « recul » par rapport à son sujet, c'est-à-dire, ajoutons-nous, qu'elle l'amène à interpréter (p. 198).

Martineau (2010, pp. 178-182), s'appuyant notamment sur des auteurs américains, complète ces réflexions en rappelant d'abord les limites de l'approche didactique centrée sur l'enquête (dispersion des élèves sur des documents variés, manque de synthèse et de liens entre les informations et le contexte, lacunes et superficialité du raisonnement historique, etc.). Comme Moniot, il propose des démarches pour la mise en branle en classe d'une « approche narrative » visant la construction effective d'un récit historique interprétatif. Rapportant l'expérience en ce sens de Février et Sérandour (1997), Martineau conclut : « L'objectif des élèves était donc de produire un récit explicite à partir des traces appropriées, cette mise en intrigue leur permettant de donner une signification et de la compréhensibilité à un ensemble d'informations insaisissables sinon [...] » (p. 182). En somme, à une échelle réduite mais suivant la même logique décrite en première partie de ce texte, il en va des élèves comme des historiens...

Cariou (2012) pousse plus loin la démonstration en décortiquant finement les divers types d'écrits que peuvent produire les élèves, les difficultés qu'ils rencontrent, les types de mise en activité possibles, etc., le tout à partir de données originales de recherche et une riche réflexion épistémologique et didactique. Il montre à son tour la nécessité et la fertilité d'interroger la continuité entre l'histoire savante et l'histoire scolaire pour amener l'apprenant à produire des récits explicatifs l'aidant à construire des connaissances et à donner du sens au passé.

En somme, les écrits en didactique ont maintes fois rappelé l'importance du récit en salle de classe et sa fonction essentielle dans l'apprentissage du passé à l'école. Ce qui, en fait, contribue d'autant plus au malentendu évoqué plus haut que nous sommes, en quelque sorte, en présence d'un double discours de la part des didacticiens.

## Conclusion

De ce texte, reposant moins sur des développements descriptifs élaborés que sur la proposition de quelques pistes de réflexion, je voulais exposer et articuler trois idées. Si la mise en récit est essentielle pour permettre aux historiens de produire des interprétations sur le passé afin de lui donner du sens, je pense qu'elle l'est tout autant et pour les mêmes raisons pour les élèves en salle de classe. Par ailleurs, un certain malentendu s'est installé, du moins au Québec, quant à la place du récit en salle de classe - à commencer par l'exposé magistral -, et ce malentendu a été en partie généré par les didacticiens de l'histoire eux-mêmes qui semblent porter un regard ambigu, contradictoire, sur celui-ci. Enfin, pour éviter de jeter le bébé avec l'eau du bébé, il m'apparaît nécessaire de redonner une meilleure place à l'exposé magistral et aux activités favorisant la narration et la construction de récits par l'élève, dans le cadre d'une démarche centrée sur ce dernier et favorisant le développement de sa pensée historique.

## Références bibliographiques

- Bastien, F. (2013). *La bataille de Londres*. Montréal, Boréal.
- Boutonnet, V., J.-F. Cardin et M.-A. Éthier (2012). Les représentations concernant la place des savoirs dans l'éducation historique lors du débat sur le nouveau programme d'histoire au Québec (2006-2010). Dans C. Leininger, A. Ogier et S. Genevois, dir., *Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ?* Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, INRP, Lyon, 17-18 mars 2011, Édition Mersennes, 91-109.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Delorme, F.-X. (2013). Lettre à mon professeur d'histoire. Dans *Le Devoir*, 22 mars.
- Février, C. et J. Sérandour (1997). Production de récit et construction du sens en histoire. Dans F. Audigier (dir.), *Concepts, modèles, raisonnements*, Actes du 8<sup>e</sup> colloque, mars 1996, Paris, INRP, pp. 254-259.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. Londres, Routledge.
- Kerleroux, P. (2006). Éloge du cours magistral. Dans *Historiens et géographes*, no 394, 187-189.
- Laville, C. (1979). Place et rôle de l'enseignement de l'histoire principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XX<sup>e</sup> siècle. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, avril 1979, 30-35.
- Marrou, H.-I. (1961). Comment comprendre le métier d'historien. Dans C. Samaran, dir., *L'histoire et ses méthodes*. Paris, Gallimard, 1467-1539.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal, L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Marwick, A. (1989). *The Nature of History*. Londres, Macmillan Education.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris, Nathan.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit*, Tome 2. Paris, Éditions du Seuil.

Trudeau, M.-P. (juin 2013). *Interpréter et comprendre les textes historiques à visée didactique*. Travail académique non publié.